النمذجة السببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور

إعـــــداد

د/ عبد العزيز إبراهيم سليم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة دمنهور

النمذجة السببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور

د/ عبد العزيز إبراهيم سليم *

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن إسهام متغيرات فعالية الذات والصمود الأكاديمى والدعم الأكاديمى المدرك فى تشكيل الكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، وكذا الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمى والدعم الأكاديمى المدرك. تكونت عينة الدراسة من(٢٠٥) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا بكليات التربية والآداب والعلوم والزراعة والتجارة والعلوم والطب البيطري بجامعة دمنهور، خلال العام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩. طُبق عليهم الأدوات التالية؛ مقياس فعالية الذات؛ إعداد (Scholz et al.,2002: ترجمة وتعريب: الباحث، مقياس الصمود الاكاديمى؛ إعداد(Cassidy, 2016)، ترجمة وتعريب الباحث، مقياس الدعم الأكاديمى المدرك: إعداد: الباحث، مقياس الكفاءة البحثية؛ إعداد: الباحث. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

١. وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور
٢. وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المُدرك والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.
٣. التنبؤ بالصمود الأكاديمي في ضوء كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور
٤. وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور

* **د/ عبد العزيز إبراهيم سليم:** أستاذ علم النفس التربوي المساعد– كلية التربية جامعة دمنهور.

٥. وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور
٦. وجود علاقة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور
٧. التنبؤ بالكفاءة البحثية في من خلال كل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور".
٨. التوصل لنموذج سببي يربط بين متغيرات فعالية الذات العامة والدعم الأكاديمي المدرك (المعلمين، الأقران، الأسرة) ومتغير الصمود الأكاديمي(المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كمتغير وسيط والكفاءة البحثية".

الكلمات المفتاحية:
الكفاءة البحثية، فعالية الذات، الصمود الأكاديمى، الدعم الأكاديمى المدرك.

Causal modeling of the relationships between research competence, self-efficacy, academic resilience, and perceived academic support among postgraduate students at Damanhour University

Abstract:

The current study aimed to uncover the contribution of the variables of self-efficacy, academic resilience, and perceived academic support in shaping research competence for postgraduate students at Damanhour University, as well as uncovering the nature of the relationship between both research competence, self-efficacy, and academic resilience and perceived academic support. The core study sample consisted of (205) male and female students from the postgraduate students at the Faculties of Education, Arts, Science, Agriculture, Commerce, Science and Veterinary Medicine, Damanhur University, during the academic year 2018/2019. The following tools were applied to them; the measure of self-efficacy; Preparation (Scholz et al., 2002): translation: Researcher. The measure of academic resilience; Prepared (Cassidy, 2016), translated: Researcher. Perceptive Academic Support Scale: Prepared by: Researcher, Research competence Scale; Prepared by: Researcher.

The results of the study resulted in the following:

1. There are a statistically significant relationship between general self-efficacy and academic resilience of postgraduate students at Damanhur University
2. There is a statistically significant relationship between the perceived academic support and the academic resilience of postgraduate students at Damanhur University.
3. Predicting academic resilience in light of both self-efficacy and perceived academic support among graduate students at Damanhur University

4. There are a statistically significant relationship between self-efficacy and research efficiency among postgraduate students at Damanhur University
5. There are a statistically significant relationship between the perceived academic support and research competence of postgraduate students at Damanhur University
6. There are a statistically significant relationship between academic resilience and research competence of postgraduate students at Damanhur University
7. Predicting research competence in through both self-efficacy, academic resilience, and perceived academic support for Damanhur graduate students
8. Establishing a causal model that links the variables of general self-efficacy and perceived academic support (by teachers, peers, and families) and the academic resilience variable (perseverance, contemplation, adaptation, seeking help, negative influence and emotional response) as an intermediate variable and research competence.

Key words:

Research Competence, Self-efficacy, Academic Resilience, Perceived Academic Support

مقدمة:

أصبح العالم قرية صغيرة نتيجة التطورات التكنولوجية السريعة والتى أحدثت تغييرات جذرية فى جميع مجالات الحياة المختلفة وكذلك فى الاتجاهات ونمط الحياة، مما فرض على الجامعات ومؤسسات التعليم إعداد طلاب ذوي مواصفات خاصة كأفراد متعددي التخصصات ومجهزين بجميع المهارات والكفايات إلى جانب المعرفة المحدّثة باستمرار لمواكبة العالم المتغير ومواجهة تحديات القرن الحادي العشرين. ولاشك أن طلبة الجامعات يواجهون كثير من الصعوبات والتحديات المرتبطة بعملية التعلم؛ وكذلك مرورهم بكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والعاطفية والضغوط كالبحث عن الهوية وتحمل المسئولية وما يرتبط بذلك من مشاعر القلق الناشئ عن تغير نمط العلاقات الاجتماعية المرتبطة بهذه الفترة. وقد ينجح بعض الطلاب في التغلب على هذه العقبات والتحديات نتيجة ما يمتلكه من سمات شخصية ودعم أو مساندة خارجية وقد يفشل البعض.

ومن هؤلاء، طلاب الدراسات العليا خاصة مستوى الماجستير والدكتوراه فهم من أكثر طلبة الدراسات العليا معاناة؛ لما تقتضيه طبيعة الدراسة فى هذه المرحلة من صمود وثقة ومثابرة والتزام وتصميم وإرادة وتحمل لإكمال الدراسة والاستمرار فيها، وفى نفس الوقت العمل للإنفاق على ما يقومون به من بحث علمى. بالإضافة إلى التسلح بمجموعة من الجدارات والكفاءات البحثية؛ كالقدرة على اختيار مشكلة بحثية جيدة وتحديد المنهج المناسب لبحث هذه المشكلة، والقدرة على الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات البحثية ذات الصلة بمشكلة بحثه والقدرة على النشاط البحثى المستقل وهو ما يعرف بالكفاءة البحثية باعتبارها مجموعة المعارف والمهارات والكفايات التى يجب أن يمتلكها الطالب فى المجال البحثى. (Khutorskoi, 2009)

ووفقاً للدراسة التي **أجراها** Bieschke, Bishop & Garcia (1996) فإن الكفاءة البحثية والتي تعبر عن ثقة الفرد في قدرته على إكمال المهام البحثية المختلفة كتعريف المفاهيم والتحليل والكتابة كانت من أكثر العوامل الشخصية تأثيراً في التنبؤ بنجاحه في إنجاز بحثه وتحقيق الهدف المرجو منه.

وبمراجعة الأدبيات التي ضمت بحوث تجريبية استهدفت تحديد العوامل المؤثرة في الكفاءة البحثية Research Competence وفي نجاح الطالب في القيام ببحثه، وُجِدَ أن نجاح البحث العلمي في مرحلة الدراسات العليا يتطلب عددًا من الشروط

المترابطة تم رصدها في ستة عشر عاملاً صنفوا تحت ثلاث فئات كبرى، هي: السمات أو الخصائص الشخصية للباحث، والعوامل المتعلقة بدعم المعلمين والأقران والمجتمع، العوامل المتعلقة بالدعم المؤسسي والدعم الأكاديمي والاجتماعي(Hoffman, Berg,& Koufogiannakis,2014).

واتساقاً مع ما سبق استهدف عدد من الباحثين (Royalty & Magoon,1984; DiPerna & Elliott(2002; Klassam & Lynch, 2007) دراسة العوامل الشخصية والاجتماعية والأسرية التي يمكن أن تدعم طلاب الدراسات العليا وتساعدهم على تحمل الضغوط المتنوعة والكثيرة الناتجة عن طبيعة هذه المرحلة النمائية والتعليمية وسرعة التعافي فتوصلوا إلى وجوب امتلاك طلاب هذه المرحلة العديد من المهارات الشخصية؛ كالثقة في قدراتهم وكفاءتهم الذاتية self-Competence وطلب العون أو المساعدة **الأكاديمية**Academic help seeking والصمود الأكاديمي Academic resilience وتنظيم الذات Self – Regulation، والسعادة الذاتية Subjective happiness والتفاؤل Optimism **والأمل** Hope والتوجه نحو المستقبل Future orientation والتعلم الموجه نحو الهدف Goal Oriented Learning خاصة ما يتعلق بتوجههم نحو ترقية ذاتهم الأكاديمية دون الاكتفاء بالدرجة الجامعية الأولى؛ وعلى ذلك افترض Carifio &Rhodes(2002) أن لطالب الدراسات العليا بنية نفسية خاصة يجب الكشف عنها، مع التأكيد على كفاءة الفرد الذاتية والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك في أبعاد هذه البنية وما يقف وراء هذا كله من متغيرات معرفية ودافعية ووجدانية تدل على الإيجابية وتعد فرصة للفرد للنمو والارتقاء.

ويعد الصمود الأكاديمىAcademic resilience أحد المتغيرات الإيجابية المهمة التى يحتاجها الطالب الجامعى بصفة عامة وطالب الدراسات العليا على وجه الخصوص؛ فهو شكل من أشكال المناعة النفسية Psychological Immunity أو العتاد النفسى Psychological resources أو رأس المال النفسى Psychological capital أو النهوض الأكاديمى Academic buoyancy الذي يُعين الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات والمحن والتغلب عليها وسرعة التعافي منها والنهوض فيؤدي بشكل جيد.

