تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د / حسن سعد عابدين

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة الإسكندرية

ملخص البحث :

يهدف هذا البحثُ إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لدى عينة من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي قوامها (٣١٨) طالبًا وطالبة، وتضمَّنت الأدوات أربعة مقاييس: للطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي من إعداد الباحث، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النَّتائجُ ما يلي:

١-تشكل متغيرات البحث نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل وقلق الاختبار كمتغير وسيط والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي كمتغيرين تابعين، حيث كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي.

٢-يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي على قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار على الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي على الثقة بالنفس من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥-يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار على التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-لا يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي على التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧-يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي على التوافق الأكاديمي من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وخرج البحثُ بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : الطفو الأكاديمي – قلق الاختبار– الثقة بالنفس – التوافق الأكاديمي.

Abstract

The aim of this research is to recognize both direct and indirect effects of variables such as academic buoyancy, test anxiety, self-confidence and academic adjustment for secondary school students. The participants consisted of (318) male and female students from grades (10) and (11). The tools of the study included four scales; academic buoyancy, test anxiety, self-confidence and academic compatibility, theyare prepared by the researcher and path analysis has been applied through this study. The conclusions are the followings:

1- Variables of the study forms structural model that explains causal relationships(effects) between academic buoyancy as an independent variable and test anxiety as a mediator variable and finally between both self-confidence and academic adjustment as dependent variables where the values of the indicators are existed in the perfect average.

2- There is a direct effect of academic buoyancy on test anxiety for secondary school students.
3- There is a direct effect of test anxiety on self-confidence for secondary school students.
4- There is a direct and indirect effect of academic buoyancy on self-confidence through test anxiety as a mediator variable for secondary school students.
5- There is a direct effect of test anxiety on academic compatibility for secondary school students .
6- There is no a direct effect of academic buoyancy on academic compatibility for secondary school students.
7- There is an indirect effect of academic buoyancy on academic compatibility through test anxiety as a mediator variable for secondary school students.
There is a group of recommendations are included.

Key words:
Academic Buoyancy-Test Anxiety- Self Confidence- Academic Adjustment

مقدمة :

يعد التوافق الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية مطلبًا أساسيًا لتحقيق التفوق والتميز الأكاديمي، ولتحقيق التوافق الأكاديمي للطالب، فمن اللازم: نجاح المؤسسة التعليمية في القيام بالدور المنوط بها، بالإضافة إلى تحقيق التوازن والمواءمة بينها وبين البيئة المحيطة للطالب. وترتبط القدرة على التوافق باندماج الطلاب الدراسي والتخطيط وإدارة المهام الأكاديمية وينعكس ذلك بصورة إيجابية على أدائهم الأكاديمي (Collie, et al.,2017). فالتوافق من الموضوعات المهمة والمؤثرة في نجاح العملية التعليمية، حيث يتواجد الطلاب بالمدرسة وبين زملائهم وأساتذتهم لفترات طويلة، فالتفاعل والانسجام بين الطلاب وبيئتهم المحيطة يعد مؤشرًا لصحتهم النفسية وتوافقهم الأكاديمي.

ويتعرض الطلاب للعديد من المشكلات الأكاديمية اليومية التي قد تعيق توافقهم الأكاديمي، حيث يوجد مجموعة من الطلاب لا يستطيعون مسايرة زملائهم أو أساتذتهم أو متابعة دروسهم ومن ثم قد تتحول هذه المجموعة إلى مصدرٍ للشغب داخل الفصول الدراسية، ويقترح Martin&Marsh (2006) مفهوم الطفو الأكاديميٍ Academic Buoyancy باعتباره مكونًا مهمًا يرتبط بقدرة الطالب على مواجهة مشكلاته الأكاديمية اليومية، وقد انبثق مفهوم الطفو الأكاديمي من مفهوم الصمود (المرونة) الأكاديمي Academic Resilience، فالطفو الأكاديمي يرتبط بنواتج تعلم

سلبية مثل: القلق الاختباري، بينما يرتبط الصمود بنواتج أكبر كالتسرب الدراسي وهو يختلف باختلاف مستويات الدافعية والاندماج لدى الطلاب (Barnett,2012).

ويشير الطفو الأكاديمي إلى الاستجابة الإيجابية والبناءة لأنواع التحديات التي يواجهها الطالب في حياته الدراسية اليومية (Putwain, et al.,2012)، كما تشير دراسة منال محمود مصطفى (٢٠١٤) إلى أهمية الطفو الأكاديمي في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما أكدت دراسات (Putwain&Daly, 2013; Martin,2014; Strickland,2015) على أهمية الطفو الأكاديمي في مخرجات عملية التعلم والأداء الأكاديمي للطلاب.

كما تعد الثقة بالنفس من العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطلاب، فتشير دراسة Tavani& Losh (2003) إلى تأثير الثقة بالنفس على الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أشارت دراسة فريح عويد العنزي وعبد الله عبد الرحمن الكندري (٢٠٠٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الثقة بالنفس وأداء الطلاب الأكاديمي بالمرحلة الثانوية، فهي تساعد في رفع مستوى طموحهم (park, et al.,2012)، كما أوضحت دراسة (Telbis, et al.,2014) أهمية الثقة بالنفس وتأثيرها في تحقيق النجاح للطلاب، بينما أشارت دراسة (Oscar&Bamidele,2016) إلى أهمية الثقة بالنفس لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، وأنه يمكن تعزيز الثقة بالنفس وتقليل قلق الاختبار لدى الطلاب من خلال خلق بيئة تعليمية مناسبة.

وفي المقابل، فإن ضعف الثقة بالنفس قد يكون سببًا في القصور في عملية التحصيل بالنسبة للطلاب، مما ينعكس على توافقهم الأكاديمي، فكما تشير شفيقة محمد داود (٢٠١٥) إلى أن ضعف الثقة بالنفس قد ينتج من إحساس الطالب بالعجز في مواجهة المشكلات والشعور بالوحدة والإحباط والأذى من الآخرين، معنى هذا أن الطالب الذي لديه القدرة على مواجهة مشكلاته وتجاوزها سيؤثر ذلك بالإيجاب في ثقته بنفسه.

ويستمد الطلاب ثقتهم بأنفسهم من عدة عوامل منها: القدرة على التواصل الاجتماعي والدعم الاجتماعي من الآخرين والذي سينعكس بصورة واضحة في توافقهم، وقد أكدت ذلك دراستي (أمجد صبري شاهين،٢٠١٠; Camplell&Riggs,2015) بأن التأثير الإيجابي للدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الطلاب على توافقهم الأكاديمي.

كما أن الاختبارات من المواقف الصعبة التي يمر بها الطلاب؛ حيث يستخدم الأساتذة الاختبارات في التعرف على قدرات طلابهم المختلفة، فشعور الطلاب بأنهم في موقف اختباري قد يسبب لبعضهم نوعًا من القلق قبل وأثناء الاختبارات، مع ملاحظة أن المستوى المعتدل من القلق يمكن أن يؤدي إلى أفضل أداء، ولكن المشكلة إذا زاد القلق عن الطبيعي؛ فسيأتي بنتائج عكسية. فقلق الاختبار قلق حالة، فهو خارجي المنشأ، فالطلاب الذين يمتلكون درجة عالية من القلق أكثر تأثرًا بقلق الاختبار، فالمستويات العليا من القلق تجعل الفرد أقل قدرة على السيطرة على سلوكياته، مما يؤدي إلى انهيار تنظيمه السلوكي، والذي يؤدي بدوره إلى تدهور الأداء في الاختبارات (فاروق السيد عثمان، ٢٠٠١).

والقلق بصفة عامة من العوامل المؤثرة في التوافق الأكاديمي للطلاب، فتشير دراسة Camplell&Riggs (2015) إلى التأثير السلبي للقلق على توافق الطلاب الأكاديمي، ويرتبط القلق العام بقلق الاختبار(Sridevi,2013). قلق الاختبار كأحد أنواع القلق والذي ينتاب الطلاب قبل الاختبارات، يعد من العوامل الرئيسة المسؤولة عن ضعف أداء الطلاب الأكاديمي Dawood, et al.,2016; Syokwaa, et al.,2014; Dobson,2012; Akinleke,2012) .(Numan&Hasan,2017;

كما أن المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة، فهي تقوم بدور اجتماعي متوازن بين الطالب من جهة قدراته وميوله وحاجاته وبين ما يحيط به من تحديات ومتطلبات اجتماعية، فهي تهدف إلى إعداد الطالب للمرحلة الجامعية والاندماج في الحياة العملية، وذلك من خلال الكشف عن ميولهم وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

- **مُشْكِلَةُ اَلْبَحْـث:**

تعد مرحلة الثانوية العامة من المراحل الفارقة في حياة الطلاب، فبناءً عليها سيتحدد وجهة الطلاب الدراسية فيما بعد، فينظر لها على أنها مفترق طرق بالنسبة للطلاب، ويعاني فيها الطلاب من عدة مشكلات منها: صعوبة التوافق، فمن المعروف أن الطالب في هذه المرحلة يدرس المقررات الدراسية بتوسع وعمق وتعدد فروعها، فيذكر Martin&Liem (2010) أن الطالب في مرحلة المراهقة يواجه كثيرًا من التحديات ومشكلات أكاديمية تتعلق بضعف الدافعية وقلق الاختبارات، كما أشارا Li&Grineva (2016) أن الطالب في المرحلة الثانوية يواجه تحديات ومشكلات خاصة بصعوبة المقررات وعدم تعبيرها عنه وتأثير الأقران الكبير عليه.

ويمكن أن تشكل التغيرات في هذه الفترة مشكلات عديدة فهو يقع تحت ضغوط كثيرة منها ما يتعلق بدراسته أو كثرة المسؤوليات والواجبات المطلوبة منه بالإضافة إلى تعرضه المستمر لنقد سلوكياته من قبل الوالدين والمعلمين، وعندما لا يتمكن المراهق من التغلب على هذه المشكلات سيواجه صدمات نفسية واجتماعية وأكاديمية خلال حياته اليومية، مما قد يؤدي به ضعف ثقته بنفسه وارتفاع نسبة القلق لديه وخاصة مع قرب فترة الاختبارات، مما سيؤثر عليه بشكل سلبي في توافقه وأدائه الأكاديمي.

وقد تناولت بعض الدراسات العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، بالنسبة للعلاقة بين التوافق الأكاديمي وقلق الاختبار، فتشير دراسة رشاد صالح دمنهوري (١٩٩٦) إلى تأثير قلق الاختبار في التوافق الأكاديمي؛ حيث وجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين الطلاب الأكثر توافقًا أكاديميًا وأقرانهم الأقل توافقًا أكاديميًا في قلق الاختبار. ويذكر محمد عبد الفتاح شاهين(٢٠٠٤) أن مشكلة قلق الاختبار في المرحلة الثانوية تظهر بصورة واضحة في هذه المرحلة نظرًا لأهميتها، فقد أشار إلى أن نسبة الطلاب مرتفعي القلق في عينة بحثه ٥٧,٥%، وهي نسبة مرتفعة تشير لأهمية هذه المشكلة وضرورة دراستها، فالقلق أمر طبيعي ما دام في الحدود المقبولة ويمكن أن يعد دافعًا للطلاب لزيادة تركيزهم واستيعابهم، أما إذا أخذ منحى أخر غير طبيعي كالاضطرابات الجسمية والانفعالية أو تأثيره السلبي في استيعاب المعلومات وتنظيمها واسترجاعها ففي هذه الحالة يحتاج للتدخل ومحاولة

تخفيفه، كما أشارت دراسة Cazan(2012) إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي بمعلومية قلق الاختبار

كما أظهرت بعض الدراسات تأثير الثقة بالنفس في التوافق الأكاديمي ففي دراستي (شفيقة داود، ٢٠١٢؛ سراية الهادي، ٢٠١٤) أوضحتا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي. وبما أن الطفو الأكاديمي يشير إلى قدرة الطالب على مواجهة التحديات المدرسية اليومية؛ فتشير دراستي (Martin&Burns,2014; Nejad,2014) إلى أهمية الطفو الأكاديمي لتحقيق التوافق لدى الطلاب.

أما العلاقة بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، قد أوضحت دراستي (Martin, etal.,2013; Putwain,etal.,2015) وجود ارتباط سلبي بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، بينما أشارت دراسة Putwain,etal.(2014) إلى إمكانية التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية الطفو الأكاديمي. أما علاقة الطفو الأكاديمي بالثقة بالنفس، فقد أوضحت دراسة Victoriano (2016) وجود علاقة بين الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب. وبالنسبة لعلاقة قلق الاختبار بالثقة بالنفس؛ تشير دراسة مجدي محمد الشحات وخالد عوض البلاح (٢٠١٣) إلى فاعلية برنامج قائم على تخفيف قلق الاختبار في زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب.

وينبع إحساس الباحث بمشكلة البحث من عدم وجود نموذج نظري يجمع بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي، رغم وجود بعض النماذج البنائية التي تناولت بعض هذه المتغيرات في علاقتها ببعض.

في ضوء ما سبق عرضه، توجد علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات البحث الأربعة؛ ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى اختبار نموذج مفترض للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات الأربعة. وتتلخص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١-إلى أي مدى تشكل متغيرات الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل، وقلق الاختبار كمتغير وسيط والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية(التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث؟

٢-هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الثقة بالنفس من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى عينة البحث؟

٣-هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا للطفو الأكاديمي في التوافق الأكاديمي من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى عينة البحث؟

٤-هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في قلق الاختبار لدى عينة البحث؟

٥-هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق الاختبار في الثقة بالنفس لدى عينة البحث؟

٦-هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لقلق الاختبار في التوافق الأكاديمي لدى عينة البحث؟

- **أَهْدَافُ اَلْبَحْـثِ:**

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي: -

١-فهم وتفسير أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل وقلق الاختبار كمتغير وسيط والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي كمتغيرين تابعين وهو الهدف الرئيس للبحث الحالي.

٢-فهم وتفسير العلاقات السببية (التأثيرات) المباشرة وغير المباشرة للطفو الأكاديمي في كل من الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي.

٣-فهم وتفسير العلاقة السببية (التأثير) المباشرة للطفو الأكاديمي في قلق الاختبار.

٤-فهم وتفسير العلاقات السببية (التأثيرات) المباشرة لقلق الاختبار في كل من الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي.

أَهَمِيَّةُ اَلْبَحْـثِ:

- **اَلأَهَمِيَّةُ النَّظَرِيَّةُ**:

١-طبيعة متغيرات البحث وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن لعينة البحث (طلاب المرحلة الثانوية) أهمية عظيمة، فهي التي سيقع على عاتقها مسؤولية بناء المجتمع في المستقبل القريب.

٢-عدم توفر بحوث عربية-في حدود علم الباحث-تناولت متغير الطفو الأكاديمي وتأثيره في متغيرات الثقة بالنفس وقلق الاختبار والتوافق الأكاديمي معًا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-التركيز على مفهوم الطفو الأكاديمي، وإلقاء الضوء على بعض المشكلات الأكاديمية اليومية التي تحدث للطلاب مثل انخفاض درجاتهم أو سوء معاملة الأساتذة لهم.

٤-أنه إذا ما توصل إلى نموذج تخطيطي يفسر علاقات التأثير بين المتغيرات؛ يؤدي هذا إلى فهم أعمق للتوافق الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **اَلأَهَمِيَّةُ التَّطبيقيَّةُ**:

١-يعد هذا البحث إسهامًا تربويًا جديدًا في بيئة التعلم المصرية.

٢-محاولة بناء نموذج يجمع متغيرات البحث الأربعة.

٣-التأكيد على أهمية تأثير متغيرات الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار في الثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-الاستفادة مما ستسفر عنه نتائج البحث الحالي في توجيه الباحثين في وضع برامج لمساعدة الطلاب لتحقيق توافقهم الأكاديمي.

٥-يفيد البحث الحالي في تقديم أربعة مقاييس للمتغيرات الأربعة: الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس وقلق الاختبار والتوافق الأكاديمي.

٦-الاستفادة مما سيتوصل إليه البحث من نتائج في مجال البحث العلمي.

- **المُصْطَلَحَاتُ اَلإِجْرَائِيَّةُ للبَحْثِ:**

- الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy: يُعرِّفُه الباحث على أنه قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل: انخفاض درجات، قلق اختبار، سوء معاملة من المحيطين به.

- قلق الاختبار Test-Anxiety: يُعرِّفُه الباحث على أنه حالة من التردد والخوف لدى الطالب نتيجة مروره بالمواقف الاختبارية، وتتمثل في اضطرابات في النواحي الجسمية الفسيولوجية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية.

-الجانب الجسمي الفسيولوجي: يتمثل في فقدان الشهية والرغبة في القيء وتصبب العرق وسرعة دقات القلب.

-الجانب الاجتماعي: يتمثل في الشعور بالعزلة وعدم المشاركة في المناسبات الاجتماعية وفتور العلاقات مع الآخرين.