وتوصلت نتائج دراسة (Martin & Marsh,2009) إلى أن الصمود الأكاديمى Academic Resilience هو أحد المحددات الفارقة التى يمكن من خلالها تفسير؛ لماذا ينجح بعض الطلاب ويؤدون بشكل أكاديمى جيد، فى حين يوجد طلاب آخرون يؤدون بشكل سيء؟، بل ويستمرون فى أدائهم الضعيف خاصة عند تعرضهم لأي نوع من الضغوط الأكاديمية أو التحديات الدراسية. كما **توصل** Fallon(2010) إلى أن الصمود الأكاديمي أحد العوامل التي يمكنها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي المرتفع للطلاب.

وعليه زاد اهتمام الباحثين بالصمود الأكاديمي كأحد المتغيرات الإيجابية في الشخصية لمعرفة تأثيره على الجانب الأكاديمي للطالب في الوقت الحالي ومستقبلاً؛ خاصة في علاقته بعدد من المتغيرات الإيجابية الأخرى؛ كالمثابرة الأكاديمي Academic persistence، والتربية من أجل التمكن الأكاديمي Education For Academic Mastery، والهناء والتنعم النفسي Psychological well-being، التعلم الاجتماعي الانفعالي Affective social learning، والإدارة الإيجابية للتفاعل الصفى Positive classroom interaction management؛ والتعلم القائم على الازدهار Flourishing based Learning ، والتعلم الفعّال Effective learning.

كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الصمود الأكاديمى يمتلكون الكثير من المهارات الشخصية والاجتماعية كالتواصل الفعال مع الآخرين، والثقة فى قدرتهم على التعلم، وتبنى توجهات إيجابية نحو الدراسة، والاستمتاع ببذلهم للجهد، كما أن لديهم توجهات إيجابية نحو المستقبل، وتوقعات عالية فيما يتعلق بمستقبلهم الأكاديمى والمهنى (Garmezy, 1996)، ويتفق مع ما سبق ما توصلت إليه دراسة (Solberg, Close & Metz, 2002) من أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمى يمتلكون القدرة على تحديد أهدافهم فيما يتعلق بتوجههم نحو ترقية ذواتهم الأكاديمية وعدم الاكتفاء بالدرجة الجامعية الأولى ورسم مسارات تحقيقها عن جدارة واقتدار agency مما يؤكد على فاعلية الصمود الأكاديمى كعامل مؤثر فى نجاح الطالب فى إنجاز المهام الأكاديمية المكلف بها.

كذلك تلعب فعالية **الذات** Self-efficacy بما تحمله من مضامين نفسية كثقة الفرد في قدراته على إنجاز المهام المطلوبة منه بجدارة واقتدار دوراً مؤثراً في الكفاءة

البحثية (Bishop & Bieschke,1998;Bieschke, 2006)، ومفهوم فعالية الذات مفهوم صاغه ألبرت باندورا (١٩٧٧) كجزء من النظرية المعرفية- الاجتماعية للسلوك الإنساني؛ ليشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على إتمام وتنفيذ الخطوات والمهام المرتبطة بعمل ما. فهو يشير إلى ثقة في قدرته على إنجاز المهام أو الأنشطة المطلوبة من أجل تحقيق هدف ما. وفعالية الذات تتعلق بما يعتقد الفرد قدرته على القيام به وليس بما يقوم به فعلاً (Bandura, 2007, 646).

ووفقاً لما أكده Klassam & Lynch (2007) فإن امتلاك الفرد لفعالية ذات مرتفعة يحفزه للقيام بأداء يعلو قدراته الفعلية، كما أن الطلاب الذين يمتلكون فعالية ذات أكاديمية مرتفعة أكثر تفوقاً وإنجازاً أكاديمياً مقارنة بالطلاب الذي يمتلكون فعالية ذات أكاديمية منخفضة. وكذلك وجود علاقة بين فعالية الذات بين الكفاءة البحثية والاهتمامات البحثية للطالب.

واتساقاً مع ماسبق توصل Royalty & Magoon (1984) إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات حصلوا درجة الدكتوراه في سن مبكرة مقارنة بأقرانهم ممن لديهم فعالية ذات أقل، بالإضافة إلى أن فعالية الذات تمثل عنصراً مهماً في العمليات الدافعية لدى الطلاب. ووفقاً لمستوى هذه الفعالية كما يشير Schwarzer(1994,1) تتوقف قدرة الطالب في التغلب على الصعوبات التي تواجه أثناء تأدية مهامه الأكاديمية المنوط بها. كما أشار Phillips & Russell (1994) إلى وجود علاقة دالة قوية موجبة بين فعالية الذات والكفاءة البحثية.

ويعد الدعم الأكاديمي المدرك Perceived academic support من المتغيرات أيضاً التي تؤثر في الكفاءة البحثية للطلاب فوفقاً للدراسة التي أجراها (DiPerna & Elliott,2002) على العديد من العوامل العديدة التي تسهم في نجاح الطالب في إنجاز بحثه؛ جاء الدعم الأكاديمي والاجتماعي المدرك في مقدمة هذه العوامل؛ حيث يعد من العوامل المحفزة والمعززة لدور الطالب في مجال البحث العلمي، نظراً لأن إدراك الطالب لوجود نوع من المساندة والدعم المادي والمعنوي له من قبل المحيطين به يجعله أكثر تحمساً وإقبالاً على الدراسة واندماجاً فيها إنجازاً لها.

والدعم مفهوم متعدد الأوجه يتجسد في شعور الطالب بأن هناك من يعتني به وأنه محبوب ومقدر من قبل المحيطين به وأنه ينتمي إلى شبكة اجتماعية بينها

علاقات قوية يمكنه الاعتماد عليها، كما أنه يُعد من أهم العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي في دافعية الطلاب أثناء سعيهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية(Cobb, 1976).

وتوصلت نتائج دراسة (Samdal, Wold, &Bronis,1999) إلى وجود علاقة بين تصورات الطلاب عن البيئة التعليمية ونوع الدراسة وشكل وكمية الدعم المقدم لهم عند الحاجة، مما يعزز لديهم الرغبة في استكمال دراستهم ويحسن من قدرتهم على الإنجاز الأكاديمي.

ووفقاً لما أشار إليه Ryan, Patrick& Shim(2005) فإن كلاً من الاستقلالية الشخصية والكفاءة الذاتية المدركة والدعم الأكاديمي أثناء إجراء البحث يؤثر في الكفاء البحثية للطالب. علاوة على شعور الطالب بالكفاءة الذاتية يزيد من دافعيته لإنجاز بحثه والاهتمام بتحسين وتجويد منتجه البحثي(Bandura, 1989) .

بالإضافة إلى ما سبق أكد(Wentzel & Watkins(2002 على أنه يمكن للمعلمين تعزيز مشاركة الطلاب في مواقف التعلم من خلال توفير الدعم الأكاديمي والاجتماعي المطلوب؛ مما يشعر الطلاب بالانتماء الاجتماعي والترابط الوجداني بالآخرين، كما يمكن لهذا الدعم تحفيز الطلاب على الانخراط في أنشطة التعلم وزيادة الدافعية الأكاديمية الداخلية لديهم لمزيد من الإنجاز الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب الجامعة خلال فترة دراستهم الأكاديمية كثير من المواقف والتحديات التى يفشلون فيها فى تخطيها أو التغلب عليها، وكذلك فى تلبية المتطلبات الأكاديمية فى المرحلة الجامعية بسبب الضعف فى المهارات الأكاديمية الأساسية ومعرفة كيفية إنجاز المهام المطلوبة منهم على الوجه الدقيق لتغير طبيعة الدراسة ونوعية المهام الأكاديمية (Newman, 1992; Butler & Neuman, 1995)؛ لذلك عندما يواجه طلاب المرحلة الجامعية بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا خاصة مثل هذه التحديات فإنه من الأهمية بمكان أن يتم النظر لهذا الأمر من عدة وجوه، منها؛ خصائص شخصية الطالب، وطبيعة موقف التعلم، بالإضافة إلى نوعية المساندة والدعم المقدم لهم فى هذه المرحلة من أجل تحديد الاستراتيجيات والطرق التى يمكننا من خلالها تدعيم النمو والارتقاء الأكاديمى للطالب (Zimmerman, 2002).

وعليه لم يعد الاهتمام بالمردود الأكاديمى الكمى للتعلم فقط هو ما يجب أن يكون مثار اهتمام القائمين على السياسات التعليمية في مرحلة الدراسات العليا؛

خاصة فى ظل عصر العولمة والمتغيرات التكنولوجية المستحدثة، بل يجب أن يصبح التركيز على المردود الكيفى القائم على جودة المخرج التعليمى المتمثل فى طالب قادر على تقديم منتج بحثى تتوافر فيه عناصر الجودة والاتقان دالة لقياس مدي نجاح أو فشل العملية التعليمية فى هذه المرحلة.