-الجانب المعرفي: يتمثل في الشعور بالنسيان وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وصعوبة التذكر والانشغال بالأفكار السلبية.

-الجانب الانفعالي: يتمثل في الخوف من الاختبار والارتباك والغضب الشديد وزيادة العصبية.

- الثقة بالنفس Self-Cofidence: يُعرِّفُها الباحث على أنه إدراك الطالب لقدراته على التعامل بفعالية للجوانب الأكاديمية والاجتماعية والجسمية وتتمثل في الاستقلالية، التفاعل مع الآخرين، الاتزان الانفعالي، ومواجهة وحل المشكلات.

-الاستقلالية: تشير إلى اعتماد الطالب على نفسه وتحمله للمسؤولية وبعده عن التبعية.

-التفاعل مع الآخرين: يشير إلى قدرة الطالب على التعامل مع الآخرين بكفاءة وحُسن تصرف.

-الاتزان الانفعالي: يشير إلى قدرة الطالب على التحكم في انفعالاته والتوازن بينها.

-مواجهة وحل المشكلات: تشير إلى قدرة الطالب على التصدي للمشكلات والعمل على حلها.

- التوافق الأكاديمي Academic Adjustment: يُعرِّفُه الباحث على أنه عملية ديناميكية ناتجة من تفاعل الطالب مع بيئته الأكاديمية ويتمثل ذلك في علاقة الطالب مع أساتذته وزملائه ومدى شعوره بأهمية الدراسة وكيفية تقسيم وقته وتنظيمه، أي اندماج الطالب مع زملائه ومساعدتهم، وحبه لأساتذته وشعوره معهم بالاهتمام، وإيمانه بأهمية المواد الدراسية وتنظيم الوقت.

-العلاقة بالزملاء: يقصد بها اندماج الطالب مع زملائه ومساعدته لهم، والاهتمام بمصالحهم الشخصية، ووجود جو من الاحترام المتبادل بينهم.

-العلاقة بالأساتذة: يقصد بها شعور الطالب بالاحترام والود المتبادل بينه وبين أساتذته، وعدم وجود خوف من التحدث إليهم.

-أهمية الدراسة: يقصد بها شعور الطالب بأهمية الدراسة بالنسبة له، واتجاهه الإيجابي نحو تخصصه والأنشطة الدراسية.

-التنظيم: يقصد به تنظيم وقت الطالب والسيطرة عليه لاستثماره جيدًا في عمليتي التعليم والتعلم.

- **الإطَارُ النَّظريُّ للبَحْثِ:**

- الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy:

يعد مصطلح الطفو الأكاديمي من المصطلحات الحديثة نسبيًا، فقد ظهر في أعمال Martin& Marsh (2006) وقد انبثق مفهوم الطفو الأكاديمي من مفهوم الصمود (المرونة) الأكاديمي Academic Resilience حيث أشار Martin&Marsh(2008) إلى أن الصمود يركز على المحن الشديدة المزمنة، بينما يركز الطفو على مواجهة التحديات والضغوط والمشكلات الدراسية اليومية، وتتعدد التراجم لكلمة Buoyancy الابتهاج، الانتعاش، الانطلاق، الطفو، فعلى الرغم من أن كلمة الطفو مستوحاة من علم الفيزياء إلا أنها مناسبة حيث إن الطالب يمكنه أن يطفو أكاديميًا أي ينجو بنفسه من المشكلات الأكاديمية التي يمر بها يوميًا.

يوضح Masten (2001) أن الباحثين تناولوا دراسة الصمود بطريقتين: أولهما: علاقته ببعض المتغيرات، وثانيهما: فهم وتفسير طبيعته؛ وعلى هذا فإن الدراسات التي تناولت الطفو الأكاديمي باعتباره منبثقًا من الصمود الأكاديمي تسير في اتجاهين، الأول محاولة معرفة علاقة الطفو الأكاديمي بالمتغيرات الأخرى عن طريق نمذجة العلاقات بينه وبين بعض المتغيرات، والثاني محاولة فهم طبيعته وبناء مقاييس لقياسه.

وقد ميز Martin&Mash (2009) بين الطفو والصمود، في عدد من النقاط كما يلي:

-يتعلق الطفو بالأداء الدراسي الضعيف بينما يتعلق الصمود بالتدني المزمن.

-يتعلق الطفو بقلة الثقة بالنفس بينما يتعلق الصمود بالفشل المزمن.

-يتعلق الطفو بعدم الرغبة في المشاركات الصفية بينما يتعلق الصمود بالهروب من المدرسة ورفضها.

-يتعلق الطفو بردود الأفعال داخل المدرسة بينما يتعلق الصمود بالاغتراب والعزلة.

-يتعلق الطفو بالقلق البسيط لمقرر ما بينما يتعلق الصمود بالحالات المرضية.

كما عاد Martin&Burns (2014) وأكدا على أن المرونة (الصمود) ترتبط بالنقص في الأداء المزمن والتغيب والاستياء من المدرسة، بينما يرتبط الطفو بالأداء الضعيف وانخفاض الدافعية والمشاركة داخل الفصول الدراسية، وقد أكد Nejad (2014) على أن المرونة والطفو متغيران متمايزان.

ويشير الطفو الأكاديمي إلى قدرة الطالب على التغلب على أنواع النكسات والتحديات والضغوط التي يتعرض لها بشكل روتيني أثناء الدراسة الأكاديمية، مثل: أداء العمل في اللحظات الأخيرة، الحصول على درجات منخفضة، أو الفشل في اختبار ما (Putwain, et al.,2014)، كما يعرفه (Bakhshaee, et al.,2016) على أنه قدرة الطالب في الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتوافق الإيجابي ضد العقبات الدراسية اليومية التي تواجهه، ويرى الباحث الحالي أن الطفو الأكاديمي يتمثل في قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسية مثل: انخفاض درجات، قلق اختبار، سوء معاملة من المحيطين به من الزملاء والأساتذة والإداريين بالمدرسة.

وقد أجريت بعض الدراسات لنمذجة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وعدد من المتغيرات لمعرفة وفهم طبيعة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وهذه المتغيرات، ففي دراسة Martin, et al.(2010) سعت لنمذجة العلاقة بين الطفو الأكاديمي والدافعية من خلال الكفاءة الذاتية والتخطيط والالتزام والقلق والتحكم كمتغيرات وسيطة، وقد سعت دراسة منال محمود مصطفى (٢٠١٤) لنمذجة العلاقات بين الطفو الأكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال متغيري أهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية كمتغيرات وسيطة، أما دراسة Reisy, etal.(2014) فقد هدفت لنمذجة العلاقة بين الطفو الأكاديمي والتواصل الأسري من خلال الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط، أمادراسة Collie,et al. (2015) فقد توصلت لنموذج بنائي بين الطفو الأكاديمي وأداء الطلاب أكاديميًا من خلال التحكم الذاتي كمتغير وسيط، أما في دراسة Bakhshaee, et al.(2016) فلقد سعت لنمذجة العلاقة بين الاندماج الطلابي والطفو الأكاديمي من خلال تطور الشباب الإيجابي كمتغير وسيط.

يتضح من خلال عرض بعض الدراسات السابقة لفهم طبيعة الطفو الأكاديمي، أنه دُرست علاقته بالعديد من المتغيرات مثل: الدافعية والفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي والقلق وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية والتواصل الأسري والتحكم الذاتي والاندماج الطلابي، بالإضافة إلى الدراسات التي هدفت لمعرفة علاقته بمتغيرات البحث الحالي (الثقة بالنفس، قلق الاختبار، والتوافق الأكاديمي) والتي ستعرض في محاور الدراسات السابقة.

أما بالنسبة لقياس الطفو الأكاديمي فقد تناولت بعض الدراسات قياسه، ففي دراسة Martin&Marsh (2006) تضمن مقياسهما **أربع مفردات** فقط لقياس الطفو الأكاديمي، أما في دراسة منال محمود مصطفى (٢٠١٤) فلقد تشبعت مفردات مقياسها على عامل واحد وهو الطفو الأكاديمي، أما في دراسة سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥) فلقد تضمن مقياسها ثلاثة أبعاد (مواجهة الضغوط والمشكلات الدراسية-التخطيط لمعاودة النجاح-التوجه الإيجابي رغم المشكلات)، أما دراسة Nyaga (2016) فقد طُورت مقياس Martin&Marsh بزيادة عدد مفرداته إلى (١٠) مفردات وفق مقياس تدريجي خماسي، أما دراسة Piosang (2016) فقد سعت لاختبار بعض العناصر التي تقيس الطفو الأكاديمي وهي: الكفاءة الذاتية، السيطرة غير المؤكدة، القلق، المشاركة الأكاديمية، والعلاقة بين الطالب والمعلم. ونظرًا لحداثة مفهوم الطفو الأكاديمي وعدم اتفاق الباحثين حول تحديد أبعاد معينة لقياسه، فقد رأى الباحث الحالي قياسه بشكل إجمالي بعبارات تقيس مدى قدرة الطالب على التعامل مع التحديات الأكاديمية اليومية.

- **قلق الاختبار Test-Anxiety:**

يمر جميع الناس بخبرة القلق، ولكن هناك فرق بين قلق الحالة وقلق السمة، فقلق الحالة لا يتعارض مع السواء النفسي، ويعد قلق الاختبار جانبًا من جوانب القلق العام، فهو قلق موقفي نتيجة حالة الاختبارات التي يمر بها الطالب، فهو مشكلة نفسية وانفعالية يمر بها الطالب قبل وأثناء وبعد فترة الاختبارات، وتتمثل في الخوف من عدم النجاح، فهو أحد أنواع القلق العام ويؤثر في حالة الطالب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. ويذكر سيد محمود الطواب (١٩٩٢) أن من نظريات تفسير قلق الاختبار نظرية التداخل المعرفي والذي ينتج عن تشتيت الانتباه، حيث إن الانتباه

في وقت الاختبار إما أن يرتبط بالمهمة الاختبارية أو باستجابات ليس لها علاقة بالاختبار وهي استجابات القلق، ففي حالة الطلاب مرتفعي القلق الاختبار يستحوذ على جزء كبير من انتباههم إلى المهام غير المرتبطة بالموقف الاختباري، والجزء الأقل للانتباه يتجه للاستجابات المرتبطة بالاستجابات المرتبطة بالموقف الاختبار، مما له تأثير سلبي على أداء الطلاب الأكاديمي.

ويعرف محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦) قلق الاختبار بأنه حالة نفسية تتصف بالخوف، فهو حالة انفعالية تعتري بعض الطلاب قبل وأثناء الاختبارات مصحوبة بتوتر وحدة انفعالات، مما يؤثر بالسلب على المهام العقلية في موقف الاختبار، ويعرفه محمد حامد زهران (٢٠٠٠أ) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار حيث تثير هذه المواقف لدى الطالب شعورًا بالانزعاج والانفعالية، فهو حالة تصيب الطالب قبل وأثناء الاختبار، وتتسم هذه الفترة بالخوف والتردد. فقلق الاختبار هو ردود الأفعال المعرفية للفرد في مواقف التقويم قبل وأثناء وبعد أداء مهام التقويم (Cassady&Johnson,2002)، أي أن قلق الاختبار حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، ويمثل اضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية (Adyin,2009). وفي ضوء ما سبق يرى الباحث الحالي أن قلق الاختبار حالة من التردد والخوف لدى الطالب نتيجة مروره بالمواقف الاختبارية، وتتمثل في اضطرابات في النواحي الجسمية الفسيولوجية والاجتماعية والمعرفية والانفعالية.

ويرى محمد حامد زهران (٢٠٠٠ب) أن من أسباب قلق الاختبار نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية، نقص الرغبة في النجاح والتفوق، ارتباط الاختبار بخبرات الفشل، قصور في الاستعداد، الاتجاهات السلبية، الشعور بأن المستقبل يتوقف على الاختبار، الضغوط المباشرة، محاولة إرضاء الوالدين، والعجز المتعلم وتوقع الفشل. ويؤثر قلق الاختبار تأثيرًا سلبيًا في تعلم الطلاب وتركيزهم وتذكرهم، فهو يزداد خلال فترة الاختبارات والاستعداد لها، ويحدث نتيجة الخوف من التقييم السالب، والخبرات السيئة السابقة (Trifoni&Shahini,2011). كما تشير دراسة Olorunfemi-Olabisi(2014) إلى أن قلق الاختبار قد يحدث نتيجة ضغط المعلمين أو الشعور بالإحباط في بعض المشكلات المرتبطة بالتعلم أو التوافق، أو قد يكون راجعًا للطريقة المتبعة للاستعداد للاختبارات وعدم السيطرة على الذات، كما أشارت مايسة فاضل أبو مسلم (٢٠١٤) إلى أنه من أسبابه ضعف الثقة بالنفس، قصور في مهارات الاستعداد لمهارات الاختبار، نقص المعرفة، الضغوط الأسرية، العجز المتعلم، وصعوبة الاختبارات.

عامة يمكن أن نُرجع ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب إلى ضعف مستواهم التحصيلي أو عدم استخدامهم استراتيجيات للمذاكرة بطريقة فعالة أو ضعف الثقة بالنفس أو الخوف من الفشل أو عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة أو كثرة الغياب أو كثرة أعداد الطلاب في القاعات الدراسية، أو الارتباط بخبرات سيئة والضغوط الأسرية ومحاولة إرضاء الوالدين، فقلق الاختبار ليس مشكلة الطالب وفقط، بل هي مشكلة أسرية واجتماعية، فالأسرة أو المجتمع المحيط بالطالب يؤثر ويتأثر بهذه المشكلة.

ويشير كل من (محمد حامد زهران،٢٠٠٠ب; عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٣) إلى بعض مظاهر قلق الاختبارات الانفعالية والمعرفية والفسيولوجية: فيتمثل القلق الانفعالي في مشاعر الخوف والتوتر والانزعاج، ويتمثل القلق المعرفي في التأثيرات السلبية لهذه المشاعر على قدرة الفرد على الإدراك السليم للموقف والتفكير، بينما يتمثل القلق الفسيولوجي فيما يترتب على حالة الخوف من استثارة وتنشيط الجهاز العصبي، مما يؤدي إلى تغيرات فسيولوجية مثل: ارتفاع ضغط الدم، زيادة ضربات القلب، سرعة التنفس والعرق.

بالنسبة لقياس قلق الاختبار، توصل سعيد عبد الله إبراهيم(١٩٩٧) لخمسة عوامل من خلال التحليل العاملي وهي: الانزعاج، الانفعال، الجانب الجسمي، الجانب الفسيولوجي، ورد الفعل اللاإرادي، أما مقياس محمد حامد زهران (٢٠٠٠أ) فتناول ستة أبعاد وهي: رهبة الاختبار، ارتباك الاختبار، توتر أداء الاختبار، انزعاج الاختبار، نقص مهارات الاختبار، واضطراب أخذ الاختبار، كما أضاف محمد حامد زهران(٢٠٠٠ب) في مقياسه لقلق الاختبار أربعة أبعاد لقلق الاختبار: البعد النفسي الانفعالي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، والبعد العقلي المعرفي، بينما تَكون مقياس نائل إبراهيم أبوعزب (٢٠٠٨) من أربعة أبعاد (النفسي الانفعالي-الاجتماعي-الجسمي-العقلي المعرفي)، كما أكد أمين صبري نور الدين (٢٠٠٩) من خلال البنية العاملية لمقياس قلق اختبار Chales Spielberger (1980) على وجود عاملين وهما الاضطراب والانفعالية، كما تناول مقياس السيد مصطفى السنباطي وآخرين (٢٠١٠)أربعة أبعاد: نفسية، اجتماعية، جسمية، وعقلية، بينما قسمت أسماء السيد حمروش (٢٠١٣) أبعاد قلق الاختبار إلى: عقلي، انفعالي، جسمي، وسلوكي، أما سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥) فلقد حددت أبعاد قلق الاختبار في ثلاثة أبعاد: جسمي، سلوكي، ومعرفي.

ومن خلال استعراض لبعض الدراسات السابقة التي اهتمت بقياس قلق الاختبار؛ حدد الباحث الحالي أربعة أبعاد لقياس قلق الاختبار وهي: الجسمي الفسيولوجي، الاجتماعي، المعرفي، والانفعالي.

- **الثقة بالنفس Self-Cofidence:**

تعد الثقة بالنفس من العوامل الضرورية لإتمام عملية التعلم، فإذا كان الطالب واثقًا من نفسه فسيؤثر ذلك بالإيجاب في تعلمه؛ نظرًا لاعتقاده بأنه قادرًا على أداء المهام المطلوبة لحدوث التعلم، مثل متابعة الدروس والمذاكرة أول بأول، والبعد عن المشتتات، أما إذا كان الطالب غير واثق من نفسه فإن هذا سيشكل معوقًا رئيسًا لعملية تعلمه؛ نظرًا لاعتقاده بعدم قدرته على الأداء المطلوب لتعلمه.