وفى محاولة لرصد وتصنيف الصعوبات والتحديات التى يواجهها طلبة الدراسات العليا أشارت نتائج دراسة (Al-Zubaidi & Rechards, 2009; Mustapha, 2010;Alavi&Shafeq, 2011) إلى أنه يمكن تصنيف هذه الصعوبات فى أربعة فئات رئيسة هى: الصعوبات المتعلقة بالتكيف المعيشى العام؛ كالحاجة للعمل للإنفاق على المسكن والمأكل والبحث والتنقل والسفر والتعامل مع المشاكل المالية والرعاية الصحية؛ والصعوبات الأكاديمية؛ كالافتقار إلى الكفاءة فى اللغة الإنجليزية وجدارات البحث العلمى وطرائق التعلم المختلفة، الصعوبات الاجتماعية والثقافية المتمثلة فى المتطلبات والأدوار الاجتماعية الكثيرة وتنظيم الوقت، والصعوبات المتعلقة بالتكيف النفسى؛ الاجتماعى والشخصى؛ كالشعور بالوحدة والاكتئاب والشعور بالعزلة وعدم القيمة.

فإذا كان توجه الطالب نحو مواصلة دراسته العليا طريقة يستهدف بموجبها تحسين نوعية حياته وإضافة ميزة تنافسية لنفسه تمكنه من التعايش الإيجابى فى واقع الحياة المعاصرة التى تندر فيها فرص التوظيف وتشتد فيها التنافسية فى عالم الأعمال فى الوقت الراهن، فإن هذا التوجه يجب أن يقابل من قبل المحيطين به بالدعم والتشجيع والمساندة من أجل إشباع حاجاته، وتحقيق أهدافه (Hershbein & Kearney, 2014).

كما أكدت نتائج دراسة (Astin, 1993; Choy, 2001) على أن مواصلة الطالب تعليمه عبر مسار الدراسات العليا بعد حصوله على الدرجة الجامعية الأولى يزيد من اندماجه الثقافى والاجتماعى والقيام بدوره تجاه مجتمعه، فضلاً عن تحسين مستوى جودة حياته والرضا عن ذاته. فى حين أشارت نتائج دراسة (محمد عاشور صادق، ويحيى محمود النجار، ٢٠١٦) إلى أن طالب الدراسات العليا فى حاجة ماسة لمساعدته فى العمل على رفع مستوى كفاءة البحثية الذاتية لتصل إلى مستوى الإتقان، كما يجب تدريبهم على مهارات التفكير النقدي ومهارات الاستنتاج والتحليل على أيدي معلمين أكفاء لما لذلك من دور مهم في رفع كفاءتهم البحثية.

وتوصلت نتائج دراسة(Karabenick,2004) التى استهدفت البحث عن أكثر الطرق تأثيراً وفعالية فى تحسين الكفاءة البحثية للطلاب فى هذه المرحلة توصلت إلى أن كل من الدعم الأكاديمى والاجتماعى المقدم سواء من مصادر رسمية كالأساتذة أو من بصورة غير رسمية كالأقران وكذلك الدعم الأكاديمى المؤسسى كتقديم المنح والفرص التعليمية المجانية تزيد من قدرة الطلاب على الصمود والمثابرة والنجاح الدراسي ومواجهة التحديات الأكاديمية المستقبلية.

كما أسفرت نتائج دراسة كل من (Gall, 1985;Ryan, Patrick& Shim, 2005) إلى رصد مجموعة من المواقف الأكاديمية التي تزداد فيها حاجة الطلاب للدعم والمساعدة، حتى يمكنهم الأداء بكفاءة واقتدار، ومن هذه المواقف؛ أوقات أداء الامتحانات، والوقوع تحت ضغوط الحصول على درجات مرتفعة في المقرر، ووقت الحاجة للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ووقت العمل تحت ضغط لإنجاز بحث أو مهمة علمية.

في حين أكدت نتائج دراسة (Kuh, 2008) وجود علاقة موجبة قوية بين معتقدات الطالب حول قدرته على نجاحه وإنجازه الأكاديمى وكفاءته البحثية؛ الأمر الذي يفرض على الباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية وصناع القرار ومتخذيه ضرورة تحديد الخصائص والسمات الشخصية الداخلية للطالب وكذلك معتقداته وإمكاناته التى يمكن أن تسهم بشكل فعال فى التنبؤ بنجاحه الدراسى وإنجازه الأكاديمى.

ووفقاً لنتائج بعض دراسات تحليل المسار للعلاقة بين فعالية الذات وبيئة التدريب البحثى والاهتمامات البحثية وتوقعات نتائج البحث، توصلت نتائج دراسة(Khan & Scott,1997) إلى وجود تأثير مباشر لفعالية الذات على الاهتمامات البحثية والمنتج البحثى للطلاب. كما كشفت نتائج دراسة (Deemer, Matthew, Haase, & Jome,2009) عن توسط فعالية الذات العلاقة بين بيئة التدريب البحثى والاهتمامات البحثية. وكذلك نتائج دراسة (Moreover, Szymanski Ozegovic&Phillips,2007) التى توصلت إلى توسط فعالية الذات العلاقة بين الاهتمامات البحثية ونتائج البحث.

كما كشفت نتائج دراسة (Decaroli&Sagone,2016) عن وجود علاقة سلبية بين المستويات المرتفعة من الصمود والنتائج المرغوب عنها في المجال

الأكاديمى كالفشل الدراسى وعدم القدرة على مواجهة التحديات التعليمية والتغيرات الطارئة التى تحدث فى بيئة التعلم وضعف التحكم لدى الطلاب.

وكذلك توصلت نتائج دراسة(Pajares & Schunk,2001) إلى أن الكفاءة البحثية تتأثر بعدة عوامل منها؛ المساندة الأكاديمية والكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية الأكاديمية ونوع الدعم المدرك من قبل الطلاب والمثابرة الأكاديمية.

كما أشار Hines, Merdinger & Wyatt(2005) إلى أنه بانتقال الطالب من مرحلة الدراسة الجامعية الأولى إلى مرحلة الدراسات العليا يزداد مستوى الاستقلال الذاتى لديه ومعه تصبح حاجته إلى طلب الدعم من المعلمين الأصدقاء والأقران أكبر من حاجته إلى الدعم المقدم من الأسرة. بالإضافة إلى حاجته إلى تطوير قدرته على الاعتماد على عتاده النفسى وموارده الداخلية والمتمثلة فى الصمود والفعالية الذاتية والثقة بالنفس والدافعية من أجل التعامل مع التحديات التى قد يواجهها أثناء تعلمه وتنفيذ مهامه الأكاديمية والبحثية.

وتأسيساً على ما تقدم من تحليل نظري ونتائج دراسات سابقة حول متغيرات الدراسة الحالية واتساقاً مع الفرضية التى بُيت عليها الدراسة الحالية، يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال الرئيس التالى: هل يمكن التوصل لنموذج سببى يفسر العلاقة بين متغيرات فعالية الذات والدعم الأكاديمى المدرك والصمود الأكاديمى كمتغير وسيط والكفاءة البحثية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية، هي:

١. هل توجد علاقة بين فعالية الذات العامة والدعم الأكاديمي المُدرك والصمود الأكاديمي؟
٢. هل يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي في ضوء كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك؟
٣. هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالكفاءة البحثية في من خلال كل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك؟
٥. هل يمكن التوصل لنموذج سببي يربط بين متغيرات فعالية الذات العامة والدعم الأكاديمي المدرك الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية؟

أهداف الدراسة:

١- فهم وتفسير طبيعة العلاقة بين الكفاءة البحثية وكل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى عينة الدراسة.

٢- فهم وتفسير طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

٣- فهم وتفسير طبيعة العلاقة بين الدعم الأكاديمي المُدرك والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

٤- التوصل إلى أفضل نموذج تحليل مسار يكشف عن مسارات العلاقات المتبادلة بين متغيرات فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية؟

أهمية الدراسة:

١. تزويد المكتبة البحثية بعدد من المقاييس كفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية مما يمكن أن يفيد الباحثين في دراساتهم المستقبلية.

٢. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه وإرشاد القائمين على تعليم طلاب الجامعة خاصة مرحلة الدراسات العليا نحو صيغ الدعم المناسبة لهم بما يعود عليهم بالنفع في مسارهم الأكاديمي.

٣. تأسيس وإقرار ما يصح تسميته بالتكوين والتمكين السلوكي لشخصية الطالب بالتركيز على الجوانب الإيجابية لديه كالصمود الأكاديمي وفعالية الذات مما يسهم في تحصين الفرد ضد المشكلات النفسية وتقبل مصاعب الحياة الأكاديمية واعتبارها تحديات يمكنه التغلب عليها.

٤. ربما يفضي تناول الكفاءة البحثية في علاقتها بالمفاهيم أو البناءات السيكولوجية الأخرى إلى تبيّن المضامين التطبيقية لهذا المتغير الفاعل في عمليات التعليم والتعلم والبحث العلمي.

٥. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية أيضاً في إدراك وفهم أعمق لطبيعة العلاقة بين متغيراتها والمتمثلة في؛ فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- الكفاءة البحثية: Research competence:

يعرفها الباحث بأنها: "قدرة الطالب على إجراء بحث متكامل الأركان وكتابة تقرير نهائي لبحثه يشمل: الإطار العام للبحث وأدبياته والمنهج المستخدم والإجراءات الميدانية وعرض النتائج وتفسيرها وكتابة مراجع البحث بطريقة صحيحة". وتتكون من أربعة أبعاد هي:

١. **مهارات تصميم البحث:** وهي مجموعة المهارات المتعلقة بقدرة الطالب على تحديد واختيار مجموعة من الأدوات والأساليب والإجراءات لجمع وتحليل البيانات المتعلقة بمتغيرات بحثه.
٢. **مهارات البحث العلمي:** وهي مجموعة المهارات المتعلقة بقدرة الطالب على كيفية اختيار موضوع بحثه وصياغته على هيئة عنوان مناسب وتحيد مشكلة البحث بدقة وكتابة أهداف بحثه وأهميته.
٣. **المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر:** وهي مجموعة المهارات المتعلقة بقدرة الباحث على تحديد واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات بحثه وإدخال البيانات في برامج التحيل الإحصائي على الكمبيوتر وقراءة المخرجات وفهمها وتفسيرها.
٤. **مهارات الكتابة البحثية:** وهي مجموعة المهارات المتعلقة بقدرة الطالب على كتابة بحثه، والصياغة اللغوية الصحيحة، وإيجاد هيكل عام للبحث يشمل عناصره الرئيسية، والاستعداد لاحتمالية التعديل أو إعادة الكتابة بشكل مستمر ومراعاة قواعد الكتابة العلمية الصحيحة.

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- **فعالية الذات** Self-efficacy:

يتبني الباحث تعريف (Scholz et al,2002) لفعالية الذات والذي مفاده أن فعالية الذات هي:" اعتقاد الفرد في كفاءته على التعامل مع مجموعة واسعة من الطلبات المجهدة أو الصعبة لتحقيق نتائج مرغوبة فيها".

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- الصمود الأكاديمي Academic Resilience:

يتبنى الباحث تعريف (Cassidy,2016) للصمود الأكاديمي والذي يعرفه بأنه:" بناء نفسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي؛ المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، والتأثير السلبي والاستجابة الانفعالية. ويمكن تعريف كل بعد على النحو التالي:

١. **المثابرة** Perseverance: والمقصود بها تلك السمات والخصائص الشخصية والتي تتضمن ردود فعل الطلاب وتشمل العمل الجاد والجهد، والالتزام بالخطط والأهداف، وقبول واستخدام الملاحظات، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، ورؤية التحديات والمشقة كفرص. ويتضمن عامل المثابرة بعدي التحمل والإصرار ويستلزم تنظيمًا للذات والرغبة من مواصلة الحياة بفاعلية وإيجابية واستعادة إيقاع حياته الطبيعية بعد الأزمة أو الصدمة.
٢. **طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف** Reflecting and adaptive help seeking: ويُقصد بها مجموعة من السمات الخصائص الشخصية التي تشمل ردود فعل الطلاب التي تكشف عن نقاط القوة والضعف وتغيير طرق الدراسة وطلب المساعدة والدعم والتشجيع ومراقبة الجهود والإنجازات والمكافآت والعقاب. فضلاً عن القدرة على اعتبار التغيّر تحدياً يوفر فرصًا للنمو والارتقاء الشخصي.
٣. **التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية** Negative affect and emotional response: ويقصد به تلك السمات والخصائص الشخصية التي تشمل ردود الفعل السلبية مثل القلق، ورد الفعل الكارثي، وقبول الاستجابات السلبية. وهو البعد العكسي للصمود الأكاديمي.

ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- الدعم الأكاديمي المدرك Preserved Academic Support:

يعرف الباحث الدعم الأكاديمي المدرك بأنه:" اعتقاد الطالب بوجود الرعاية والمساعدة الأكاديمية المتاحة من المحيطين به باعتباره فرداً في شبكة اجتماعية داعمة، وتتعدد صور الدعم الأكاديمي؛ فقد يكون على هيئة تقديم العون

والمساعدة الأكاديمية للطالب في مواقف التعلم للتغلب على العقبات التي تواجهه أو تقديم الدعم لحل مشكلاته أو اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله الأكاديمي، وكذلك قد يكون دعماً مادياً لمساعدته في الوفاء بمتطلبات البحث العلمي". ويتكون الدعم من ثلاثة أبعاد هي:

١-**الدعم المقدم من الأساتذة:** وهو عبارة عن المساندة النفسية التحفيزية والتشجيعية والأكاديمية التي يوفرها المعلمون لطلابهم ويدرك الطلاب توفرها وإمكانية الحصول عليها وقت الضرورة.

٢-**الدعم المقدم من الأقران:** وهو عبارة عن المساندة النفسية والوجدانية والأكاديمية التي يوفرها الأقران أو الأصدقاء ويدرك الطالب توفرها وإمكانية الحصول عليها وقت الضرورة.

٣-**الدعم المقدم من الأسرة:** وهو عبارة عن مجموعة من المساندات النفسية والوجدانية والمادية التي توفرها الأسرة لأبنائها لاستكمال التعليم والإنفاق على البحث العلمي ويدرك الأبناء توفرها وإمكانية الحصول عليها وقت الضرورة.

ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

سيتم في هذا الجزء عرض الإطار النظري لبنية الدراسة الحالية وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة لتوضيح العلاقة بين متغيراتها والخروج بتصور نظري للعلاقة بين هذه المتغيرات يمكن اختباره إحصائياً، وذلك على النحو التالي:

أولاً- الكفاءة البحثية Academic Competence:

لا أحد ينكر حقيقة أن البحث العلمى جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية، فقد ولد الإنسان ليبدأ استكشاف العالم سواء بالتساؤل أو بالبحث والاستقصاء ودراسة الظواهر العلمية من حولنا، والبحث العلمى هو الألية التى جعلت العالم قادراً على الانتقال من الحالة البدائية التى كان عليها إلى المستوى الحالى المتقدم فى الفهم والتطور. وتعتبر أنشطة البحث العلمى والتكنولوجى فى التعليم العالى جزءًا لا يتجزأ من الأنشطة التعليمية التنفيذية التى تهدف إلى تحسين الواقع وحل مشكلاته (Bogush, 2004: in Prokhorchuk, 2014,439).

والبحث العلمى هو إحدى الوظائف الرئيسة لمؤسسات التعليم العالى ويشير فى الأساس لعملية توليد واكتشاف وابتكار وخلق معرفة جديدة. وفى الجامعات يعد إنجاز المهام البحثية التى يُكلف بها الطالب أحد الأساليب الرئيسة للحكم على نجاحه وتفوقه أو إخفاقه، كما أنه وسيلة لاغنى عنها للتعرف على مدى تمكن الطالب من مهارات البحث بدقة، بالإضافة إلى أن التمكن من مهارات البحث وتوظيفها في منتج بحثي مميز أحد معايير إجازة الباحثين واعتمادهم من قبل المؤسسات التعليمية. بالإضافة إلى البحث العلمي أحد أهم المعايير التي توضع في الاعتبار عند تقييم البرامج والمؤسسات للحصول على الاعتماد المؤسسي (Palispis, 2008).

لذا كان من ضمن أولويات الجامعات تقديم مقررات أكاديمية متخصصة تنمي المهارات البحثية للطلاب بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا على وجه الخصوص، من هذه المقررات مقرر مناهج البحث الذي يُدرّس لطلاب مرحلة الدراسات العليا ويهدف إلى تقديم إطار نظري وتدريب عملي للطلاب لتمكينهم من إجراء البحوث بطريقة تطبيقية علمية صحيحة وتطوير مهاراتهم البحثية الأساسية وخبراتهم. بالإضافة إلى تنمية الاستعداد لديهم لإجراء بحوث حقيقة تنطلق من أرض الواقع وتهدف لتحسينه وتطويره، وكذلك إكسابهم مهارات السلوك البحثى (Pidkasisty et al.,2010).

وتعد الكفاءة البحثية شرطاً أخلاقياً أساسياً لإجراء البحوث العلمية ويتطلب ذلك من لجان المراجعة التى تقوم بتقييم البحوث ومراجعتها من الناحية العلمية والأخلاقية أن تنظر فيما إذا كان الباحثون لديهم المهارات والخبرات البحثية المناسبة لإجراء البحوث التى يتصدون للقيام بها أم لا؛ بمعنى هل يتم إجراء البحث أو الإشراف عليه من قبل الأشخاص من ذوي الخبرة والمؤهلات والكفاءة المناسبة للبحث، وهل يتم مراعاة الدقة والأمانة العلمية أثناء ذلك (National Health and Medical Research Council, 2007 (revised 2015).