ويعرف Sidney Shrauger الثقة بالنفس بأنها إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته على أن يتعامل بفاعلية مع المواقف المختلفة (في عادل عبد الله، ١٩٩٧)، كما يعرفها Couch (2004) بأنها السلوك الإيجابي الفعال للفرد لمواجهته للمواقف المختلفة سواء كان هذا السلوك لفظيًا أو غير لفظي، بينما يعرفها مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٨) بأنها إدراك الفرد لكفاءته ومهاراته وقدراته على أن يتفاعل بفعالية مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها، أما عصام محمد زيدان (٢٠٠٨) فيعرفها بأنها إدراك الفرد لقدراته الفعلية على تحمل المسؤولية عن أفعاله وإتقانها والاستقلالية في القرارات،

ويرى الباحث الحالي أن الثقة بالنفس تعني إدراك الطالب لقدراته على التعامل بفعالية للجوانب الأكاديمية والاجتماعية والجسمية ويتمثل ذلك في استقلاليته في اتخاذ القرارات والتفاعل الإيجابي مع الآخرين وثباته الانفعالي تجاه المواقف الصعبة و قدرته على مواجهة وحل المشكلات التي تواجهه.

وتؤثر وتتأثر الثقة بالنفس بعدة عوامل، فتشير دراسة فريح عويد العنزي (٢٠٠١) إلى عدة عوامل منها: النوع الاجتماعي، التحصيل، الأمن النفسي، التمكن اللغوي، النجاحات السابقة، أساليب التنشئة الاجتماعية، والتوافق، كما تشير شفيقة محمد داود (٢٠١٥) إلى إنه من العوامل التي تؤثر في الثقة بالنفس: القلق، الإحساس بالعجز لمواجهة المشكلات، الشعور بالوحدة والإحباط، والأذى من الآخرين. كما أن من أسباب ضعف الثقة بالنفس، عدم الإحساس بالأمان، الشعور بالفشل، الشعور بالخجل والأذى من الآخرين، والشعور بخيبة الأمل والذنب والوحدة والنبذ والتعرض للعقاب (فادية كامل حمام، ٢٠٠٢)، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي للثقة بالنفس في أداء الطلاب الأكاديمي وتوافقهم (شفيقة محمد داود، ٢٠١٢؛ سراية الهادي، ٢٠١٤).

وعلى هذا فإن الثقة بالنفس تتأثر ببعض العوامل الذاتية مثل: السمات الشخصية للفرد وقدراته وإيمانه بهذه القدرات واعتقاده بأنه قادرٌ على القيام بالمهام المطلوبة، وبعض العوامل البيئية مثل: التعامل مع الآخرين وما توفره البيئة المحيطة به من تشجيع ودعم من المحيطين به من أفراد أسرته أو معلميه أو زملائه.

تُكتسب الثقة بالنفس من خلال تعامل الطالب مع بيئته المحيطة ومروره بالمواقف المختلفة التي تواجهه، وأن سمة الثقة بالنفس ضرورية للطالب نظرًا لمروره بصعوبات ومواقف متغيرة باستمرار مثل: التعامل مع الأساتذة والمقررات، فالطالب الواثق من نفسه المؤمن بقدراته يستطيع أن يجتاز معظم الصعوبات الأكاديمية التي تقابله ويتمتع بالاتزان الانفعالي والشعور بالرضا عن نفسه وعن الآخرين والقدرة على مواجهة وحل المشكلات، بعكس الطالب غير الواثق من نفسه حيث يشعر بضعف قدراته وعدم قدرته على القيام بالمهام المطلوبة منه ويميل للتردد ومسايرة الآخرين وعدم القدرة على اتخاذ القرار؛ مما يؤثر بالسلب على تعلمه.

بالنسبة لقياس الثقة بالنفس، فقد تعددت المقاييس لقياسها، ففي دراسة أحمد قواسمة وعدنان الفرح (١٩٩٦) توصلا باستخدام التحليل العاملي لخمسة عوامل هي: عامل الطلاقة اللغوية، الاستقلالية، الفسيولوجي، النفسي، والاجتماعي، أما مقياس عادل عبد الله محمد (١٩٩٧) والذي تُرجم وعُرب عن مقياس Sidney Shrauger والذي يتكون من ستة أبعاد وهي: التحدث مع الآخرين، التفاعل الاجتماعي، المظهر الجسمي، الإيجابية والتفاؤل، الأداء الأكاديمي، والعلاقات الرومانسية، أما فريح عويد العنزي (٢٠٠١) فتوصل لأربعة عوامل من التحليل العاملي وهي: الاعتماد على النفس، عدم التردد في اتخاذ القرار، الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية، و التصميم والإرادة، أما عبد الله عادل شراب (٢٠١٢) فحدد خمسة عوامل وهي: الاستقلالية، البعد الاجتماعي، البعد الفسيولوجي، البعد النفسي، والطلاقة اللغوية، بينما تناولت نعمات شعبان علوان وعبد الروؤف أحمد الطلاع (٢٠١٤) في مقياسهما للثقة بالنفس ثلاثة عوامل وهي: الإحساس بالكفاءة الذاتية والاجتماعية، الاتزان

الانفعالي، وتقبل الواقع والتعامل بعقلانية، بينما حدد مجذوب أحمد قمر (٢٠١٦) العوامل التالية: الترحيب بالعلاقات الجديدة، تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين، الشعور بالأمن، والإحساس بالقدرة على مواجهة وحل المشكلات واتخاذ القرار وعدم التردد.

ومن خلال استعراض لبعض الدراسات السابقة التي اهتمت بقياس الثقة بالنفس؛ حدد الباحث الحالي أربعة أبعاد لقياس الثقة بالنفس وهي: الاستقلالية، التفاعل مع الآخرين، الاتزان الانفعالي، مواجهة وحل المشكلات.

- **التوافق الأكاديمي Academic Adjustment:**

يعد التوافق حالة من الانسجام بين الفرد وبيئته، فهو عملية ديناميكية مستمرة بين الفرد بحاجاته ودوافعه وميوله واتجاهاته وبين البيئة المحيطة به سواء كانت بيئة اجتماعية متمثلة في أعضاء الأسرة والمدرسة والأصدقاء، أو بيئة طبيعية متمثلة في الأدوات والمناخ المحيط به. وقد أشار محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٠) إلى أن التوافق Adjustment مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته ومواجهة وحل مشكلاته وصولًا لما يسمى بالصحة النفسية، ويميز محمد جاسم العبيدي(٢٠٠٤) بين التوافق والتكيف على أساس العمليات البيولوجية التي تقابل متطلبات البيئة المادية فهي نشاط تكيفي، أما السلوك الذي يقابل متطلبات البيئة الاجتماعية نشاط توافقي. وعلى هذا فالتكيف هو مدى انسجام الفرد مع بيئته المحيطة فهو السلوك الذي يصدر من الفرد، بينما التوافق هو الأسلوب الذي يتبعه الفرد كي يصبح أكثر كفاءة في بيئته.

ويعرف صلاح الدين العمرية (٢٠٠٤) التوافق الأكاديمي على أنه قدرة الطالب على تكوين علاقات مرضية مع أساتذته وزملائه وتطوير البيئة الدراسية كي تتمشى مع حاجاته، أما عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥) فيعرفه على أنه حسن تكيف الطالب مع متغيرات دراسته وبيئته الدراسية كعلاقته بالمعلمين والزملاء والمناخ المدرسي ونمط الإدارة ونظم الامتحانات والمناهج الدراسية، أما عفراء إبراهيم العبيدي (٢٠١٣) فتعرفه على أنه قدرة الطالب على الانسجام بينه وبين زملائه وأساتذته ومواد تخصصه ويظهر ذلك بوضوح من خلال سلوك الطالب مع المحيطين به، كما أشار إبراهيم سيد أحمد وحسام الدين أبو الحسن(٢٠١٤) إلى أن التوافق الأكاديمي هو قدرة الطالب على الانسجام مع بيئته الدراسية ويظهر ذلك من خلال إقامة علاقات طيبة مع زملائه ومعلميه وإقباله على الدراسة بكل طاقته الكامنة وقدرته على تنظيم أوقات الدراسة والاستذكار. ويرى الباحث أن التوافق الأكاديمي هو عملية ديناميكية ناتجة من تفاعل الطالب مع بيئته الأكاديمية ويتمثل ذلك في علاقة الطالب مع أساتذته وزملائه ومدى شعوره بأهمية الدراسة وكيفية تقسيم وقته وتنظيمه.

وقد يرجع سوء توافق الطلاب أكاديميًا إلى عدة عوامل، عوامل تتعلق بالبيئة المحيطة سواء البيئة المدرسية أو الأسرية مثل: عدم كفاءة الأساتذة، غياب الأنشطة، ضعف الإدارة بالنسبة للبيئة المدرسية والعلاقات داخل الأسرة وعدم متابعة الأبوين للطلاب بالنسبة للبيئة الأسرية، وكذلك عوامل شخصية تتعلق بقدرات الطالب وسماته الشخصية وحالته الصحية، وبالتالي وجب على التربويين تفادي عوامل سوء التوافق الأكاديمي لدى الطلاب ولاسيما ما يتعلق بالبيئة المدرسية.

فيتطلب تحقيق التوافق الأكاديمي بيئة أكاديمية مناسبة تسعى لتحقيق التوازن بين المناهج الدراسية وقدرات الطلاب، وإشراكهم في الأنشطة المختلفة وإثارة دافعيتهم واهتمامهم بالدراسة، فقد أوضحت دراسة ماجد مانع الفضلي وماجد مسيهيج الدلماني (٢٠١٤) وجود ارتباط بين التوافق الأكاديمي والبيئة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية، وبما أن المدرسة تتألف من مستويات متباينة من الأفراد (الأساتذة-الطلاب-العاملين من إداريين وعمال)؛ يقع على عاتقها عبء مساعدة الطلاب في توفير هذه البيئة المناسبة لتحقيق التوافق الأكاديمي لهم، وتؤكد دراسة Sevinc &Gizir (2014) أن التوافق الأكاديمي للطلاب يتأثر بعلاقاتهم داخل المدرسة وبجودة التدريس المقدم لهم.

تناول الباحثون قياس التوافق الأكاديمي من خلال عدة مقاييس، ففي دراسة عبد الرحيم شقورة (٢٠٠٢) حدد سبعة أبعاد للتوافق الأكاديمي وهي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، العلاقة بالمعلمين، العلاقة بالزملاء، تنظيم الوقت، طريقة الدراسة، ارتياد المكتبة، والتميز الدراسي، أما حسني زكريا النجار (٢٠١٠) اعتمد في مقياسه على ستة أبعاد وهي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، الأنشطة المدرسية، المواد الدراسية، تنظيم وقت الدراسة والاستذكار، الاهتمام بالدراسة والاستذكار، أما مقياس عبد الوهاب مشرب أنديجاني (٢٠١١) فقد توصل لأربعة أبعاد وهي: علاقة الطالب بزملائه، علاقة الطالب بمعلميه، مشاركة الطالب في الأنشطة المدرسية، معرفة الطالب لقدراته وقبوله لها، كما اعتمدت عفراء إبراهيم العبيدي (٢٠١٣) في مقياسها على صياغة (٢٨) عبارة تعكس مدى انسجام الطالب مع بيئته الدراسية بشكل إجمالي، كما أشار إبراهيم سيد أحمد وحسام الدين أبو الحسن(٢٠١٤) إلى أربعة أبعاد وهي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، الجد والاجتهاد، وتنظيم وقت الاستذكار.

ومن خلال الاستعراض لبعض الدراسات السابقة التي اهتمت بقياس التوافق الأكاديمي؛ حدد الباحث الحالي أربعة أبعاد لقياس التوافق الأكاديمي وهي: الاستقلالية، التفاعل الاجتماعي، الاتزان الانفعالي، ومواجهة وحل المشكلات.

- **دِرَاسَاتٌ سَابِقَةٌ:**
- **دراسات تناولتْ التوافق الأكاديمي وعلاقته بالطفو الأكاديمي:**

هدفت دراسة Putwain, et al.(2012) إلى معرفة هل يختلف الطفو الأكاديمي عن التوافق؟ وهل يمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية الطفو الأكاديمي؟ وقد أجريت الدراسة على (٢٩٨) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية بإنجلترا، وتوصلت الدراسة إلى أن الطفو الأكاديمي بناء متمايز عن التوافق، ووجود ارتباط عكسي بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، وكذلك أمكن التنبؤ بقلق الاختبار بمعلومية الطفو الأكاديمي، حيث فسر الطفو نسبة ١٨% من تباين قلق الاختبار، أما دراسة Nejad (2014) فقد هدفت إلى نمذجة العلاقة بين التوافق والطفو مع وجود متغيرات أخرى (فاعلية الذات، المعنى، الهدف، النوع الاجتماعي، والعمر الزمني)، وقد أجريت الدراسة على (٢٧٣١) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس العليا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٩) عامًا، وقد أظهرت النتائج وجود علاقات قوية بين التوافق والطفو وفاعلية الذات والمعنى والهدف.

- **دراسات تناولت التوافق الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار:**

دراسة رشاد صالح دمنهوري (١٩٩٦) هدفت إلى التعرف على بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الأكاديمي ومدى تأثيرها عليه، وقد أجريت الدراسة على (٧٥) طالبًا من السنة الأولى الجامعية، وقد كانت من هذه العوامل قلق الاختبار حيث أظهرت النتائج وجود فروقًا دالة إحصائيًا بين الطلاب الأكثر توافقًا أكاديميًا وأقرانهم الأقل توافقًا أكاديميًا في قلق الاختبار، بينما هدفت دراسة Cazan (2012) إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالتوافق الأكاديمي بمعلومية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد تناولت الدراسة علاقة قلق الاختبار والكفاءة الذاتية كأحد أبعاد الثقة بالنفس وعلاقتهما بالتوافق الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على (٢٨٠) طالبًا بالسنة الأولى الجامعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التوافق الأكاديمي وكل من قلق الاختبار والكفاءة الذاتية، كما أنه أمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي بمعلومية قلق الاختبار والكفاءة الذاتية، أما دراسة Vahidiborji, et al.(2017) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي واقعي في تحقيق التوافق التربوي والاجتماعي لدى مرتفعي القلق، وقد أجريت الدراسة على (٢٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية من مرتفعي القلق، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج العلاجي الواقعي في تحقيق التوافق لدى الطالبات مرتفعي القلق.

- **دراسات تناولت الطفو الأكاديمي وعلاقته بالثقة بالنفس:**

دراسة Victoriano (2016) هدفت إلى التعرف على علاقة الطفو الأكاديمي ببعض المتغيرات (الثقة بالنفس-الالتزام-التخطيط-المواجهة-التحكم)، وأجريت الدراسة على (٢٨٥) من الشباب الرياضيين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٣١) عامًا من أحد الأندية الرياضية، وأظهرت النتائج ارتباط الطفو الأكاديمي بهذه المتغيرات، وقد أمكن التنبؤ به من خلال الثقة بالنفس حيث وجد أن ١٥% من التباين في الطفو يرجع إلى الثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث.

- **دراسات تناولت الطفو الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار:**

هدفت دراسة Martin& Marsh (2008) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية والاندماج الطلابي والقلق والعلاقة بين الطالب والمعلم، وقد أجريت الدراسة على (٥٩٨) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي بمعلومية القلق والكفاءة الذاتية والاندماج والعلاقة بين الطالب والمعلم، وقد فسر القلق الجزء الأكبر من التباين في الطفو الأكاديمي، أما دراسة Martin, etal. (2013) فقد هدفت إلى دراسة العلاقات المتبادلة بين الطفو الأكاديمي وبعض المخاطر النفسية (القلق الأكاديمي، تجنب الفشل، وعدم الاستقرار العاطفي) ، وقد أجريت الدراسة على (٢٩٧١) طالبًا بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين (١١: ١٩) عامًا، وقد أظهرت النتائج الأثر السلبي المتبادل للطفو الأكاديمي والمخاطر النفسية المتضمنة بالبحث.

بينما هدفت دراسة Putwain, et al.(2014) إلى تخفيف حدة قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أجريت الدراسة على (١٦٠٠) طالبًا منهم (٢١٧) طالبًا بمعدل (١٣,٧%) أكملوا البرنامج المعد للتخفيف من حدة قلق الاختبار والقائم على مواجهة التحديات والنكسات الدراسية التي يتعرض لها الطلاب أكاديميًا، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى قلق الاختبار لدى الطلاب بنهاية

البرنامج، كما أمكن التنبؤ بانخفاض قلق الاختبار بمعلومية الطفو الأكاديمي، كما هدفت دراسة Putwain, et al.(2015) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، وقد أجريت الدراسة على (٧٠٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط عكسي متبادل بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، أي قد يكون أحدهما السبب والآخر النتيجة، وأشارت الدراسة إلى التأثير الإيجابي للطفو الأكاديمي على أداء الطلاب في الاختبارات، أما دراسة سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥) فقد هدفت إلى فهم وتفسير طبيعة بروفيلات الطلاب المكونة بحسب درجاتهم في كل من الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والنوع، وكذلك مقارنة بروفيلات الطفو والقلق في كل من متوسطات درجات التحصيل والاندماج المدرسي، وأجريت الدراسة على (٣٦٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، حيث تم تقسيم الطلاب لأربع مجموعات (قلق مرتفع وطفو منخفض، قلق منخفض بشدة وطفو مرتفع، قلق فوق المتوسط وطفو تحت المتوسط، قلق منخفض طفو مرتفع) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التحصيل والاندماج المدرسي بين المجموعات الأربع على أساس متوسطات درجاتهم في الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار.