فالحكم على كفاءة البحث أو الكفاءة البحثية هى جزء من تقييم الجدارة البحثية للطالب التى تعتبر من صميم عمل اللجان العلمية. وتشمل القضايا الخاصة بجدارة البحث فيما يتعلق بالكفاءة البحثية ما إذا كان البحث مصممًا بطريقة وأساليب مناسبة لتحقيق الأهداف المقترحة للبحث، وبطريقة تحافظ على المعايير

الأخلاقية وضمان عدم المساس باحترام المشاركين بالبحث أو بالطريقة التى يتم بها أو بالنتائج.

فى حين يشير Carter & Little(2007) إلى أنه للحكم على الكفاءة البحثية يجب أن نضع فى الاعتبار الإجابة عن الأسئلة التالية: هل يقدم الباحث منهجية تبرر قيامه ببحثه وتشرح كيف ستفى بأهدافه البحثية المعلنة؟ هل ينطلق الباحث من مبررات منطقية أو عقلية مقبولة تبرر قيامه بالبحث؟، وهل المبررات مرتبطة بالأهداف؟ وهل أسئلة البحث ذات علاقة بالمنهجية والأساليب؟، هل يتبنى الباحث منهجية معترف بها وفق منطلقات نظرية محددة وثابتة فى المجال؟، هل تتوافق الأساليب واللغة مع المنهجية المستخدمة؟ هل يقدم الباحث تبريرات مناسبة حول طرق اشتقاق العينات وجمع البيانات وتحليلها؟، هل يقدم الباحث تبريرات منطقية حول أخذ عينات تمثيلية أو جعل نتائجه قابلة للتعميم ؟. فيما يتعلق بجمع البيانات، كيف يتم جمع البيانات وهل الأدوات المستخدمة متسقة مع أهداف البحث وأسئلته ومنهجيته؟. وأخيرًا، هل تم وصف طريقة تحليل البيانات وهل تتفق مع المنهجية والأساليب؟.

كما أن انتقال الطالب من المرحلة الجامعية الأولى إلى مرحلة الدراسات العليا يعد حدثًا جديداً فى حياته قد يمثل ضغطاً عليه؛ نتيجة العبء الدراسى الكبير والمتمثل فى ضرورة إنجازه لمهام بحثية عديدة والإبحار على شبكة المعلومات العالمية وارتياد المكتبات لإنجاز ما يطلب منه من تكليفات، هذه الضغوط يجب على الطالب إدارتها بنجاح من أجل تحقيق مستويات الإنجاز الأكاديمى المطلوبة بنجاح منه والاستمرار فى دراسته (Aspinwall & Taylor, 1992; Caldwell et al., 2010).

كما أجريت بعض الدراسات حول العقبات والتحديات التى تحول دون نجاح البحث والانتهاء منه فى الوقت المحدد لدى عديد من فئات طلاب البحث العلمى كأمناء المكتبات الأكاديمية والأخصائيين الاجتماعيين والأطباء وعلماء النفس الإكلينيكى كدراسة (Koufogiannakis & Crumley, 2006; Miller & Benefiel,1998) فتوصلت إلى أنه من أهم العقبات التى تحول دون نجاح الطالب فى الانتهاء من بحثه فى وقته المحدد؛ عدم وضع إطار زمنى دقيق لانتهاء من المشروع البحثي، ضعف المهارات المتعلقة بمنهجية البحث، نقص الدعم

المؤسسى للبحث (النفسى والنقدي)؛ نقص التمويل الخارجى للبحوث، ضعف الدافعية والمثابرة الأكاديمية، انخفاض معامل الثقة الذاتية؛ ضعف مستوى اللغة الأجنبية؛ عدم كفاية البرامج المقدمة لتعليم الطلاب طرق البحث؛ ونقص الحوافز المادية.

وبحسب ما توصل إليه Snyder et al(2008) فإن المناخ والسياق التنظيمى القائم على تقديم التغذية الراجعة والدعم يمكِّن الطلاب من بناء مسارات فعالة للوصول إلى أهدافهم المرجوة مما يعزز لديهم الأمل ودافعية الإنجاز في الانتهاء من إجراءات البحث في الوقت المحدد.

في حين حاول Aspinwall & Taylor(1992) تقصي كيف يمكن للعمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية؛ كالتفاؤل، والتحكم الذاتي، وفعالية الذات والصمود، وأساليب المواجهة التنبؤ بالتوافق والإنجاز الأكاديمي بين طلبة الجامعة، فتوصل إلى أن هذه المتغيرات مهمة في تقوية البناء النفسي للطالب لدعمه على مقاومة الأثار السلبية لأحداث الحياة الأكاديمية الضاغطة التي يمر بها أثناء فترة دراسته فى هذه المرحلة؛ خاصة عندما يخبر حالة من حالات الفشل أو الشعور بعدم الكفاية الذاتية، كما أنها مصدر من مصادر السعادة وجودة الحياة الأكاديمية.

وفى نفس السياق **توصل** Hansen, et al.(2015) إلى أن طلب العون الأكاديمى والسعى النشط للحصول على الدعم الاجتماعى من خلال شبكة علاقات اجتماعية تضم الأصدقاء أو العائلة أو المجموعات أو المنظمات تُعد متغيرًا مهمًا فى تخفيف الضغوط الأكاديمية والنفسية، وتساعد الطلاب على المواجهة المباشرة للمحن والصعوبات الأكاديمية وتحقيق التوافق مع دراستهم الجامعية. وعليه فإن تدريب الطلاب على التأقلم النشط الذي ينطوي على المواجهة القائمة على الاستراتيجيات المباشرة للتعامل مع الضغوط الأكاديمية بدلاً من تجنبها أو محاولة الابتعاد عنها هو استراتيجية فعالة لضمان تحقيق الطلاب لأهدافهم الاجتماعية والأكاديمية.

كما **أشار** Ismaila & Meerah(2012) إلى أنه فى البلدان المتقدمة كأمريكا وبريطانيا وكوريا واليابان، ولإيمان هذه الدول بأن تنمية رأس مالها البشري المتمثل فى الباحثين بالجامعات ومراكز البحوث أمر مهم للبحث والتطوير وللحفاظ على تقدمها وريادتها فى جميع المجالات، دفعها إلى توفير ما يحتاجه هؤلاء الباحثون من دعم أثناء رحلتهم البحثية بالإضافة إلى العمل على تطوير خبرتهم

البحثية ومعرفتهم الأكاديمية ومهاراتهم العلمية، الأمر الذي انعكس بصورة إيجابية على كفاءتهم البحثية وبالتالى جودة المنتج البحثى.

فى حين توصلت نتائج بعض الدراسات التى أجريت على طلاب الدراسات العليا أنهم أظهروا متعة حقيقية وتطور فى مهارات البحث لديهم عندما قاموا بممارسة التجارب البحثية بأنفسهم؛ حيث أكدوا على أن تدريبهم على تطبيق مهارات البحث العلمى والممارسة العملية فى برامج ومقررات مناهج البحث دعمت لديهم المهارات البحثية القائمة على الانطلاق من مشكلات حقيقية وواقعية من خلال التحضير لها بشكل أكثر فعالية(Whelan et al,2006).

ويشير كل من Bard, Biescke, Herbert, & Eberz(2000) إلى أن تدريب الطلاب على مهارات البحث العلمى يمكن أن يخلق بيئة بحثية فعالة لإثارة دافعية الطالب واستثمارها فى البحث مما يزيد من مستويات فعالية الذات البحثية لدى الطلاب. كما توصل كل من Shivy, Worthington, Birtel-Wallis & Hogan (2003) فى دراستهم إلى أن البيئة التعليمية التى يكثر فيها تدريب الطلاب على كيفية تصميم البحوث وتنفيذها والدعم المقدم لهم ومستويات فعالية الذات المرتفعة تُعد من المتغيرات الأكثر أهمية لاستثارة قدرات الطلاب على تصميم البحوث وإنجازها بكفاءة.

ويتفق مع ما سبق كل من Pidkasisty, et al., (2010) حيث يرون أن الكفاء البحثية يمكن تطويرها وتحسينها عن طريق تدريب الطلاب على مهارات البحث العلمى وإكسابهم خبرات جديدة فيما يتعلق بكيفية إجراء البحوث العلمية، وتنمية الاستعداد الذاتى لديهم لتحسين الرغبة فى إجراء البحوث العلمية النظرية والتطبيقية، حيث يشكل الاستعداد جزءًا من تطوير كفاءة الطالب البحثية، بالإضافة إلى تنمية مهارات السلوك البحثى.

كما يؤكد Meyers et al(2013) على أنه يمكن اكساب الطلاب المعرفة والمهارات البحثية المطلوبة لمراحل البحث المختلفة من خلال التدريب والممارسة. وأن الأهم فى كفاءة الباحث الجيد هى قدرته على فهم المشكلة وتحديدها بدقة ليستطيع إقناع الآخرين بجدوى البحث وأهميته.