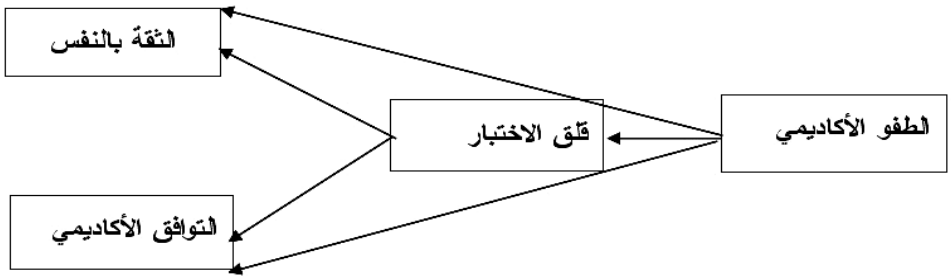
- **دراسات تناولت قلق الاختبار وعلاقته بالثقة بالنفس:**

هدفت دراسة مجدي محمد الشحات وخالد عوض البلاح (٢٠١٣) إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادى في خفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، أجريت الدراسة على (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تخفيف قلق الاختبار لدى الطلاب وتأثير ذلك في زيادة الثقة بالنفس لديهم.

يتضح من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة أن متغير الطفو الأكاديمي قد ارتبط بمتغيرات البحث الثلاثة الأخرى (التوافق الأكاديمي والثقة بالنفس وقلق الاختبار) حيث أوضحت الدراسات وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التوافق الأكاديمي وهذه المتغيرات كما في دراسة (Nejad,2014) كما أمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال هذه المتغيرات كما في دراستي (Putwain, etal.,2012; Cazan,2012)، كما ارتبط متغير الطفو الأكاديمي بقلق الاختبار كما أوضحت ذلك دراسات (Martin&Marsh,2008; Putwain, etal.,2014; Putwain,etal.,2015) ، ومع قلة الدراسات التي تناولت الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس فقد أوضحت دراسة (Victoriano,2016) وجود علاقة بينهما، وكذلك قلة الدراسات بين الثقة بالنفس وقلق الاختبار فقد أوضحت ذلك دراسة (مجدي محمد الشحات وخالد عوض البلاح، ٢٠١٣) تأثير خفض قلق الاختبار في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب، وأن أغلب الدراسات تناولت طلاب المرحلة الجامعية أو الثانوية، كما ركزت أغلب دراسات الطفو الأكاديمي على طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسات (Putwain etal.,2012; Martin, etal.,2013; Nejad,2014; Putwain, etal.,2015) ويرجع هذا لأهمية هذه المرحلة وما يعانيه طلاب هذه المرحلة من مشكلات يجب التعامل معها والعمل على حلها.

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، يقترح الباحث الحالي النموذج البنائي التالي لتوضيح العلاقات السببية بين متغيرات البحث: الطفو الأكاديمي، قلق الاختبار، الثقة بالنفس،

والتوافق الأكاديمي، فالطفو الأكاديمي متطلب أساسي لقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي للطلاب، إلا أن هذه الدراسات السابقة لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد كما سيتم تناوله في هذا البحث



شكل(١)
النموذج المفترض للعلاقة بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي

فُرُوضُ البَحْثِ:

١-تشكل متغيرات الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل، وقلق الاختبار كمتغير وسيط والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية(التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢-يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على قلق الاختبار كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣-يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥-يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧-يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٨-يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **إِجْرَاءَاتُ البَحْثِ:**

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي لتوضيح العلاقات بين المتغيرات.

أولاً: المشاركون في البحث:

أ-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية (حساب الخصائص السيكو مترية للأدوات):

قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث، وذلك بتطبيقها على (١٣٢) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب المرحلة الثانوية بالصفين الأول والثاني، بمدرستي عباس حلمي الثانوية بنين ومدرسة عباس حلمي الثانوية بنات بإدارة العجمي التعليمية بالإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥-١٧) سنةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، حيث تم تطبيق هذه الأدوات تمهيدًا لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على المشاركين في الدراسة الأساسية.

ب-المشاركون في الدراسة الأساسية:

لقد شارك في الدراسة الأساسية (٣١٨) طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية بالصفين الأول والثاني، بمدرستي عباس حلمي الثانوية بنين ومدرسة عباس حلمي بنات بإدارة العجمي التعليمية بالإسكندرية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٥-١٧) سنةً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م.

ثانيًا: أدوات البحث:

١-مقياس الطفو الأكاديمي:

- **هدف المقياس:** التعرف على مستوى الطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: Martin&Marsh (2006)، منال محمود مصطفى (٢٠١٤)، سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥)، Nyaga (2016)، Piosang (2016)؛ ومن ثم تم صياغة عبارات تعبر عن مدى مواجهة الطالب وتعامله مع التحديات الأكاديمية اليومية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٢٢ مفردةً) تعكس مستوى الطفو الأكاديمي للطالب وقدرته على مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية، كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل هي: (موافق بشدة-موافق-غير متأكد-معارض-معارض بشدة)

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، غير متأكد (ثلاث درجات)، معارض (درجتان)، معارض بشدة (درجة واحدة)، وبذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (١١٠)، والدرجة الصغرى (٢٢).

- **الخَصَائِصُ السَّيْكو مِتْرِيَّةُ لِمِقْيَاس الطفو الأكاديمي:**

-صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس الطفو الأكاديمي بثلاث طرق كالتالي:

١-صدق المحكمين.

٢-صدق المقارنة الطرفية.

٣-صدق التحليل العاملي.

أولًا: صدقُ المُحكِّمين:

قام الباحث بعرض مقياس الطفو الأكاديمي على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية [١] ملحق(١)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بمفهوم الطفو الأكاديمي، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على المحاور أي بنسبة "٨٠%"، وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

ثانيًا: صدقُ المقارنة الطرفية: الصدق التمييزي

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث الاستطلاعية في مقياس الطفو الأكاديمي ترتيبًا تنازلياً والتي قوامها (١٣٢) طالبًا وطالبة، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد هذه العينة، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (١).

جدول (١)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الطفو الأكاديمي (ن=١٣٢)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٣٦	٩٧,١٩٤	٣.٤٧١	٣٢,٤٨٢	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٣٦	٧١,٦٣٩	٣,٢٠٠		

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و٢٧% الأدنى في مقياس الطفو الأكاديمي، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس الطفو الأكاديمي، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس الطفو الأكاديمي.

ثالثًا: صدقُ التحليل العاملي:

نظرًا لحداثة مفهوم الطفو الأكاديمي وقلة المقاييس التي أُستخدمت في قياسه، ومحاولة من الباحث في الكشف عن البنية العاملية للطفو الأكاديمي، قام الباحث بحساب صدق التحليل العاملي، وذلك

([١]) يشكر الباحث: ا.د.فتحي عبد الحميد عبد القادر، ود.إبراهيم سيد أحمد، ود.أحمد عبد الحميد محرم، ود. أيمن عبد الجليل القاضي، ود.محمد السيد منصور ؛ للمشاركة في تحكيم الأدوات.

باستخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المكونات الأساسية) وذلك على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (١٣٢) طالبًا وطالبة، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة Varimax وقد أستخدم محك الجذر الكامن واحد صحيح، والجدول التالي (٢) يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس الطفو الأكاديمي

جدول(٢)

العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	,٥٨٤			١٣		,٥٤١	
٢	,٤٨٤			١٤	,٧١٥		
٣	,٤٩٢			١٥	,٤٦٩		
٤	,٥١٤			١٦		,٤٧١	
٥			,٣٩٥	١٧			,٥٥٦
٦			,٤٠٩	١٨		,٤٢٤	
٧		,٥٣٢		١٩			,٥٩٤
٨		,٥٥٣		٢٠		٠,٤٤٧	
٩	,٦٨٥			٢١			,٤٥٢
١٠			,٤٢٠	٢٢		,٤٦٣	
١١	,٧٣٨			الجذر الكامن	٣,٠٧٠	١,٧٠٠	١,٣٦٦
١٢	,٤٩٣			نسبة التباين	٣٤,١١١	٢٤,٢٨٦	٢٢,٧٦٧

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس الطفو الأكاديمي على ثلاثة عوامل جذورها الكامنة (٣,٠٧٠، ١,٧٠٠، ١,٣٦٦) على الترتيب، وكانت نسبة التباين لها (٣٤,١١١، ٢٤,٢٨٦، ٢٢,٧٦٧) على الترتيب، وهذه العوامل تفسر مجتمعة (٨١,١٦٤) من التباين الكلي لعبارات المقياس، وهي كمية مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه العوامل الثلاثة.

- العامل الأول تشبع عليه (٩) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين ,٧١٥ إلى ,٤٦٩، وبلغ جذرها الكامن (٣,٠٧٠) بنسبة تباين (٢٦,٨٢٤) ، وتكشف مضامين هذه المفردات عن قدرة الطالب في التعامل بفاعلية مع المواقف الصعبة وغير المتوقعة ومواصلة العمل رغم التحديات التي تقابله؛ على ذلك يمكن تسمية العامل الأول بـــــ "مجابهة المواقف الصعبة".

- العامل الثاني تشبع عليه (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين ,٥٥٣ إلى ,٤٢٤، وبلغ جذرها الكامن (١,٧٠٠) بنسبة تباين (٢٤,٢٨٦)، تكشف مضامين هذه المفردات عن قدرة الطالب لمقاومته

للضغوط التي يتعرض لها، وتجنبه للمواقف الصعبة والمواقف التي تسبب له القلق و محاولته لإيجاد حلول لهذه المواقف؛ على ذلك يمكن تسمية العامل الثاني بـــ "مقاومة الضغوط".

- العامل الثالث تشبع عليه (٦) مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين ٥٩٤,. إلى ٣٩٥,.، وبلغ جذرها الكامن (١,٣٦٦) بنسبة تباين (٢٢,٧٦٧)، تكشف مضامين هذه المفردات عن الدعم الاجتماعي المُقدم للطالب لتجاوز العقبات، وقدرته على إدارة وقته وثقته بنفسه ؛ على ذلك يمكن تسمية العامل الثالث بـــ " الدعم الاجتماعي".

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمي بطريقتين كما يلي:

١-طريقة ألفا كرونباخ.

٢-طريقة التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (١٣٢) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٨٤٨)، وهي قيمة مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (٣) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة:

جدول(٣)

معاملات ثبات مقياس مفردات الطفو الأكاديمي بطريقة الفاكرونباخ

م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠.٨٣٥	٧	٠.٨٣٦	١٣	٠.٨٤٤	١٩	٠.٨٤٤
٢	٠.٨٣٦	٨	٠.٨٤٦	١٤	٠.٨٢٣	٢٠	٠.٨٤٦
٣	٠.٨٣٩	٩	٠.٨١٩	١٥	٠.٨٢٨	٢١	٠.٨٤٤
٤	٠.٨٤٦	١٠	٠.٨٤٦	١٦	٠.٨٤١	٢٢	٠.٨٣٧
٥	٠.٨٤٦	١١	٠.٨١٩	١٧	٠.٨٤٤		
٦	٠.٨٤٦	١٢	٠.٨٢٩	١٨	٠.٨٤٢		
معامل ثبات المقياس ككل (٨٤٨,.)							

ومن جدول (٣) يتضح أن جميع معاملات ألفا تقل عن معامل ثبات ألفا لمجموع مفردات المقياس، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (٠.٨١٩) إلى (٠.٨٤٦)، أما معامل الثبات لمجموع مفردات المقياس ككل فقد بلغ (٠.٨٤٨)، وبالتالي يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات، مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والثقة بالنتائج التي سيسفر عنها.

ثانياً: طريقة التجزئة النصفية

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين المفردات ذات الأرقام الفردية والزوجية لمقياس الطفو الأكاديمي، ثم قام بتصحيحه بمعادلة "سبيرمان وبراون، والنتائج يوضحها جدول (٤).

جدول (٤)

معامل الارتباط ومعامل ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية

المتغير	معامل الارتباط	معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان وبراون
المفردات ذات الأرقام الفردية والزوجية	٠.٧٤٦	٠.٨٥٥

يتضح من جدول (٤) أن مقياس الطفو الأكاديمي يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات مما يُسمح باستخدامه في البحث الحالي.

الاتساق الداخلي لمقياس الطفو الأكاديمي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة وبين الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٥٣	٧	**٠.٦٤٢	١٣	**٠.٥١٥	١٩	**٠.٥٤٤
٢	**٠.٦٢٢	٨	**٠.٥٥٨	١٤	**٠.٨٤١	٢٠	**٠.٥٨٢
٣	**٠.٥٤٢	٩	**٠.٨٨٩	١٥	**٠.٨١٧	٢١	**٠.٥٩٩
٤	**٠.٥٤٥	١٠	**٠.٥٨٦	١٦	**٠.٥٩٢	٢٢	**٠.٦٦٦
٥	**٠.٥١٦	١١	**٠.٨٧٨	١٧	**٠.٥٧٧		
٦	**٠.٦٢٠	١٢	**٠.٧٣٢	١٨	**٠.٦٤٧		

يتضح من جدول (٥) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه (وفقًا للأبعاد المستخرجة من التحليل العاملي)، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (٦) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه لمقياس الطفو الأكاديمي

م	معامل الارتباط مع البعد الأول	م	معامل الارتباط مع البعد الثاني	م	معامل الارتباط مع البعد الثالث
١	٠.٨١٥**	٧	٠.٨٢١**	٥	٠.٤٤٥**
٢	٠.٨٨٢**	٨	٠.٤٤٦**	٦	٠.٧٤٥**
٣	٠.٧٨٧**	١٣	٠.٦٦٤**	١٠	٠.٧٣٣**
٤	٠.٥٥٨**	١٦	٠.٦٥٦**	١٧	٠.٤٩١**
٩	٠.٨٨٦**	١٨	٠.٤٧١**	١٩	٠.٨١٢**
١١	٠.٨٨٩**	٢٢	٠.٥٨٨**	٢٠	٠,٤٧٢**
١٢	٠,٨٩٣**			٢١	٠,٥٣٣**
١٤	٠,٨٦٨**				
١٥	٠,٨٣٠**				

يتضح من جدول (٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (٧) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي

البعد	الأول	الثاني	الثالث
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٧٧**	٠.٧٥٢**	٠.٥٨٥**

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٢-مقياس قلق الاختبار:

- **هدف المقياس:** التعرف على مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: سعيد عبد الله إبراهيم(١٩٩٧)، محمد حامد زهران(٢٠٠٠ب)، نائل إبراهيم أبو عزب (٢٠٠٨)، محمد حسانين حسانين (٢٠٠٨) والذي ترجم مقياس Cassady&Johnson (2002) المتعلق بقلق الاختبار المعرفي، السيد مصطفى السنباطي وآخران (٢٠١٠)، أسماء السيد حمروش (٢٠١٣)،

سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥)، وبناءً على هذه الدراسات والمقاييس استخلص الباحث الحالي أربعة أبعاد قلق الاختبار.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٠ مفردةً) موزعة على أربعة أبعاد: البعد الجسمي الفسيولوجي والبعد الاجتماعي والبعد الانفعالي، ويوضح جدول (٨) توزيع المفردات على الأبعاد الأربعة.

جدول (٨)

توزيع مفردات مقياس قلق الاختبار على أبعاده الأربعة

	المحور	الفقرات	المجموع
١	الجسمي الفسيولوجي	١-٢-٩-١٠-١٧-١٨-٢٥-٢٦-٣٣-٣٤	١٠
٢	الاجتماعي	٣-٤-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٧-٢٨-٣٥-٣٦	١٠
٣	المعرفي	٥-٦-١٣-١٤-٢١-٢٢-٢٩-٣٠-٣٧-٣٨	١٠
٤	الانفعالي	٧-٨-١٥-١٦-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٩-٤٠	١٠
المجموع			٤٠

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (خمس درجات)، تنطبق بدرجة كبيرة (أربع درجات)، تنطبق بدرجة متوسطة (ثلاث درجات)، تنطبق بدرجة قليلة (درجتان)، تنطبق بدرجة قليلة جدًا (درجة واحدة)؛ وعلى ذلك تصبح الدرجة العظمى في هذا المقياس (٢٠٠) درجة والدرجة الصغرى (٤٠) درجة.

- **الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْرِيَّةُ لِمِقْيَاس قلق الاختبار:**

صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس قلق الاختبار بطريقتين كالتالي:

١-صدقُ المحكمين.

٢-صدقُ المحك.

٣-صدقُ المقارنة الطرفية.

أولًا: صدقُ المُحكِّمين:

قام الباحث بعرض مقياس قلق الاختبار على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (١)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بالبعد التي تنتمي إليه، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على كل مفردة بنسبة "٨٠%"؛ وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

ثانيًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس السيد مصطفى السنباطي وآخرون (٢٠١٠) لقلق الاختبار والمكون من (٤٨) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد الجسمي، والبعد العقلي، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية والتي عددها (١٣٢) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٧٩٤,.) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠١,.)، مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: صدقُ المقارنة الطرفية:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث الاستطلاعية في مقياس الثقة بالنفس ترتيبًا تنازلياً والتي قوامها (١٣٢) طالبًا وطالبة، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد هذه العينة، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (٩).

جدول (٩)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق الاختبار (ن=١٣٢)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٣٦	١٢٣,٠٥٦	٢١,٤٥٦	١٣,٠٧٦	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٣٦	٧٥,٥٢٨	٣,٩١٠		

يتضح من جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و٢٧% الأدنى في مقياس قلق الاختبار، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس قلق الاختبار، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس قلق الاختبار.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار بطريقتين:

أولًا: طريقة ألفا كرونباخ

ثانيًا: التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (١٣٢) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب المرحلة الثانوية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩٥٢)، وهي قيمة مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (١٠) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة:

جدول (١٠)

قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس (ن=١٣٢).

م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٩٥١	١٠	٠.٩٥١	١٩	٠.٩٥٠	٢٨	٠.٩٥١	٣٧	٠.٩٥١
٢	٠.٩٥١	١١	٠.٩٥٠	٢٠	٠.٩٤٩	٢٩	٠.٩٤٩	٣٨	٠.٩٥١
٣	٠.٩٥١	١٢	٠.٩٥٠	٢١	٠.٩٤٩	٣٠	٠.٩٥٠	٣٩	٠.٩٥١
٤	٠.٩٥١	١٣	٠.٩٤٩	٢٢	٠.٩٤٩	٣١	٠.٩٥٠	٤٠	٠.٩٥١
٥	٠.٩٥٠	١٤	٠.٩٥١	٢٣	٠.٩٥١	٣٢	٠.٩٥٠	٤١	٠.٩٥٠
٦	٠.٩٥٠	١٥	٠.٩٤٩	٢٤	٠.٩٥٠	٣٣	٠.٩٥١	٤٢	٠.٩٥١
٧	٠.٩٥١	١٦	٠.٩٥٠	٢٥	٠.٩٤٩	٣٤	٠.٩٥١	٤٣	٠.٩٥١
٨	٠.٩٤٩	١٧	٠.٩٤٩	٢٦	٠.٩٥٠	٣٥	٠.٩٥١	٤٤	٠.٩٥١
٩	٠.٩٥١	١٨	٠.٩٤٩	٢٧	٠.٩٥٠	٣٦	٠.٩٥١		
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٥٢)									

يتضح من جدول (١٠): أن قيم معاملات مفردات مقياس قلق الاختبار مرتفعة، وأقل من معامل ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بين (٠.٩٤٩-٠.٩٥١)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية، وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التوافق الأكاديمي باستخدام التجزئة النصفية باستخدام معادلة Spearman-Brownفكان ثبات المقياس =(٠,٧٩٤)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس قلق الاختبار:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس قلق الاختبار:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (١١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط مع البعد الجسمي	م	معامل الارتباط مع البعد الاجتماعي	م	معامل الارتباط مع البعد المعرفي	م	معامل الارتباط مع البعد الانفعالي
١	**٠.٥٧١	٣	**٠.٦٩٧	٥	**٠.٧٠١	٧	**٠.٦٨٤
٢	**٠.٥٦٥	٤	**٠.٥١١	٦	**٠.٧٥٥	٨	**٠.٧٢٦
٩	**٠.٥١٢	١١	**٠.٦٦٠	١٣	**٠.٨٢٤	١٥	**٠.٨٩٠
١٠	**٠.٥٩٧	١٢	**٠.٨٦٣	١٤	**٠.٥٤٧	١٦	**٠.٧٠٠
١٧	**٠.٨٤٢	١٩	**٠.٨٤٣	٢١	**٠.٨٦٦	٢٣	**٠.٥٨٦
١٨	**٠.٧٦٣	٢٠	**٠.٨٨٢	٢٢	**٠,٥٠٦	٢٤	**٠.٨٧٠
٢٥	**٠,٧٨٦	٢٧	**٠,٨٦٢	٢٩	**٠,٨٨٧	٣١	**٠,٨٧٠
٢٦	**٠,٥١١	٢٨	**٠,٦٥٥	٣٠	**٠,٧٦٣	٣٢	**٠,٥٧٤
٣٣	**٠,٦٩٦	٣٥	**٠,٦٤٩	٣٧	**٠,٥١٢	٣٩	**٠,٦٩٠
٣٤	**٠,٥٠٩	٣٦	**٠,٥٠٨	٣٨	**٠,٦٨٩	٤٠	**٠,٥٠٨

يتضح من جدول (١١) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (١٢) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

البعد	الجسمي	الاجتماعي	المعرفي	الانفعالي
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	**٠.٩٥٨	**٠.٩٣٧	**٠.٩٨٢	**٠.٩٥٧

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٣-مقياس الثقة بالنفس:

- **هدف المقياس:** التعرف على درجة الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية
- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: مقياس Sidney& Shrauger, 1990 والذي ترجمه وعَربه عادل عبد الله (١٩٩٧) والذي طبق في أكثر من دراسة، أحمد قواسمة وعدنان الفرح (١٩٩٦)، فريح عويد العنزي (٢٠٠١)، عبد الله عادل شراب (٢٠١٢)، مجذوب أحمد قمر (٢٠١٦)، وبناءً على هذه الدراسات والمقاييس استخلص الباحث الحالي أربعة أبعاد للثقة بالنفس.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٠ مفردةً) موزعة على أربعة أبعاد: الاستقلالية والتفاعل الاجتماعي والاتزان الانفعالي وحل المشكلات، ويوضح جدول (١٣) توزيع المفردات على الأبعاد الأربعة.

جدول (١٣)

توزيع مفردات مقياس الثقة بالنفس على أبعاده الأربعة

	المحور	الفقرات	المجموع
١	الاستقلالية	١-٢-٩-١٠-١٧-١٨-٢٥-٢٦-٣٣-٣٤	١٠
٢	التفاعل الاجتماعي	٣-٤-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٧-٢٨-٣٥-٣٦	١٠
٣	الاتزان الإنفعالي	٥-٦-١٣-١٤-٢١-٢٢-٢٩-٣٠-٣٧-٣٨	١٠
٤	حل المشكلات	٧-٨-١٥-١٦-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٩-٤٠	١٠
المجموع			٤٠

- ملحوظة: المفردات التي تحتها خط سالبة.

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، تنطبق عليّ (ثلاث درجات)، أحيانًا(درجتان)، لا تنطبق عليّ (درجة واحدة)، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم التصحيح بالعكس؛ وعلى ذلك تصبح الدرجة العظمى في هذا المقياس (١٢٠) درجة والدرجة الصغرى (٤٠) درجة.

- **الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْرِيَّةُ لِمقْيَاس الثقة بالنفس:**

-صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس الثقة بالنفس بثلاث طرق كالتالي:

١-صدق المحكمين.

٢-صدق المحك.

٣-صدق المقارنة الطرفية

أولًا: صدقُ المُحكِّمين:

قام الباحث بعرض مقياس الثقة بالنفس على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية ملحق (١)؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد

الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على المحاور بنسبة "٨٠%"، وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

ثانيًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس Shrauger ترجمة وتعريب عادل عبد الله (١٩٩٧) للثقة بالنفس والذي يتكون من (٤٨) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وهي: التحدث مع الآخرين، التفاعل الاجتماعي، المظهر الجسمي، الإيجابية والتفاؤل، الأداء الأكاديمي، والعلاقات الرومانسية (قد تم حذف سبع مفردات خاصة بالعلاقات الرومانسية وتبقى (٤١) مفردة كإجمالي عدد مفردات المقياس موزعة على خمسة أبعاد)، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية والتي عددها (١٣٢) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٨١٢,.) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠١,.)، مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: صدقُ المقارنة الطرفية:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث الاستطلاعية في مقياس الثقة بالنفس ترتيبًا تنازلياً والتي قوامها (١٣٢) طالبًا وطالبة، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد هذه العينة، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (١٤).

جدول (١٤)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس الثقة بالنفس (ن=١٣٢)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٣٦	١١١,٢٢٢	٣,٧٣٥	٥٣,٤١٩	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٣٦	٧٦,٤٧٢	١,١٣٤		

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و٢٧% الأدنى في مقياس الثقة بالنفس، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس الثقة بالنفس، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس الثقة بالنفس.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقتين:

أولًا: طريقة ألفا كرونباخ

ثانيًا: التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٣٢) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب المرحلة الثانوية بمدرستي

عباس حلمي الثانوية بنين ومدرسة عباس حلمي بنات بإدارة العجمي التعليمية بالإسكندرية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٨٧٢)؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (١٥) يوضح قيم معاملات: ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة:

جدول (١٥)

قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس (ن=١٣٢).

م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٨٧١	١١	٠.٨٦٩	٢١	٠.٨٦٩	٣١	٠.٨٦٨
٢	٠.٨٦٩	١٢	٠٨٧١	٢٢	٠.٨٦٧	٣٢	٠.٨٦٤
٣	٠.٨٧١	١٣	٠.٨٦٣	٢٣	٠.٨٦٦	٣٣	٠.٨٦٥
٤	٠.٨٦٦	١٤	٠.٨٦٤	٢٤	٠.٨٦٥	٣٤	٠.٨٦٧
٥	٠.٨٦٥	١٥	٠.٨٦٩	٢٥	٠.٨٦٧	٣٥	٠.٨٦٩
٦	٠.٨٧١	١٦	٠.٨٦٥	٢٦	٠.٨٦٨	٣٦	٠.٨٦٦
٧	٠.٨٧٠	١٧	٠.٨٦٤	٢٧	٠.٨٦٤	٣٧	٠.٨٦٨
٨	٠.٨٦٣	١٨	٠.٨٧١	٢٨	٠.٨٧١	٣٨	٠.٨٦٧
٩	٠.٨٧٠	١٩	٠.٨٦٨	٢٩	٠.٨٧١	٣٩	٠.٨٦٨
١٠	.,٨٧١	٢٠	.,٨٧١	٣٠	.,٨٦٨	٤٠	.,٨٦٥
معامل ثبات المقياس ككل (.,٨٧٢)							

يتضح من جدول (١٥): أن قيم معاملات مفردات مقياس الثقة بالنفس مرتفعة، وأقل من معامل ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بين (٠.٨٦٣-٠.٨٧١)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية، وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الثقة بالنفس باستخدام التجزئة النصفية باستخدام معادلة Spearman-Brown فكان ثبات المقياس =(.,٧٥٤)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس الثقة بالنفس:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الثقة بالنفس:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (١٦) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط مع بعد الاستقلالية	م	معامل الارتباط مع بعد التفاعل	م	معامل الارتباط مع بعد الاتزان	م	معامل الارتباط مع بعد حل المشكلات
١	٠.٥١١**	٣	٠.٥٢٢**	٥	٠.٥٤٨**	٧	٠.٥٤٢**
٢	٠.٥٧٨**	٤	٠.٦٩٧**	٦	٠.٥٨٨**	٨	٠.٧١٢**
٩	٠.٥٢٥**	١١	٠.٥١١**	١٣	٠.٦٤٤**	١٥	٠.٥٢٢**
١٠	٠.٥٩٦**	١٢	٠.٥٤٤**	١٤	٠.٨٠١**	١٦	٠.٥١٢**
١٧	٠.٥١٥**	١٩	٠.٥٦٠**	٢١	٠.٥١٢**	٢٣	٠.٦٠٩**
١٨	٠.٥١٢**	٢٠	٠.٥٣٤**	٢٢	٠,٥٧٨**	٢٤	٠.٦١٠**
٢٥	٠,٦٧٩**	٢٧	٠,٧٢٢**	٢٩	٠,٥٤٨**	٣١	٠,٥٩٩**
٢٦	٠,٦٤٥**	٢٨	٠,٥٤١**	٣٠	٠,٦٢٦**	٣٢	٠,٦٣٤**
٣٣	٠,٥٦٨**	٣٥	٠,٥٨٨**	٣٧	٠,٦٨٠**	٣٩	٠,٥٠٦**
٣٤	٠,٦٤٢**	٣٦	٠,٥٦٩**	٣٨	٠,٧٣٠**	٤٠	٠,٧٢٥**

يتضح من جدول (١٦) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (١٧) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس

البعد	الاستقلالية	التفاعل	الاتزان	حل المشكلات
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٨٩٩**	٠.٩٣١**	٠.٨٩٧**	٠.٩٦٣**

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

٤-مقياس التوافق الأكاديمي:

- **هدف المقياس:** التعرف على مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- **خطوات تصميم المقياس:**

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية مثل:
عبد الرحيم شقورة (٢٠٠٢)، حسني زكريا النجار (٢٠١٠)، عبد الوهاب مشرب أنديجاني (٢٠١١)، عفراء إبراهيم العبيدي (٢٠١٣)، إبراهيم سيد أحمد وحسام الدين أبو الحسن(٢٠١٤)، وبناءً على هذه الدراسات والمقاييس استخلص الباحث الحالي أربعة أبعاد للتوافق الأكاديمي.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٤٤ مفردةً) موزعة على أربعة أبعاد: العلاقة بالزملاء والعلاقة بالأساتذة وأهمية الدراسة والتنظيم، ويوضح جدول (١٨) توزيع المفردات على الأبعاد الأربعة.

جدول (١٨)

توزيع مفردات مقياس التوافق الأكاديمي على أبعاده الأربعة

	المحور	الفقرات	المجموع
١	العلاقة بالزملاء	١-٢-٩-١٠-١٧-١٨-٢٥-٢٦-٣٣-٣٤	١٠
٢	العلاقة بالأساتذة	٣-٤-١١-١٢-١٩-٢٠-٢٧-٢٨-٣٥-٣٦-٤١-٤٢	١٢
٣	أهمية الدراسة	٥-٦-١٣-١٤-٢١-٢٢-٢٩-٣٠-٣٧-٣٨-٤٤	١١
٤	التنظيم	٧-٨-١٥-١٦-٢٣-٢٤-٣١-٣٢-٣٩-٤٠-٤٣	١١
المجموع			٤٤

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، نعم (ثلاث درجات)، أحيانًا(درجتان)، لا (درجة واحدة)؛ ولذلك تصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس (١٣٢) والدرجة الصغرى (٤٤).

- **الخَصَائِصُ السَّيْكومِتْرِيَّةُ لِمِقْيَاس التوافق الأكاديمي:**

صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس التوافق الأكاديمي بثلاث طرق كالتالي:
١-صدق المحكمين.
٢-صدق المحك.
٣-صدق المقارنة الطرفية.

أولًا: صدقُ المُحكِّمين:

قام الباحث بعرض مقياس التوافق الأكاديمي على مجموعةٍ من المُحكِّمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية؛ للتَّأكُّد من مدى ارتباط المفردة بالبعد

التي تنتمي إليه، ومدى ملائمة الصياغة واللغة، وقد بلغ عدد المحكمين "٥"، وقد اعتمد الباحث على اتِّفاق عدد "٤" من المحكمين على كل مفردة بنسبة "٨٠%"؛ وقد عدل الباحث صياغة بعض المفردات.

ثانيًا: صدق المحك

تم تطبيق مقياس إبراهيم سيد أحمد وحسام الدين أبو الحسن (٢٠١٤) للتوافق الدراسي والمكون من أربعة أبعاد، وهي: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالمعلم، الجد والاجتهاد، وتنظيم وقت الدراسة، بالإضافة إلى المقياس الذي أعده الباحث وذلك على عينة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية والتي عددها (١٣٢) طالبًا وطالبة، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المقياسين وجد أنه يساوي (٧٨٢,.) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠١,.)، مما يشير إلى صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: صدقُ المقارنة الطرفية:

قام الباحث بترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب عينة البحث الاستطلاعية في مقياس الثقة بالنفس ترتيبًا تنازلياً والتي قوامها (١٣٢) طالبًا وطالبة، ثم قام بتحديد أعلى وأدنى ٢٧% من أفراد هذه العينة، ثم حسب الفروق بين ٢٧% الأعلى، ٢٧% الأدنى باستخدام اختبار (ت)، والنتائج يوضحها جدول (١٩).

جدول (١٩)

صدق المقارنة الطرفية مقياس التوافق الأكاديمي (ن=١٣٢)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	
				ت	الدلالة
٢٧ % الأعلى	٣٦	١٢١,٥٠٠	٣,٤١٠	٤٤,٩١٧	٠.٠١
٢٧% الأدنى	٣٦	٨٢,٧٥٠	٣,٨٩٤		

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات ٢٧% الأعلى، و٢٧% الأدنى في مقياس قلق الاختبار، مما يدل على القدرة التمييزية لمقياس التوافق الأكاديمي، وبالتالي فإن المقياس صادق لقياس التوافق الأكاديمي.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس التوافق الأكاديمي بطريقتين:

أولًا: طريقة ألفا كرونباخ

ثانيًا: التجزئة النصفية.

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

قام الباحثان الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة البحث الاستطلاعية التي قوامها (١٣٢) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب المرحلة

الثانوية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩٤٧)، وهي قيمة مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (٢٠) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس بعد حذف درجة المفردة.