وتوجد عدة تعريفات للكفاء البحثية منها؛ تعريف (Malari & Santiago,2013) للكفاءة البحثية بأنها:" المقدرة البحثية والمهارات والخبرة اللازمة

لإجراء البحوث" وهذه المهارات يتم تطويرها وتنميتها أو تحسينها داخل المؤسسات التعليمية أو من خلال الندوات والدورات التدريبية والأنشطة البحثية المختلفة. وكذلك من خلال الخبرة فى إجراء البحوث.

فى حين عرف Prokhorchuk(2104) ؛ الكفاءة البحثية بأنها:" القدرة والرغبة فى استخدام البيانات والمعلومات الآنية وتصميم منهجية بحثية مناسبة لتحديد المشكلات تحديدها وصياغة الأسئلة والتوصل إلى استنتاجات بناءً على الحقائق الموجودة، بالإضافة إلى التطبيقات العملية كجزء لا يتجزأ من هذه الكفاءة".

بينما قدم Belyanina(2018) عدة تعريفات لها بعد استعراضه لكثير من الدراسات التي كُتبت في هذا المجال منها؛ أن الكفاءة البحثية هي:" الخصائص التكاملية والديناميكية للشخص، مُعبَّرًا عنها بوحدة الاستعداد النفسي والعلمي والتربوي والعملي لأنشطة التشخيص والتحليل والتصميم، وتنفيذ الأنشطة البحثية وإدخال نتائج البحث حيز التطبيق العملي" ، كما يعرفها كذلك بأنها :" خاصية شخصية تشمل مجموعة من المعارف والتوجهات القيمية والأنشطة البحثية الضرورية التى تظهر فى الاستعداد والقدرة على تنفيذ موضوع البحث المقترح". وتُعرَف كذلك بأنها:" نشاط الطالب الذي يبدأ باكتسابه المهارات اللازمة للبحث الإبداعى، ويتوج بحله لمشكلة مستقبلية".

وعن مكونات الكفاءة البحثية كشفت مراجعة الأدبيات المتعلقة بالبحث العلمى ومهاراته وكفاء البحث عن توصل نتائج دراسة DiPerna & Elliott (2000) إلى أن الكفاءة البحثية تتكون من مجموعتين من المهارات؛ مهارات التكوين الأكاديمى Academic formation skills، ومهارات التمكين الأكاديمى Academic Empowerment Skills. وتتضمن مهارات التكوين الأكاديمى المهارات الأساسية والمعقدة التى تعد جزءًا أساسيًا من مناهج البحث فى الجامعة وهى تساعد على تكوين وبناء العقلية البحثية للطالب وتتضمن مهارات التكوين الأكاديمى مهارات فرعية مثل؛ القراءة الناقدة، والتمكن من اللغة الاجنبية ومهارات الرياضيات والتفكير النقدي. بينما تتضمن مهارات التمكين الأكاديمى كل من الدافعية، والثقة الأكاديمية ، والمثابرة الاكاديمية، والمشاركة، ومهارات التعامل والتواصل مع الآخرين.

بينما توصلت نتائج دراسة (Thomas,2004) إلى أن الكفاءة البحثية تتضمن مجموعة من المهارات المطلوبة لإنتاج بحث علمى مثمر منها؛ القدرة على تحديد مشكلة البحث وأسئلته Problem Statement and Questions، القدرة

على تحديد أهمية البحث النظرية والتطبيقية، القدرة على تحديد منهجية **البحث** Methodology، القدرة على تعريف مشكلة البحث بدقة Defining the problem، القدرة على مراجعة الأطر النظرية والأدبيات ذات الصلة بالبحث Theoretical Framework and Literature Review، القدرة على جمع البيانات Data collection، القدرة على تعريف مصطلحات البحث Defining the terms، القدرة على التحديد الدقيق لمجتمع البحث Accurate identification of the study population، القدرة على تحليل النتائج Data analysis، والقدرة على مناقشة النتائج Discussion .

فى حين توصل (2012)Ismaila & Meerah إلى عدة مكونات للمعرفة ومهارات البحث التى يجب على طالب الدراسات العليا أن يمتلكها، أو ما يمكن تسميته بالكفاء البحثية والتى تم حصرها فى خمسة مكونات رئيسة هى؛ القدرة البحثية، مهارات التفكير والتأمل، مهارات حل المشكلات، مهارات التواصل، مهارات منهجية البحث. وفيما يلى تفصيل لهذه المكونات:

١-**القدرة البحثية** Research Capacity**:** يقصد بها القدرة على جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة وتطبيق طرق الربط والتوليف والتفكير النقدي والتركيز على البيانات الضرورية لتحديد وفهم العلاقات أو الروابط بين تلك المعلومات. وتشمل أيضًا فهم واستخدام الاختبارات الإحصائية لفحص الاختلافات بين مجموعات البيانات. كما يدخل ضمن القدرة البحثية القدرة على إجراء التجارب العملية. وبصفة عامة فالقدرة البحثية هى القدرة على تنفيذ إجراءات جمع البيانات التى تنطوي على التخطيط واختيار أدوات جمع البيانات المناسبة، وتحديد الطريقة المناسبة (الكمية والنوعية) لتفسير البيانات ومعالجتها واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وتفسير نتائج التحليل الإحصائى بصورة دقيقة.

٢-**مهارات التفكير والتأمل** Reflection Skills**:** ويقصد بها القدرة على النظر والتفكير فى ما قام به، وما يمكن أن يفعله بشكل آخر بديل، وكيف يشعر حيال ذلك، وكيف يمكنه تغييره لتحسين بحثه مستقبلاً، والطالب المتمكن من أساليب البحث العلمى هو الذي يعمل عقله ويستخدم بصيرته أثناء مراجعة منجزات الباحثين السابقين بهدف الاستفادة منها في تحسين بحثه في المستقبل.

٣-**مهارات حل المشكلات** Problem Solving Skills**:** ويقصد بها القدرة على تحديد وتحليل المشكلات، لاكتشاف الحلول وتقييم واختيار أفضل حل ممكن. وهذا يتطلب التفكير التخيلى والإبداعى لإيجاد طرق جديدة للتعامل مع مشكلة ما، ومهارات التفكير التحليلى لفحص النتائج المترتبة على حل معين، ومهارات التفكير النقدي لموازنة أحد الحلول مع الآخر. كما تنطوي مهارات حل المشكلات على المهارات الأساسية للخيال والإبداع والمنطق والاستدلال وجمع البيانات والتفكير المنطقي والاستدلال العقلي والتغذية الراجعة والتجربة العلمية.

٤-**مهارات التواصل** Communication Skills**:** ويقصد بها القدرة على كتابة وتقديم البحث ونتائجه بطريقة تنقل إلى الآخرين غرض ونتائج البحث. والقدرة على تلخيص المعلومات، واستنتاجات البحث، والقدرة على عرض نتائج البحث لنوعية معينة من المتلقين.

٥-**مهارات منهجية البحث** Research Methodology Skills**:** ويقصد بها القدرة على تحديد وتصميم إجراءات البحث المناسبة لفهم حدود ونطاق تصميم البحث؛ كحجم العينة ونوعية البيانات، ومجتمع البحث وغيرها.

بينما حدد Viger(2016) ست مهارات أساسية لابد أن يتمكن منها الباحث تكوّن فى مجملها الكفاءة البحثية، هى؛ التواضع والانفتاح على النقد humility and openness to criticism، وبناء شبكة علاقات **اجتماعية** building a social network، والعمل بجد وذكاء working hard and smart، وأن يكون لديه أهداف واضحة clear goals، والمخاطرة والخروج من منطقة الراحة stepping out of the comfort zone، والتمكن من مهارة الكتابة البحثية الجيدة good writing skills، والقدرة على بلوة ومناقشة الاستنتاجات ability to form conclusions**. ويرى الباحث الحالي أن هناك خلطاً في تصور** Viger بين الكفاءة البحثية ومتطلبات البحث: فالكفاءة الوحيدة فى قائمته هى مهارات الكتابة البحثية الجيدة، بينما باقى المهارات هى متطلبات شخصية ضرورية لإجراء البحث.

بينما يرى Abu-Rumman(2019) أن الكفاءة البحثية تتكون من مجموعة مهارات هى؛ المهارات المعرفية Cognitive skills، مهارات التواصل communication skills، ومهارات البحث Research skills، والمهارات التنظيمية organizational skills، ومهارات التأثير والتأثر influencing and impacting skills

وقد أجريت عدة دراسات عن علاقة الكفاءة البحثية ببعض المتغيرات النفسية، منها؛ دراسة (Geisler,1995) التى استهدفت بحث العلاقة بين الكفاءة البحثية والتقدم فى أطروحة الدكتوراه لدى طلاب تخصص علم النفس. تكونت عينة الدراسة من٣٣١ طالباً من طلاب درجة الدكتوراه اختيروا بطريقة عشوائية من ٢٤ برنامجاً. طُبقت عليهم مقاييس الكفاءة البحثية ومقياس البيئة البحثية. وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة البحثية والتقدم فى إنجاز أطروحة الدكتوراه، وكذلك وجود تأثير إيجابى للبيئة البحثية الداعمة على الكفاءة البحثية للطالب.

فى حين أجرى (Vaccaro, 2009) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للبحث وتصورات الطلاب عن بيئة التدريب البحثى والاهتمامات البحثية، وكذلك التعرف على وجود اختلافات وفقاً لاختلاف مستويات الكفاءة الذاتية للبحث، وتصورات الطلاب لبيئة التدريب البحثى والاهتمامات البحثية فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (متمثلة فى العمر والجنس والعرق، والإنتاجية العلمية والمهنية، وعدد الدورات البحثية على مستوى الدكتوراه التى تم الانتهاء منها). تكونت عينة الدراسة من(٨٩) طالباً من طلاب المستوى التمهيدي لدرجة الدكتوراه، طبق على العينة مقياس الكفاءة البحثية ومقياس تصورات بيئة التدريب البحثى ومقياس الاهتمامات البحثية. وخصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابى دال للمتغيرات الديموجرافية ممثلة فى العمر والدورات البحثية على المستوى التمهيدي للدكتوراه على تصورات الطلاب لبيئة التدريب البحثى. ووجود علاقة إيجابية بين الكفاءة البحثية والإنتاج العلمى. وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة البحثية والاهتمامات البحثية للطلاب.

وكذلك دراسة (Ismaila & Meerah,2012) التى استهدفت تقييم الكفاءة البحثية لدى طلاب الدكتوراه بماليزيا الذين يدرسون فى الداخل أو فى الخارج. وكذلك المقارنة بين طلاب الدكتوراه الذين يدرسون فى الداخل والذين يدرسون فى الخارج على مستوى المعارف والمهارات فى أربعة مجالات هى؛ البحث عن المعلومات، ومنهجية البحث، وتحليل البيانات، والتواصل مع البحث. وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق كبيرة فى المعارف والمهارات بين المجموعتين فى المجالات الأربعة التى خضعت للتقييم. كما توصلت النتائج إلى أن تدريب المؤسسات المحلية في مجال البحث يمكنها من منافسة الجامعات في الخارج.

كما أجرى دراسة (Boswell, 2013) استهدفت بحث العلاقة بين كل من المعرفة المدركة والكفاءة الذاتية البحثية والاهتمامات البحثية فى مجال بحوث العلوم الاجتماعية. كما تناولت الدراسة تأثير مقرر مناهج البحث على مكونات هذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من(٣٣) طالبًا جامعيًا مسجلين فى مقرر مناهج البحث. طبقت عليهم مقاييس المعرفة المدركة وفعالية الذات والاهتمامات البحثية. وخصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعرفة المدركة وكل من فعالية الذات البحثية والاهتمامات البحثية، كما أسفرت كذلك النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات البحثية والاهتمامات البحثية. بالإضافة إلى التأثير الإيجابي الملحوظ لتدريب الطلاب في مقرر مناهج البحث على المعرفة المدركة وفعالية الذات البحثية خلال الفصل الدراسي.

كما أجرى (محمد عاشور صادق، يحيى محمود النجار، ٢٠١٧) دراسة استهدفت استقصاء العلاقة بين مستوى التفكير الناقد ومستوى الكفاءة البحثية الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية الثلاث (الأقصى، الإسلامية، الأزهر) بمحافظات غزة، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الناقد وفقا لمتغيرات(الجنس، والتخصص، والجامعة) وإمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة البحثية الذاتية من خلال مستوى التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الماجستير بكليات التربية على مستوى الجامعات الثلاثة، والبالغ عددهم (٩٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس التفكير الناقد، والكفاءة البحثية الذاتية، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة دون المستوى المقبول تربوياً، وأن مستوى الكفاءة الذاتية البحثية لدى أفراد عينة البحث مناسبة، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في مستوى التفكير الناقد تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ودلت النتائج أيضاً على عدم إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية البحثية من خلال التفكير الناقد.

ثانياً– فعالية الذات Self-efficacy

قدم ألبرت باندورا Albert Bandura -1977 نظرية فعالية الذات-Self Efficacy Theory ضمن نظريته المعروفة باسم النظرية المعرفية الاجتماعية Social-Cognitive Theory حيث افترض فيها أن فعالية الذات وتوقعات الناتج عاملاً أساسيًا في المبادرة بالسلوك واستدامته، وعليه تُعد فعالية الذات محددًا أساسيًا

من محددات تمكين الشخص من وضع أهدافه وتحقيقها، كما أنها أحد المتغيرات التى يمكن استهدافها بالتنمية فى برامج التدخل.

حيث **افترض** Bandura (1977, 37) أن الفعالية الذاتية تشمل أكثر من القدرة على تنفيذ المهام، ولكنها تنطوي أيضاً على عمليات التفكير، والدافعية، والحالات الانفعالية والنفسية. ووفقا لما يراه باندورا يمكن تعزيز الفعالية الذاتية من خلال الاستمرار فى إنجاز الأنشطة الصعبة ذاتياً حتى يتم اتقانها.

وتعد فعالية الذات من أقوى المؤثرات لبدء السلوك واستمراره، ووفقاً لنتائج دراسات باندورا فإن الناس يميلون إلى تجنب المهام التى يشعرون أنها تتجاوز قدراتهم، بينما يشاركون فى تلك التى يشعرون بأنهم يمتلكون الكفاءة والقدرة لتحقيقها (Bandura, 1994, 71).

وقد أشار Phillips &Russell (1994, 629) إلى أنه إذا كان الناس يعتقدون أن لديهم القدرة على إكمال نشاط معين بنجاح، فمن المرجح أن ينخرطوا فى هذا النشاط ويشاركون فيه بكامل طاقتهم، كما أنه إذا كان لدى الفرد درجة عالية من الكفاءة الذاتية فى مجال معين فيمكنه التعامل مع المهام والتحديات الصعبة وكذلك التغلب على أية عقبات فى طريقه إلى النجاح.

ويقصد بمعتقدات فعالية الذات أو بالكفاءة الذاتية كما يترجم فى بعض الأدبيات العربية اعتقاد الفرد بقدرته على أداء سلوك معين تبعاً لما يترتب على هذا السلوك من ناتج معين فيما يعرف بتوقعات الاستجابة– الناتج-response outcome expectations وفى حالة قوة توقعات الناتج يكون الشخص واثقًا وربما على يقين بأن سلوكًا ما سيفضى إلى نواتج مرغوب فيها.

كذلك يشير مصطلح فعالية الذات إلى اعتقاد الطالب فى قدرته على تحقيق أهدافه، سواء كانت مجرد حل لغز أو أحجية أو الاستعداد لدخول امتحان وتوقع النجاح فى اجتيازه أو الثقة فى القدرة على التعامل مع الشدائد والمحن (Bandura, 1989).

ويعرف Bandura(1977, 391) فعالية الذات فى نظريته المعرفية الاجتماعية بأنها :"حكم الفرد على قدرته على تنفيذ مسارات العمل لتحقيق أنواع معينة من الأداء". كما يعرفها أيضاً بأنها:" اعتقاد الفرد أو ثقته فى قدرته على تحقيق أهدافه بشكل فعال، سواء على مستوى الإعداد والتخطيط والتنفيذ للنجاح في

اختبار ما أو عمل معين أو التعامل مع المصاعب"(Bandura, 1986)، كما أنها: "مقدرة الفرد الذاتية على إنجاز بعض الأشياء من أجل تحقيق هدفه". والفعالية الذاتية تتعلق ليس بما يقوم به الفرد بل بما يعتقد الفرد فى قدرته على القيام به(Bandura, 2007, 646).

فى حين يعرف سعيد سرور، عبد العزيز سليم(٢٠١٠،١٦) فعالية الذات بأنها:" إحساس الفرد بالجدارة والاقتدار وبالقدرة على العمل بفعالية في مختلف المواقف الضاغطة، كما أنها: "ثقة الفرد فيما يتعلق بقدرته على الأداء وعلى إتقان مهمة ما وتحقيق نتائج إيجابية في أي مجال ذي معني للفرد".

كما أن فعالية الذات تشير إلى ثقة الطلاب في قدرتهم على تنفيذ المهام والأنشطة الجديدة بإتقان في المجالات المتنوعة؛ حيث تؤثر معتقدات فعالية الذات في اختيار الطالب للمهمة والجهد المبذول فيها والصمود والمثابرة وقوة العزيمة والإنجاز الأكاديمي المرتفع(Meral,Colak,Zereyak,2012,1143). كما أن معتقدات الفعالية الذاتية للفرد تحدد مقدار المجهود الذي يبذله ومدى قدرته على المثابرة فى مواجهة المواقف الصعبة والعقبات والتحديات,Elen&Pajares) 2008).

ويعرف الباحث فعالية الذات فى المجال الأكاديمى بأنها تشير إلى مجموعة المعتقدات التى يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم أو أداء سلوك محدد عند مستوى معين، وكذلك ثقته فى قدرته على إكمال الجوانب المختلفة لعملية البحث بنجاح وقدرته على التغلب على ما يواجه من عقبات فى سبيل ذلك.