جدول (٢٠)

قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس (ن=١٣٢).

م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٩٤٦	١٠	٠.٩٤٦	١٩	٠.٩٤٦	٢٨	٠.٩٤٦	٣٧	٠.٩٤٦
٢	٠.٩٤٦	١١	٠.٩٤٦	٢٠	٠.٩٤٤	٢٩	٠.٩٤٦	٣٨	٠.٩٤٥
٣	٠.٩٤٥	١٢	٠.٩٤٦	٢١	٠.٩٤٣	٣٠	٠.٩٤٦	٣٩	٠.٩٤٥
٤	٠.٩٤٦	١٣	٠.٩٤٦	٢٢	٠.٩٤٣	٣١	٠.٩٤٦	٤٠	٠.٩٤٥
٥	٠.٩٤٥	١٤	٠.٩٤٦	٢٣	٠.٩٤٥	٣٢	٠.٩٤٥	٤١	٠.٩٤٤
٦	٠.٩٤٦	١٥	٠.٩٤٦	٢٤	٠.٩٤٣	٣٣	٠.٩٤٦	٤٢	٠.٩٤٦
٧	٠.٩٤٦	١٦	٠.٩٤٦	٢٥	٠.٩٤٦	٣٤	٠.٩٤٥	٤٣	٠.٩٤٦
٨	٠.٩٤٥	١٧	٠.٩٤٥	٢٦	٠.٩٤٦	٣٥	٠.٩٤٣	٤٤	٠.٩٤٤
٩	٠.٩٤٦	١٨	٠.٩٤٦	٢٧	٠.٩٤٦	٣٦	٠.٩٤٥		
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٤٧)									

يتضح من جدول (٢٠): أن قيم معاملات مفردات مقياس التوافق الأكاديمي مرتفعة، وأقل من معامل ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بين (٠.٩٤٣-٠.٩٤٦)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية، وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية

قام الباحث بحساب ثبات مقياس التوافق الأكاديمي باستخدام التجزئة النصفية باستخدام معادلة Spearman-Brownفكان ثبات المقياس =(٠,٩١٣)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الأكاديمي:

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التوافق الأكاديمي:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه، أي مدى ارتباطها بهذا البعد، ويوضح جدول (٢١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد التي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط مع بعد الزملاء	م	معامل الارتباط مع بعد الأساتذة	م	معامل الارتباط مع بعد أهمية الدراسة	م	معامل الارتباط مع بعد التنظيم
١	٠.٨٣٣**	٣	٠.٥٦٧**	٥	٠.٦٢٨**	٧	٠.٦٨٨**
٢	٠.٥١١**	٤	٠.٥٧٠**	٦	٠.٥١٩**	٨	٠.٧٣٨**
٩	٠.٦٦٨**	١١	٠.٧١٣**	١٣	٠.٧٣٣**	١٥	٠.٥٠٨**
١٠	٠.٥٧٠**	١٢	٠.٥٤٥**	١٤	٠.٥٠٢**	١٦	٠.٥٠٢**
١٧	٠.٧٠٢**	١٩	٠.٥٠٥**	٢١	٠.٨٨٨**	٢٣	٠.٦٨٤**
١٨	٠.٧٨١**	٢٠	٠.٨١٤**	٢٢	٠,٨٨٨**	٢٤	٠.٨٤٠**
٢٥	٠,٥٢٨**	٢٧	٠,٥٥٣**	٢٩	٠,٧١٩**	٣١	٠,٥٣٣**
٢٦	٠,٧٨٣**	٢٨	٠,٥٢٧**	٣٠	٠,٧١٢**	٣٢	٠,٨١١**
٣٣	٠,٦٨٣**	٣٥	٠,٨٧١**	٣٧	٠,٧١٠**	٣٩	٠,٧٥٧**
٣٤	٠,٧٣٤**	٣٦	٠,٨٥٣**	٣٨	٠,٨٨٢**	٤٠	٠,٨١٣**
		٤١	٠,٨٥٣**	٤٤	٠,٨٧٥**	٤٣	٠,٥٠٥**
		٤٢	٠,٥٣٤**				

يتضح من جدول (٢١) أن درجة كل مفردة مرتبطة ارتباطاً موجباً مع درجة كل بعد تنتمي إليه عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وهذا يعني أن مفردات المقياس متماسكة داخلياً.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

للتحقق من اتساق محتوى المقياس ككل وارتباط أبعاده بعضها ببعض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، أي ارتباط البعد بالمقياس ككل، ويوضح جدول (٢٢) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الأكاديمي

البعد	الزملاء	الأساتذة	أهمية الدراسة	التنظيم
معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٩٦**	٠.٩٦٦**	٠.٨٧٦**	٠.٩١٩**

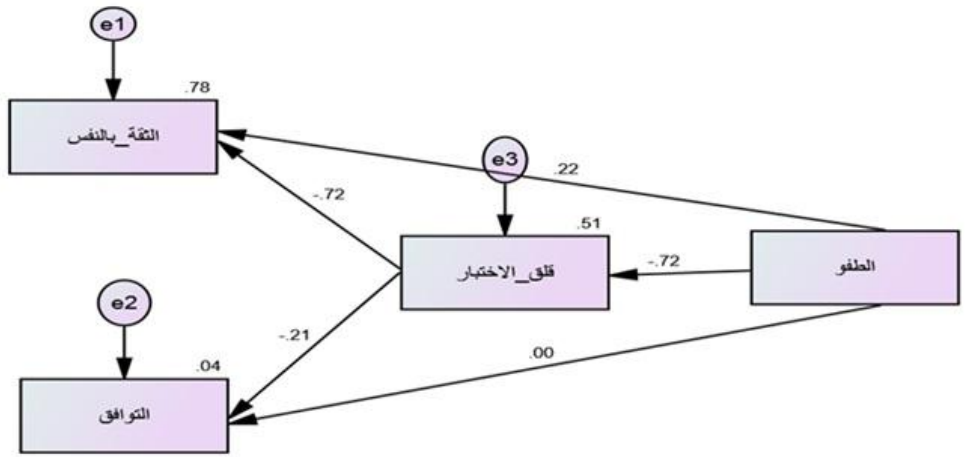
يتضح من جدول (٢٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على قوة الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

- **نَتَائِجُ البَحْثِ وتحليلُها الإحصائي:**

نتائج الفرض الأول ومناقشته

ينص الفرض الأول على أنه " تشكل متغيرات الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل، وقلق الاختبار كمتغير وسيط والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي كمتغيرين تابعين نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية(التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية"

للتحقق من فروض البحث الحالي، قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis كأسلوب إحصائي يستخدم لمعرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأحد المتغيرات في متغير آخر، وقد تم معالجة البيانات باستخدام برنامج AMOS 22 بهدف التحقق من نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للطفو الأكاديمي على قلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي، ويوضح شكل (٢) المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث .



شكل (٢)

المسار التخطيطي لنموذج تحليل المسار بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي

يتضح من نموذج تحليل المسار الموضح بشكل (٢) أن هذا النموذج مطابق للبيانات المفترضة، كما هو موضح بجدول (٢٣).

جدول (٢٣)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
CMIN مربع كاي	٠,٠٧٧		
Df درجة الحرية	١		
Sig الدلالة	٠,٧٨١		غير دالة
CMIN/DF	٠,٠٧٧		أقل من ٥
GFI مؤشر حسن المطابقة	١	١-٠	١
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	٠,٩٩٩	١-٠	١
NFI مؤشر المطابقة المعياري	١	١-٠	١
RFI مؤشر المطابقة النسبي	٠,٩٩٩	١-٠	١
TLIمؤشر توكر لويس	١	١-٠	١
CFI مؤشر المطابقة النسبي	١	١-٠	١
RMSEA جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب	٠	أقل من ٠,٠٥ أو ٠,٠٨	أقل من ٠,٠٥
ECVI الصدق الزائف المتوقع	٠,٠٥٧		أن تكون قيمة ECVI للنموذج الحالي أقل من أو تساوي نظيرتها في النموذج المشبع MECVI
MECVI الصدق المشبع	٠,٠٥٨		

يتضح من جدول (٢٣) أن النموذج مطابقًا للبيانات المفترضة على النحو التالي:
-حيث بلغت قيمة كا٢(٠,٠٧٧) بدرجة حرية (١) وهي غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات.
-كما تقع مؤشرات المطابقة GFI،AGFI، NFI ، RFI، TLI، CFI في المدى المثالي لهذه المؤشرات.
-كما بلغت قيمة RMSEA الصفر وهي أيضًا في المدى المثالي.
- كما بلغت قيمة ECVI أقل من MECVI.
وتشير هذه المؤشرات إلى حسن مطابقة النموذج للبيانات (Byrne,B.,2010; عباس البرق وآخرون،٢٠١٣).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الطفو الأكاديمي يقل لديهم الشعور بقلق الاختبار ومن ثم يؤثر ذلك في زيادة ثقتهم بأنفسهم ويشعرون بالاستقلالية والقدرة على حل المشكلات والثبات الانفعالي تجاه المواقف الصعبة.
كل هذا يوضح أن من يمتلك هذه المهارات لديهم ثقة بأنفسهم وإلى حد ما يتوافقون أكاديميًا ، ويمكن تفسير العلاقات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين متغيرات البحث من خلال مناقشة الفروض التالية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته

ينص الفرض الثاني على أنه " يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على قلق الاختبار كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

من خلال شكل (٢) ونتائج تحليل المسار؛ وجد تأثير مباشر سالب للطفو الأكاديمي على الثقة بالنفس، حيث بلغ الوزن الانحداري (معامل الانحدار) اللا معياري Regression Weight (-١,٥٤٨)بينما بلغ الخطأ المعياري S.E(٠,٠٨٤) ولذلك بلغت قيمة الحرجة C.R (ت=١٨,٣٣٥) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير الانحداري) Standardized Regression Weight(-٠,٧١٧)، ولذلك بلغت نسبة R2 (مربع معامل الارتباط المتعدد Square Multiple Correlation) وهي تشير إلى نسبة التباين المفسر في قلق الاختبار بالنسبة للطفو الأكاديمي، مما يوضح تأثير الطفو الأكاديمي في قلق الاختبار، وعلى ذلك يتم قبول هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي Martin&Marsh (2008); Putwain, etal.(2015) حيث أكدتا على وجود علاقة سلبية بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار، كما أوضحت دراسة Martin, etal.(2013) وجود تأثير سالب للطفو الأكاديمي على قلق الاختبار، كما أنه أمكن التنبؤ بقلق الاختبار من خلال الطفو الأكاديمي (Putwain, etal.,2014) حيث وجد أن الطلاب الذين خضعوا لبرنامج قائم على مواجهة التحديات والنكسات أصبحوا أقل قلقًا تجاه الاختبارات من زملائهم الذين لم يتعرضوا للبرنامج. ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الطالب الذي لديه القدرة على مواجهة التحديات الدراسية اليومية من ضغط الأساتذة أو الزملاء أو قرب الاختبارات يمكنه التعامل المواقف الاختبارية وتنظيم وقته ومن ثم تُخفف حدة القلق الاختباري لديه.

نتائج الفرض الثالث ومناقشته

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

من خلال شكل (٢) ونتائج تحليل المسار؛ وجد تأثير مباشر سالب لقلق الاختبار على الثقة بالنفس، حيث بلغ الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (-٠,٣١٣)بينما بلغ الخطأ المعياري S.E(٠,٠١٦) ولذلك بلغت قيمة الحرجة C.R (ت=١٩,١٢٣) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized

Regression Weight(-٠,٧١٦)، مما يوضح تأثير قلق الاختبار في الثقة بالنفس، وعلى ذلك يتم قبول هذا الفرض.

وتتفق هذ النتيجة مع نتيجة دراسة مجدي محمد الشحات وخالد عوض البلاح (٢٠١٣) حيث أثر البرنامج القائم على تخفيف حدة الاختبار في زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أنه عند شعور الطالب بأنه قادر على التعامل الجيد مع الموقف الاختبارية المختلفة يزيد من ثقته بنفسه، وهنا يأتي دور القائمين على العملية التعليمية ويتضح دور المدرسة والأسرة في خلق بيئة تعليمية مناسبة للطالب وتخفيف القلق الاختباري لدى الطلاب ومن ثم تحسين أدائهم الأكاديمي مما يزيد ثقتهم بأنفسهم (Oscar&Bamidele,2016).

نتائج الفرض الرابع ومناقشته

ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

من خلال شكل (٢) ونتائج تحليل المسار؛ وجد تأثير مباشر موجب للطفو الأكاديمي على الثقة بالنفس، حيث بلغ الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (٠,٢٠٦)بينما بلغ الخطأ المعياري S.E(٠,٠٣٥) ولذلك بلغت قيمة القيمة الحرجة C.R (ت=٥,٨٣١) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized Regression Weight(٠,٢١٨) ، مما يوضح تأثير الطفو الأكاديمي في الثقة بالنفس، وعلى ذلك يتم قبول هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة نتيجة دراسة Victoriano (2016) وجدت علاقة بين الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس، وأن ١٥% من التباين المفسر في الطفو الأكاديمي يرجع للثقة بالنفس، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن قدرة الطالب على مواجهة العقبات والتحديات المدرسية ووضع حلول وبدائل لمواجهة هذه التحديات والصبر والمثابرة في حل هذه المشكلات تكسبه الثقة بالنفس، وعلى العكس من ذلك فإن عجز الطالب في مواجهة المشكلات والأذى من الآخرين ينتج لديه ضعفًا في الثقة بالنفس (شفيقة محمد داود، ٢٠١٥).

نتائج الفرض الخامس ومناقشته

ينص الفرض الخامس على أنه " يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على الثقة بالنفس كمتغير تابع من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

والجدول التالي (٢٤) يوضح التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للطفو الأكاديمي في الثقة بالنفس.

جدول (٢٤)
التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للطفو الأكاديمي في الثقة بالنفس

المتغير	التأثير	الثقة بالنفـــس					
الطفو الأكاديمي		الوزن الانحداري اللامعياري	خ	ت	الدلالة	الوزن الانحداري المعياري	R2
	مباشر	٠,٢٠٦	٠,٠٣٥	٥,٨٣١	٠,٠١	٠,٢١٨	٠,٧٨٤
	غير مباشر	٠,٤٨٥				٠,٥١٤	
	الكلي	٠,٦٩١				٠,٧٣٢	

يتضح من جدول ()، بالنسبة للتأثير غير المباشر للطفو الأكاديمي في الثقة بالنفس، فقد بلغ الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (٠,٤٨٥)، بينما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized Regression Weight(٠,٥١٤)، كما بلغ الوزن الانحداري الكلي (٠,٦٩١)، أما الوزن الانحداري المعياري فقد بلغ (٠,٧٣٢)، كما بلغت نسبة R2 (٠,٧٨٤) وهي تشير لنسبة التباين المفسر في الثقة بالنفس بالنسبة للطفو الأكاديمي بتأثيراته المباشرة وغير المباشرة، وهذا يوضح أهمية المتغير الوسيط (قلق الاختبار) وتأثيره في المتغير التابع (الثقة بالنفس)، وقد يرجع ذلك لأهمية الاختبارات بالنسبة للطلاب وما يعطيه الأساتذة والمدرسة وأولياء الأمور من أهمية لهذه الاختبارات في تحديد مصير الطلاب.

نتائج الفرض السادس ومناقشته

ينص الفرض السادس على أنه " يوجد تأثير مباشر لقلق الاختبار كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

من خلال شكل (٢) ونتائج تحليل المسار؛ وجد تأثير مباشر سالب لقلق الاختبار على التوافق الأكاديمي، حيث بلغ الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (-٠,١٣٢)بينما بلغ الخطأ المعياري S.E(٠,٠٤٩) ولذلك بلغت قيمة القيمة الحرجة C.R (ت=٢,٦٩٨) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، كما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized Regression Weight(-٠,٢١٣)، مما يوضح تأثير قلق الاختبار في التوافق الأكاديمي، وعلى ذلك يتم قبول هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رشاد صالح دمنهوري (١٩٩٦) حيث كان الطالب المتوافق أكاديميًا أقل قلقًا من زميله غير المتوافق أكاديميًا، وأيضًا في دراسة Cazan (2012) حيث أمكن التنبؤ بالتوافق الأكاديمي من خلال قلق الاختبار، ويمكن أن نرجع ذلك إلى كثرة الضغوط التي تقع على عاتق طالب المرحلة الثانوية، فالمرحلة الثانوية مرحلة فارقة بالنسبة للطلاب، ومن المعروف

أنهم يدرسون المقرر الدراسية بتوسع وعمق أكثر من المراحل السابقة ؛ مما يزيد من نسب ارتفاع قلق الاختبار لديهم مما يؤثر في طرق تنظيمهم لدراستهم وأهمية هذه الدراسة بالنسبة لهم وبالتالي في توافقهم الأكاديمي.

نتائج الفرض السابع ومناقشته

ينص الفرض السابع على أنه " يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

من خلال شكل (٢) ونتائج تحليل المسار؛ لم يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمي على التوافق الأكاديمي، حيث بلغ الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (-٠,٠٠٦) بينما بلغ الخطأ المعياري S.E(٠,١٠٦) ولذلك بلغت قيمة الحرجة C.R (ت=٠,٠٥٥) وهي غير دالة عند مستوى ٠,٠٥، كما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized Regression Weight(-٠,٠٠٤)، مما يوضح عدم تأثير الطفو الأكاديمي في التوافق الأكاديمي، وعلى ذلك يتم رفض هذا الفرض.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي Putwain, et al.(2012); Nejad (2014) حيث أكدتا على وجود ارتباطات قوية بين الطفو الأكاديمي والتوافق الأكاديمي للطلاب، وقد ترجع نتيجة البحث الحالي والتي توضح عدم تأثير الطفو الأكاديمي بشكل مباشر في التوافق الأكاديمي إلى طبيعة العينة وهي طلاب في مرحلة المراهقة، حيث تشكل التغيرات في هذه الفترة مشكلات عديدة فهم يقعوا تحت ضغوط كثيرة منها ما يتعلق بدراسته أو كثرة المسؤوليات والواجبات المطلوبة منهم بالإضافة إلى تعرضهم المستمرة لنقد سلوكياتهم من قبل الوالدين والمعلمين، وعندما لا يتمكن المراهق من التغلب على هذه المشكلات سيواجه صدمات نفسية واجتماعية وأكاديمية خلال حياته اليومية، كما أشارا Li&Grineva(2016) أن الطالب في المرحلة الثانوية يواجه تحديات ومشكلات خاصة بصعوبة المقررات وعدم تعبيرها عنه وتأثير الأقران الكبير عليه، ويؤثر ذلك في بعض الطلاب وفي توافقهم الأكاديمي، والبعض الآخر لا يعطي أهمية للدراسة وهذا ما تعكسه معظم مدارسنا الثانوية من اللامبالاة وعدم الاهتمام من قبل الطلاب في هذه المرحلة.

نتائج الفرض الثامن ومناقشته

ينص الفرض الثامن على أنه " يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمي كمتغير مستقل على التوافق الأكاديمي كمتغير تابع من خلال قلق الاختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية ".

والجدول التالي (٢٥) يوضح التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للطفو الأكاديمي في التوافق الأكاديمي.

جدول (٢٥)

التأثير المباشر وغير المباشر والكلي للطفو الأكاديمي في التوافق الأكاديمي

المتغير	التأثير	الثقة بالنفس					
الطفو الأكاديمي		الوزن الانحداري اللامعياري	خ	ت	الدلالة	الوزن الانحداري المعياري	R2
	مباشر	-٠,٠٠٦	٠,١٠٦	٠,٠٥٥	غير دالة	-٠,٠٠٤	٠,٠٤٤
	غير مباشر	٠,٢٠٥				٠,١٥٣	
	الكلي	٠,١٩٩				٠,١٤٩	

يتضح من جدول (٢٥)، بالنسبة للتأثير غير المباشر للطفو الأكاديمي في التوافق الأكاديمي أنه قد بلغت قيمة الوزن الانحداري اللا معياري Regression Weight (٠,٢٠٥)، بينما بلغ الوزن الانحداري المعياري (معامل التأثير) Standardized Regression Weight(٠,١٥٣)، كما بلغ الوزن الانحداري الكلي (٠,١٩٩)، أما الوزن الانحداري المعياري فقد بلغ (٠,١٤٩)، كما بلغت نسبة R2 (٠,٠٤٤) وهي تشير لنسبة التباين المفسر في التوافق الأكاديمي بالنسبة للطفو الأكاديمي بتأثيراته المباشرة وغير المباشرة، وهذا يوضح أهمية المتغير الوسيط (قلق الاختبار) وتأثيره في المتغير التابع (التوافق الأكاديمي)، وقد يرجع ذلك لأهمية الاختبارات بالنسبة للطلاب وقلقهم من حصولهم على درجات منخفضة تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي واهتزاز صورتهم أمام زملائهم أو أساتذتهم وبالتالي في توافقهم الأكاديمي. وكما ذكر محمد عبد الفتاح شاهين(٢٠٠٤) أن مشكلة قلق الاختبار في المرحلة الثانوية تظهر بصورة واضحة نظرًا لأهميتها، فقد أشار إلى أن نسبة الطلاب مرتفعي القلق في عينة بحثه ٥٧,٥%، وهي نسبة مرتفعة تشير لأهمية هذه المشكلة وضرورة دراستها، فالقلق أمر طبيعي ما دام في الحدود المقبولة ويمكن أن يعد دافعًا للطلاب لزيادة تركيزهم واستيعابهم، ويتطلب لتحقيق التوافق الأكاديمي خلق بيئة تعليمية مناسبة للطالب يتضح فيها التوازن بين قدرات الطالب والمناهج الدراسية وتخفيف حدة قلق الاختبارات لدى الطلاب وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كما أكدت دراسة Sevinc &Gizir(2014) أن التوافق الأكاديمي للطلاب يتأثر بعلاقاتهم داخل المدرسة وبجودة التدريس المقدم لهم.

البُحُوثُ والدِّرَاسَاتُ اَلْمُقترحَةُ والتَّوصيَّاتُ:

- نمذجة العلاقات بين الطفو الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينات مختلفة.
- نمذجة العلاقات بين الطفو الأكاديمي والدافعية والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينات مختلفة.

- أثر تفاعل الطفو الأكاديمي والدافعية (الداخلية – الخارجية) في الأداء الأكاديمي لدى عينات مختلفة.
- فاعلية التدريب على مهارات الطفو الأكاديمي في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينات مختلفة.
- الفروق في مستوى الطفو الأكاديمي لدى فئات عمرية مختلفة.
- توجيه نظر القائمين على العملية التربوية لأهمية تدريب الطلاب على مهارات الطفو الأكاديمي.
- دمج مهارات الطفو الأكاديمي ببعض المقررات الدراسية، أو إدراج مقرر إرشادي بالمرحلة الثانوية يتضمن التدريب على مهارات الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس والتخفيف من قلق الاختبارات.
- العمل على رفع مستوى الطفو الأكاديمي والثقة بالنفس والتخفيف من قلق الاختبارات وذلك من خلال إعداد برامج تدريبية لذلك.

المراجع

-إبراهيم سيد أحمد وحسام الدين أبو الحسن(٢٠١٤). الإسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز ومفهوم الذات في التوافق الدراسي لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة التربية الخاصة بكلية التربية بالزقازيق**، ٧، ٣١٧-٣٩٥.
-أحمد قواسمة وعدنان الفرح (١٩٩٦). تطوير مقياس الثقة بالنفس. **المجلة العربية للتربية بتونس**، ٢٦(٢)، ٣٦-٥٣.
-أسماء السيد حمروش(٢٠١٣). مقياس قلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٣٥، ٤٦٣-٤٧٨.
-أمجد صبري شاهين(٢٠١٠). إدراكات طلبة المرحلة الثانوية لعدالة المعلمين ودعمهم لهم وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لديهم. **رسالة ماجستير** غير منشورة بكلية التربية جامعة اليرموك بالأردن.
-أمين صبري نور الدين(٢٠٠٩). قلق الاختبار: البنية العاملية والفروق الثقافية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٧٠، ١٥٤-١٩٩.
-حسني زكريا النجار(٢٠١٠). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢٠(٣)، ١٦٠-٢٨٤.
-رشاد صالح دمنهوري(١٩٩٦). بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي. **مجلة علم النفس بالقاهرة**، ٣٨، ٨٢-٨٩.
-سراية الهادي (٢٠١٤). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بمدينة ورقلة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح-ورقلة بالجزائر**، ١٥، ١٦١-١٧٢.
-سعيد عبد الله إبراهيم(١٩٩٧). البنية العاملية لقلق الاختبار دراسة ميدانية على عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية بطنطا**، ٢٤، ٨٣-١١٧.

-سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتهما بالإنشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٣(٢-ج١)، ٢٩-٩٧.
-سيد محمود الطواب (١٩٩٢). قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين. **مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت**، ٢٠(٣، ٤)، ١٤٩-١٨٣.
-السيد مصطفى السنباطي، عمر إسماعيل علي، وأحلام عبد السميع(٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى قلق الاختبار ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات تربوية ونفسية بتربية الزقازيق**، ٦٨، ٣٢٧-٣٧٢.
-شفيقة محمد داوود(٢٠١٢). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي "دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيًا بثانويات ولاية تيزي وزو". **رسالة ماجستير** غير منشورة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بالجزائر.
-شفيقة محمد داوود(٢٠١٥). العوامل المؤثرة على الثقة بالنفس لدى المراهق المتمدرس. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي بالجزائر**، ١٢، ١١٤-١٢٩.
-صلاح الدين العمرية (٢٠٠٤). **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. عمان الأردن: المجتمع العربي للنشر.
-عادل عبد الله محمد (١٩٩٧). **مقياس الثقة بالنفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
-عباس البرق، عايد المعلا، وأمل سليمان (٢٠١٣). **دليل المبتدئين في استخدام التحليل الإحصائي باستخدام برنامج أموس AMOS**. الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.
-عبد الرحيم شقورة(٢٠٠٢). الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.
-عبد الله عادل شراب (٢٠١٢). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣(١)، ٥٨٧-٦٢٣.
-عبد المطلب القريطي (٢٠٠٣). **في الصحة النفسية**.ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
-عبد المطلب القريطي(٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.
-عبد الوهاب مشرب أنديجاني(٢٠١١). التوافق الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية المسجلين وغير المسجلين بإدارة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية**، ٥(٢)، ١٥-٤٤.

-عصام محمد زيدان (٢٠٠٨). إدمان الإنترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والثقة بالنفس. **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ٧(٢)، ٣٧١-٤٥٢.
-عفراء إبراهيم خليل(٢٠١٣). التفكير (الإيجابي-السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. **المجلة العربية لتطوير التفوق بالعراق**، ٤(٧)، ١٢٣-١٥١.
-فادية كامل حمام(٢٠٠٢). **مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية وكيفية مواجهتها ومعالجتها من منظور إسلامي وتربوي**. الرياض: دار الزهراء.
--فاروق السيد عثمان(٢٠٠١). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
-فريح عويد العنزي(٢٠٠١). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل، دراسة ارتباطية عاملية. **مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت**، ٢٩(٣)، ٤٧-٧٧.
-فريح عويد العنزي وعبد الله عبد الرحمن الكندري (٢٠٠٤). التحصيل الدراسي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها. **مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت**، ٣٢(٢)، ٣٧٧-٤٠٠.
-ماجد مانع الفضلي وماجد مسيهيج الدلماني (٢٠١٤). التوافق الأكاديمي وعلاقته بالبيئة المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية المتفوقين والعاديين بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية بالكويت**، ٢٢(٤)، ٣٥٧-٣٨٣.
-مايسة فاضل أبو مسلم (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق امتحانات الثانوية العامة في علاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بعين شمس**، ٣٨(٢)، ١٠٦-١٤٩.
-مجدي محمد الدسوقي(٢٠٠٨). **دراسات في الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
-مجدي محمد الشحات وخالد عوض البلاح (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٢٤(٩٤)، ٢٠٥-٢٦٤.
-مجذوب أحمد قمر(٢٠١٦). قياس الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية-جامعة دنقلا بالسودان). **المجلة الدولية لتطوير التفوق**، ٧(١٢)، ٣١-٥٤.
-محمد جاسم العبيدي(٢٠٠٤). **مشكلات الصحة النفسية وأمراضها وعلاجها**. ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان.
-محمد حامد زهران(٢٠٠٠أ). مدى فاعلية برنامج إرشاد مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب قراءة الموديولات مع شرائط الفيديو والمناقشة الجماعية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٢٤(١)، ١٨١-٢٣٧.
-محمد حامد زهران(٢٠٠٠ب). **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**. القاهرة: عالم الكتب.

-محمد حسانين حسانين (٢٠٠٨). النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والآداء الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ببنها. **مجلة كلية التربية بطنطا**، ١(٣٨)، ٥٣١-٥٧٤.
-محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٠). **مبادئ الصحة النفسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
-محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٦). **مشكلات الأبناء**. ط٢، القاهرة: المعرفة الجامعية.
-محمد عبد الفتاح شاهين(٢٠٠٤). قلق الاختبار لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة الخليل. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات بفلسطين**، ٣، ٩-٣٥.
- منال محمود مصطفى(٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس بمصر**، ١٣(٤)، ٥٣٣-٦٣٣.
-نائل إبراهيم أبو عزب(٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير** بكلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
-نعمات شعبان علوان وعبد الروؤف أحمد الطلاع (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وأثره في زيادة المرونة الإيجابية. **مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية بغزة**، ١٨(٢)، ١٧٦-٢١١.

-Adyin,S.(2009). Test anxiety among foreign language learners: A review of Literature. ***The Journal of Language and Linguistic Studies***, 5(1), 127-137.
-Akinleke,O.(2012). An Investigation of the relationship between test anxiety, self-esteem and academic performance among polytechnic students in Nigeria. ***International Journal of Computer Applications***, 51(1), 47-50.
-Bakhshaee,F.&Hejazi,E.&Dortaj,F.&Farzad,V.(2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. ***Journal of Current Research Science***, 1, 94-100.
-Barnett,P.(2012). High school students' academic buoyancy: longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and math. **Doctor Thesis** of Philosophy in The Graduate School of Education of Fordham University.
- Byrne,B.(2010). **Structural Equation Modeling with AMOS**. New York: Taylor& Francis Group.

-Camplell,R.&Riggs,S.(2015). The Role of psychological symptomatology and social support in the academic adjustment of previously deployed student veterans. ***Journal of American College Health***, 63(7), 473-482.

-Cassady,.&Johnson,.(2002). Cognitive test anxiety and academic performance. ***Contemporary Educational Psychology***, 27, 270-295.

-Cazan,A.(2012). Self-regulated Learning strategies predictors of academic adjustment. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, 33, 104-108.

-Collie,R.&Martin,A.&Malmberg,L.&Hall,J.&Ginns,P.(2015). Academic buoyancy, student's achievement and the linking role of control: Across-Lagged analysis of high school students. ***British Journal of Educational Psychology***, 85, 113-130.

-Collie,R.&Halliman,A.&Martin,A.(2017). Adaptability, engagement and academic achievement at university. ***Educational Psychology***, 37(5), 632-647.

-Couch,C.(2004). Assessment trust orientation. ***Journal of Personality Assessment***, 67(2), 305-323.

-Dawood,E.&Ghadeer,H.&Mitsu,R.&ALmutary,N.&ALenezi,B.(2016). Relationship between test anxiety and academic achievement among undergraduate Nursing students. ***Journal of Education and Practice***, 7(2), 57-65.

-Dobson,C.(2012). Effect academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and How students can cope with anxiety at school. **Master Thesis** At Northern Michigan University U.S.A.

-Li,X.&Grineva,M.(2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in newfound land. TESL CANADA ***Journal/Revue Tesl Du Canada***, 34(11), 51-71.

-Martin,A.&Marsh,H.(2006). Academic buoyancy and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. ***Psychology in the School***, 43(3), 267-282.

-Martin,A.&Marsh,H.(2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' every academic resilience. ***Journal of School Psychology***,46, 53-83.

-Martin,A.&Marsh,H.(2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of cause, correlates, and constructs. ***Oxford Review of Education***, 15,353-370.

-Martin,A.&Colmar,S.&Davey,L.&Marsh,H.(2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the 5CS'hold up overtime?. ***British Journal of Educational Psychology***, 80, 473-496.

-Martin,A.&Liem,G.(2010). Academic personal bests (PBS), engagement, and achievement: across-lagged panal analysis. ***Learning and Individual Differences***, 20, 263-270.

-Martin,A.&Ginns,P.&Brackett,M.&Malmberg,L.&Hall,J.(2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. ***Learning and Individual Differences***, 27, 138-133.

-Martin,A.(2014). Academic buoyancy and academic outcomes: towards afurther understanding of students with (ADHA), students without ADHD, and academic buoyancy itself. ***British Journal Psychology***, 84, 86-107.

-Martin,A.&Burns,E.(2014). Academic buoyancy, resilience and adaptability in students with ADHD.ADHD Report, 22, 1-9, DOI: 10.1521/adhd.2014.22.6.1.

-Masten,A.(2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. ***American Psychologist***, 56(3), 227-238.

-Nejad,M.(2014). Adaptability in youth: components, predictors and consequences. **Doctor Thesis**, faculty of Education, University of Sydney, Australia.

-Numan,A.&Hasan,S.(2017). Effect of study habits on test anxiety and academic achievement of undergraduate students. ***Journal of Research and Reflections in Education***, 11(1), 1-14.

-Nyaga,C.(2016). Predictors and outcomes of academic self-concept among non-formal primary school pupils in Ruarak adivision, Nairobi Country, Kenya. **Doctor Thesis**, Kenyatta University.

-Olorunfemi-Olabisi,F.(2014). Effects of problem-solving technique on test anxiety and academic perforemance among secondary school students

in Ondostate. ***IOSR Journal of Resarch and Method in Education (IOSR-JRME)***, 4(4), 20-26.

-Oscar,I.&Bamidele,O.(2016). Test anxiety and self-esteem as apredictor of secondary school students'academic self-efficacy in Ekiti State. ***International Journal of Humanities and Social Science Invention***, 5(11), 40-45.

-Park,H.&Lawson,D.&Williams,H.(2012). Relations between technology, parent education, self-confidence, and academic aspiration of Hispanic immigrant students. ***Journal of Educational Comuting Research***, 46(3), 255-265.

-Piosang,T.(2016). The development of academic buoyancy scale for accountancy students (ABS-AS). ***The assessment Handbook***, 12, 30-44.

-Putwain,D.&Connors,L.&Symes,W.&Douglas-Osborn,E.(2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, ***Stress& Coping***, 25(3), 349-358.

-Putwain,D.&Daly,A.(2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic perforemance?. ***Learning and Individual Differences***, 27, 157-162.

-Putwaim,D.&Chamberlain,S.&Daly,A.&Sadreddini,S.(2014). Reducing test anxiety among school-aged adolescents: afield experiment. ***Educational Psychology in Practice***, 30(4), 420-440.

-Putwaim,D.&Chamberlain,S.&Daly,A.&Sadreddini,S.(2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations. ***British Journal of Educational Psychology***, 85, 247-263.

-Reisy,J.&Dehgani,M.&Javanmard,A.&Shajaei,M.&Naeimian,P.(2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. ***Journal of Educational and Management Studies***, 4(1), 64-70.

-Sevinc,S.& Gizir,C.(2014). Factors negatively affecting university adjustment from the views of first-year University: the case of Mersin

University. ***Educational and Sciences: Theory and Practice***, 14(4), 1301-1308.

-Sridevi,K.(2013). Astudy of relationship among general anxiety, twst anxiety and academic achievement of higher secondary students. ***Journal of Education and Practice***, 4(1), 122-131.

-Strickland,c.(2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and Retention. **Doctor Thesis**, College of Education, The Pennsylvania State University.

-Syokwaa,K.&Aloka,P.&Ndunge,N.(2014). The relationship between anxiety levels and academic achievement among students in selected secondary schools in Lang at a district, Kenya. ***Journal of Educational and Social Research***, 4(3), 403-414.

-Tavani,C.&Losh,F.(2003). Motivation, self-confidence and expectations as predictors of academic performances among our high school students. ***Child Study Journal***, 33(3), 141- 151.

-Telbis,N.&Helgeson,L.&Kingsbury,C.(2014). International students' confidence and academic success. ***Journal of International Students***, 4(4), 330-341.

-Trifoni,A.&Shahini,M.(2011). How does exam anxiety affect the perfmance of University students?. ***Meditenanean Journal of Social Sciences***, 2(2), 93-100.

-Vahidiborji,G.&Jadidi,M.&Donyavi,R.(2017). Effectiveness of reality therapy on adjustment in female adolescents with anxiety. ***MOJ Addiction Medicine& Therapy***, 3(2),1-4.

-Victoriano,J.(2016). An investigation of the generalizability of buoyancy from academics to athletics. **Master Thesis**, Louisiana State University.

Abstract

The aim of this research is to recognize both direct and indirect effects of variables such as academic buoyancy, test anxiety, self-confidence and academic adjustment for secondary school students. The participants consisted of (318) male and female students from grades (10) and (11). The tools of the study included four scales; academic buoyancy, test anxiety,

self-confidence and academic compatibility, they are prepared by the researcher and path analysis has been applied through this study. The conclusions are the followings:

1- Variables of the study forms structural model that explains causal relationships (effects) between academic buoyancy as an independent variable and test anxiety as a mediator variable and finally between both self-confidence and academic adjustment as dependent variables where the values of the indicators are existed in the perfect average.

2- There is a direct effect of academic buoyancy on test anxiety for secondary school students.

3- There is a direct effect of test anxiety on self-confidence for secondary school students.

4- There is an indirect effect of academic buoyancy on self-confidence through test anxiety as a mediator variable for secondary school students.

5- There is a direct effect of test anxiety on academic compatibility for secondary school students.

6- There is no a direct effect of academic buoyancy on academic compatibility for secondary school students.

7- There is an indirect effect of academic buoyancy on academic compatibility through test anxiety as a mediator variable for secondary school students.

There is a group of recommendations are included.

Key words:

Academic Buoyancy-Test Anxiety- Self Confidence- Academic Adjustment

أسماء السادة المحكمين**

م	الاسم	التخصص والوظيفة
١	د. إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد	علم النفس التعليمي أستاذ مساعد كلية التربية-جامعة الأزهر
٢	د. أحمد عبد الحميد محرم	الصحة النفسية مدرس كلية التربية-جامعة الأزهر
٣	د. أيمن عبد الجليل القاضي	علم النفس مدرس كلية الآداب-جامعة طنطا
٥	أ.د.فتحي عبد الحميد عبد القادر	أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية-جامعة الزقازيق
٦	د. محمد السيد منصور	علم النفس أستاذ مساعد كلية الآداب-جامعة طنطا

** ترتيب الأسماء أبجديًا

مقياس الطفو الأكاديمي

الاسم: الفرقة:

السن: النوع:(ذكر /أنثى) التخصص:

فيما يلي مجموعة من العبارات تقيس مدى قدرتك في تحمل المشكلات الأكاديمية التي تواجهك، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً، وتختار الاختيار المناسب لها وفقًا للدرجة التي تشعر بها، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وليس أي إجابة أخرى.

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
١	أجيد التعامل مع المواقف الدراسية المختلفة.					
٢	لا تتأثر ثقتي بنفسي حتى لو حصلت على درجات منخفضة.					
٣	أشعر بأنني أكثر جدية عندما أحصل على درجات منخفضة في مقرر ما.					
٤	لا أستسلم أبدًا عندما أفشل في اختبار ما أو مذاكرة موضوع ما.					
٥	لا أجعل الضغوط الدراسية تؤثر في تحصيلي.					
٦	يمكنني الحصول على مساعدات زملائي وأساتذتي عند إخفاقي الدراسي.					
٧	لا أسمح لأحلام اليقظة أن تتسلل إلى ذهني عند التعامل مع موضوع دراسي صعب.					
٨	أجيد التعامل مع الإخفاقات التي تحدث لي في المدرسة.					
٩	أسعد عندما أذاكر مواضيع صعبة.					
١٠	أجد وقتًا كافيًا للقيام بواجباتي على الرغم من انشغالي ببعض الأنشطة الأخرى.					
١١	أجد متعة في مذاكرة المواضيع الجديدة الصعبة.					

١٢	الموضوعات الصعبة في المقرر تزيدني عمقًا لفهم المقرر.					
١٣	أستطيع أن أجد حلًا لأي مشكلة دراسية تواجهني.					
١٤	يمكنني التعامل بكفاءة مع المواقف الدراسية غير المتوقعة.					
١٥	أواصل مذاكرتي حتى وإن وجدت بعض المعوقات أو الشواغل.					
١٦	أتجنب مذاكرة الموضوعات الصعبة.					
١٧	لا أجد الوقت الكافي لعمل واجباتي نظرًا لظروفي الحياتية.					
١٨	أشعر بالقلق عند الاستعداد للاختبارات.					
١٩	أتشتت بسرعة عند التعامل مع الموضوعات الدراسية الصعبة.					
٢٠	يصعب عليَّ مذاكرة الموضوعات الصعبة في المقرر.					
٢١	تهتز ثقتي بنفسي إذا حصلت على درجات سيئة.					
٢٢	لا أجيد التعامل مع الضغوط الدراسية.					

مقياس قلق الاختبار

الاسم: الفرقة:

السن: النوع:(ذكر /أنثى) التخصص:

فيما يلي مجموعة من العبارات تقيس مدى شعورك بقلق الاختبار، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً، وتختار الاختيار المناسب لها وفقًا للدرجة التي تشعر بها، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وليس أي إجابة أخرى.

م	العبارة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
١	أشعر بآلام مختلفة في جسمي أثناء فترة الاختبارات					
٢	ينتابني رعشة في يداي أثناء أدائي الاختبار					
٣	أمتنع عن مقابلة الزائرين أيام الاختبارات					
٤	أشعر بالضيق من زيادة اهتمام والدي أيام الاختبارات					
٥	أشعر بضعف ذاكرتي أثناء فترة الاختبارات					
٦	أجد صعوبة في ترتيب أفكاري أثناء الاختبارات					
٧	لا أتحكم في انفعالاتي أثناء فترة الاختبارات					
٨	أشعر بأن أدائي سيكون سيئًا في الاختبارات					
٩	تكون لدي رغبة في القيئ صباح يوم الاختبار					
١٠	أتصبب عرقًا قبيل الاختبار					
١١	أشعر بالضيق من المتطلبات الأسرية أثناء فترة الاختبارات					
١٢	أفتقد للجو العائلي أثناء فترة الاختبارات					
١٣	أجد صعوبة في فهم					

	واستيعاب دروسي أثناء فترة الاختبار					
١٤	يحدث تداخل للمعلومات أثناء الاختبار، رغم مذاكرتي الجيدة					
١٥	أشعر بعدم الراحة أثناء فترة الاختبارات					
١٦	أقلق من الاختبارات، على الرغم من استعدادي جيدًا لها					
١٧	ينتابني صداع رهيب أثناء فترة الاختبارات					
١٨	أشعر بجفاف في الحلق قبل الاختبار					
١٩	أبتعد عن المشاركات الاجتماعية أثناء فترة الاختبارات					
٢٠	لا أرغب في التحدث مع الأخرين أيام الاختبارات					
٢١	أفكر في أشياء خارج المقرر أثناء لجنة الاختبار					
٢٢	أشعر بأنني لا أتذكر شيئًا من معلومات المقرر قبل الاختبار					
٢٣	أتوقع الفشل في أداء اختباراتي					
٢٤	يزداد سلوكي العدواني أثناء فترة الامتحانات					
٢٥	أجد صعوبة في تناول الطعام قبل الاختبار					
٢٦	أشعر ببرودة شديدة في جسمي أثناء فترة الاختبارات					
٢٧	لا أستطيع تلبية متطلبات					

	أسرتي أيام الاختبارات					
٢٨	أنعزل عن الأخرين أيام الاختبارات					
٢٩	أجد صعوبة في تذكر المعلومات أثناء الاختبارات					
٣٠	أشعر بضعف قدراتي على التفكير أثناء فترة الاختبارات					
٣١	أشعر بالملل الشديد أثناء الاختبارات					
٣٢	ينتابني حالة من الارتباك قرب الاختبارات					
٣٣	تزيد سرعة نبضات قلبي أثناء الاختبارات					
٣٤	أجد صعوبة في النوم ليلة الاختبار					
٣٥	أفضل الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات					
٣٦	أشعر بقصور في علاقاتي الاجتماعية أثناء فترة الاختبارات					
٣٧	لا أستطيع التركيز جيدًا أثناء فترة الاختبارات					
٣٨	لا أستطيع أخذ قرارات سليمة أثناء فترة الاختبارات					
٣٩	يشتد غضبي سريعاً لأقل المواقف أيام الاختبارات.					
٤٠	ينتابني شعور بعدم الثقة بقدراتي أثناء فترة الاختبارات					

مقياس الثقة بالنفس

الاسم: النوع (ذكر/أنثى):

السن: التخصص: الفرقة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مدى ثقتك بنفسك، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً، وتختار الاختيار المناسب لها، لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وليس أي إجابة أخرى.

م	العبارة	تنطبق	أحياناً	لا تنطبق
١	أعتمد على الآخرين في اتخاذ قراراتي			
٢	أتخذ قراري فيما يتعلق بمستقبلي			
٣	أسعد بوجودي مع الآخرين			
٤	أكون صداقات بسهولة			
٥	أستطيع التحكم في انفعالاتي			
٦	أشعر بالقلق عند مواجهة المسؤولين			
٧	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي			
٨	أشعر بقدرتي على التفكير السليم في مواجهة المشاكل.			
٩	أعتمد على نفسي في حل مشكلاتي			
١٠	أحتاج إلى من يؤكد لي صحة ما أقوم به			
١١	أشعر بالرضا عند مساعدة الآخرين			
١٢	أشارك في الأنشطة الاجتماعية			
١٣	أغضب لأقل الأسباب			
١٤	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي			
١٥	أتجاوز الصعوبات التي تواجهني			
١٦	أتخذ قراراتي دون تردد			
١٧	أتخذ قراراتي باستقلالية			
١٨	لا أستطيع القيام بأي مهام بمفردي			
١٩	أشعر باحترام أسرتي لي			
٢٠	أفضل النقاش مع الآخرين			
٢١	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي			
٢٢	أسيطر على غضبي بسرعة			
٢٣	أتغلب على المشكلات التي تواجهني			

٢٤	أثق في قدراتي على اتخاذ القرارات السليمة			
٢٥	أستطيع تحقيق أهدافي			
٢٦	لدي القدرة للدفاع عن حقوقي			
٢٧	أكسب ثقة الآخرين بسرعة			
٢٨	يلجأ إليّ الآخرون لأخذ المشورة			
٢٩	أتكلم بثقة عند التحدث مع الغرباء			
٣٠	ألتزم الصمت عند غضبي			
٣١	لدي القدرة على حل مشكلاتي اليومية			
٣٢	لا تمنعني أي عقبات من الاستمرار في أداء مهامي			
٣٣	أتحمل المسؤولية في أداء مختلف المهام.			
٣٤	أشعر أنني كفء فيما أقوم به من أعمال			
٣٥	أتقبل النقد من الآخرين بشكل إيجابي			
٣٦	لدي القدرة على توضيح أفكاري للآخرين			
٣٧	أواجه المواقف الصعبة بثبات			
٣٨	أعبر عما يدور بداخلي دون خجل			
٣٩	أتوافق مع المتغيرات والمستجدات لإنهاء أعمالي			
٤٠	أقف عاجزًا أمام بعض المشكلات الصعبة			

مقياس التوافق الأكاديمي

الاسم: النوع (ذكر/ أنثى):

السن: التخصص: الصف الدراسي:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مدى توافقك الأكاديمي، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة وتفهمها جيداً، وتختار الاختيار المناسب لها، ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك وليس أي إجابة أخرى

م	العبارة	نعم	أحياناً	لا
١	أتعاون مع زملائي لحل مشكلاتهم.			
٢	أشعر بتقدير زملائي لي			
٣	أشعر أنني محبوب من أساتذتي			
٤	ينتابني إحساس بالخوف عند مقابلة أساتذتي			
٥	أشعر بأهمية ما أدرسه			
٦	أفتخر بدراستي الحالية			
٧	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي حددتها للاستذكار			
٨	أجد صعوبة في تنظيم أوقات المذاكرة			
٩	أتمتع بعلاقات طيبة مع زملائي			
١٠	يصعب على زملائي فهم ما أقصده			
١١	أتجنب مقابلة الأساتذة			
١٢	يتفهم الأساتذة مشكلات الطلاب			
١٣	أشعر بالنشاط في بداية يومي الدراسي			
١٤	لا أستطيع فهم كثير من المقررات			
١٥	أذاكر دروسي أولاً بأولٍ			
١٦	أتغيب كثيرًا عن الحصص الدراسية			
١٧	يشعرني زملائي بأهميتي بالنسبة لهم			
١٨	يرغب زملائي في مصاحبتي.			
١٩	أتمتع بعلاقات طيبة مع أساتذتي			
٢٠	الأساتذة مثالًا يحتذى به			
٢١	أجد متعة في دراسة مقرراتي الدراسية			
٢٢	تتفق دراستي مع ميولي			
٢٣	أعد نفسي جيدًا للاختبارات			
٢٤	لا أستجيب لأي معوقات أثناء الحصص الدراسية			

٢٥	أساعد زملائي في فهم الأجزاء الصعبة من المقرر			
٢٦	أشعر أنني محبوب من زملائي			
٢٧	أشعر باحترام أساتذتي لي			
٢٨	أتحدث مع أساتذتي دون تردد			
٢٩	يحقق تخصصي الحالي أهدافي			
٣٠	أجد المقررات الدراسية كافية لإعدادي مهنياً.			
٣١	أشعر بالملل أثناء المذاكرة			
٣٢	أركز جيدًا في الحصص الدراسية			
٣٣	يسعدني وجودي وسط زملائي			
٣٤	أشارك زملائي في الأنشطة المختلفة			
٣٥	يشجعني أساتذتي باستمرار			
٣٦	أشعر بالأسف عندما يسئ أحد الزملاء للأساتذة			
٣٧	أعتقد أن الاستمرار في الدراسة مضيعة للوقت			
٣٨	أفكر أحيانًا في ترك دراستي الحالية			
٣٩	أنظم وقتي جيدًا للاستذكار			
٤٠	أشعر بالنعاس أثناء الحصص الدراسية			
٤١	أسعد لوجودي مع أساتذتي			
٤٢	أحترم أساتذتي جيدًا			
٤٣	أكثر المقررات صعبة			
٤٤	تسبب الدراسة قلقاً للطلاب			