وتنشط اعتقادات فعالية الذات بمصادرها المتنوعة من الدافعية الداخلية للعمل لتعزيزها شعور الشخص بالكفاءة الذاتية، لكونها تدفع بالشخص باتجاه المثابرة وبذل الجهد لإنجاز المهام، ويظهر الأشخاص ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات دافعية عمل داخلية مرتفعة تجعلهم فى حالة من التركيز والحيوية الذاتية والتدفق التلقائى لمجهوداتهم وتبعد عنهم الشعور بالملل والرتابة,Gong, Huang & Farh) 2009).

كما تمكن الفعالية الذاتية الشخص من مواجهة المواقف الصعبة والظروف العصيبة بثبات واتزان؛ لكونه يعتقد فى قدرته على التعامل الإيجابى والمواجهة الفعالة لهذه المواقف، مما يجعله ينظر إلى عوائق العمل ومصاعبه كتحديات قابلة للتحقق(Gupta ,Ganster& Kepes, 2013).

وتوجد اختلافات بين المتخصصين فى المجال فيما يتعلق بما إذا كان فعالية الذات العامة سمة شخصية ثابتة نسبيًا، أو خاصية تعتمد على الموقف أو المجال الذي يتعين فيه الاعتقاد بالقدرة والثقة فى الذات، ومع ذلك فإن التصورات النظرية العامة عن فعالية الذات العامة انحازت إلى افتراض كونها سمة شخصى(Sherbaum, et al., 2006)، الأمر الذي قد لا يتسق مع الدلالات الاصطلاحية الفارقة بين مفاهيم: الميل، الاتجاه، الاعتقاد، القدرة، والسمة بما قد يستدعى إعادة طرح هذه الإشكالية للنقاش العلمى فى سياق أدبيات وصف وتحليل وفهم مضامين مفهوم فعالية الذات من المنظور المعرفى ومن المنظور المعرفى الاجتماعى.

وبالرغم من انصراف دلالات مفهوم فعالية الذات إلى التركيز على الطابع العام والذي يعكس اعتقاد الشخص فى قدرته وثقة فى ذاته بصفة عامة فيما يتعلق بحل المشكلات والوصول إلى الأهداف، إلا أن الأكثر دقة فى التناول العملى لها الانحياز إلى البعد النوعى أو الخاص لفعالية الذات أو فيما يصح تسميته فعالية الذات الموقفية والتى تعكس ثقة ويقين واعتقاد الشخص فى القدرة على تحقيق أهداف نوعية محددة ومجابهة تحديات خاصة فى مواقف معينة مثل فعالية الذات فى الرياضيات أو اللغة أو غيرها.

كما أكد Maibach & Murphy (1995, 37) على أن فعالية الذات من الأفضل ألا تكون عامة ولكنها يجب أن تكون محددة بمجال معين ومن أجل قياس متغير فعالية الذات يجب على الباحثين إيجاد أو تطوير أدوات فعالة تقيس إحساس الفرد بفعاليته فى مجالات معينة من الأداء، لأنه مفهوم يختلف عبر الأنشطة والمواقف.

وفقا للأدبيات المتعلقة ببحوث فعالية الذات توصلت نتائج دراسات (Bishop & Bieschke, 1998; Kahn & Scott, 1997, Phillips & Russell, 1994) إلى أن فعالية الذات يمكنها التنبؤ بالاهتمامات البحثية وبإجراء البحوث لدى طلبة الدراسات العليا، كما أن المستوى المرتفع من الفعالية الذاتية يساعد الطالب فى التغلب على العقبات والتعامل مع أية أحداث قد تطرأ أثناء تنفيذ بحثه.

كما توصل Bandura(1997) إلى وجود أربعة عوامل يمكنها زيادة فعالية الذات فيما يتعلق بسعي الطلاب لإكمال المهام التي يختارونها. وهذه العوامل

الأربعة هى: إتقان الخبرات، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظى، والاستجابات الفسيولوجية. من بين العوامل الأربعة السابقة، وجد أن إتقان الخبرات والتى يطلق عليها أحيانًا الأداء الإيجابى ذاتى التوجه، كان أكثر العناصر تأثيراً فى أداء الطلاب حيث أكملوا المهمة بنجاح. كما أنها زادت من ثقتهم فى أنفسهم على إكمال المهمة، وبالتالى زيادة فعاليتهم الذاتية .

كما أظهرت نتائج دراسة (Tang et al., 2004) أن معتقدات فعالية الذات تمكِّننا من تغيير سلوكياتنا من خلال تغيير المعتقدات التي نؤمن بها حول قدرتنا وفق برامج تدريبية معينة. ويتفق معه ما خلصت إليه نتائج دراسة (Hoffmann, Berg& Koufogiannakis2017) من أنه يمكن زيادة فعالية الذات وتعزيزها لدى الطلاب من خلال التعليم والتشجيع والدعم والاستمرارية في إنجاز الأنشطة الصعبة ذاتياً حتى يتم إتقانها.

كما توصلت نتائج دراسة(Bieschke et al., 1996) إلى أن فعالية الذات خاصة البحثية أمرًا بالغ الأهمية لنجاح أعضاء هيئة التدريس والأخصائيين المهنيين فى إنجاز أبحاثهم بالإضافة إلى ممارسة مهنة التدريس وخدمة المجتمع؛. حيث وجد أن الباحثين الذين لديهم درجة عالية من فعالية الذات البحثية يثقون فى قدرتهم على أداء المهام المرتبطة بإجراء البحث بكفاءة واقتدار.

وعن علاقة فعالية الذات ببعض المتغيرات؛ أظهرت نتائج دراسة (Kahn & Scott, 1997; Phillips & Russell, 1994) عن وجود علاقة إيجابية قوية بين فعالية الذات والتطبيقات البحثية فى مجالات علم النفس الإرشادي والطب، وعلاقة سالبة بين فعالية الذات وتجنب إجراء البحوث، وكذلك دراسة Geisler,1995 التى وجدت ارتباط موجب قوي بين فعالية الذات وتقدم طالب الطب فى إنجاز أطروحته للدكتوراه (Geisler,1995)، وجدت دراسة(Betz, 1986; Fassinger ,2002) علاقة ارتباطية موجبة بين التدريب على البحث العلمى وكفاءة البحثية الذاتية.

كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات وإنجاز المهام البحثية، وأن فعالية الذات تُعد مؤشراً قوياً على التنبؤ بكل من الاهتمامات البحثية والكفاءة البحثية لدى طلاب الدراسات العليا والنجاح فى إتمام المشاريع البحثية (Kahn, 2001; Kahn & Scott, 1997) .

كما بحث Forrester, Kahn & Hesson-McInnis (2004, 5) العلاقة بين فعالية الذات والاتجاهات البحثية فوجد أن هناك علاقة إيجابية قوية بين فعالية

الذات والكفاءة البحثية ممثلة فى عدد من المهام المتعلقة باختيار المنهجية، وجمع البيانات، والدخول لقاعدة البيانات البحثية، والتحليل الإحصائى، وتفسير النتائج، ومهارات الكتابة البحثية.

وخلصت نتائج دراسة (Tang et al.,2004) إلى وجود علاقة دالة إيجابية بين فعالية الذات لدى طلبة الدراسات العليا والقدرة على ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد النفسى، وأن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من فعالية الذات كانوا أفضل فى الرد على الاستشارات المتعلقة بالاضطرابات النفسية كالقلق والاضطرابات الانفعالية والسلوكية والتقييم القائم على المقابلات الإكلينيكية. وتدعم هذه النتائج نظرية باندورا (١٩٨٦) للفعالية الذاتية والتى تؤكد أن التجارب السابقة ومشاركة العالم الحقيقى فى المهام ذات الصلة تساعد الطلاب فى تطوير ثقتهم فى أنفسهم والقدرة على إنجاز المهام.

وتوصل نتائج دراسة Mullikin, Bakken Betz (2007) فى مجال الطب إلى وجود علاقة بين فعالية الذات والتطور والارتقاء المهنى والوظيفى فى ميدان الطب. وبين فعالية الذات وجودة الإنتاج البحثى بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (Pasupathy & Siwatu, 2014)؛ وبين الانتاجية البحثية والعلمية بين المهنيين المتخصصين كالأخصائيين النفسيين والاجتماعيين (Bieschke, 2006)، وجودة المنتج البحثى فى مجال الفيزياء والطب(Bakken et al., 2007).

وكذلك توصلت نتائج دراسة (Holden, Barker, Meenaghan, & Rosenberg (1999) إلى وجود علاقة موجبة قوية بين الفعالية الذاتية والتدريب البحثى فى المقررات الدراسية الخاصة بأساليب البحث وفى الدورات العملية ذات الصلة من قبل الذين قاموا بتطوير عمليات التعلم فى البيئات التى تعتمد على التدريب البحثى، وكذلك فى تقييم البرامج المقدمة لطلاب الدراسات العليا لتخصص الخدمة الاجتماعية.

كما أظهرت نتيجة الدراسة التى **أجراها**(1994) Phillips & Russell على طلاب الدراسات العليا فى تخصص علم النفس الإرشادي عن أن فعالية الذات والتصورات الإيجابية عن بيئة التدريب البحثى يسهمان بشكل معنوي ودال فى تحسين إنتاجية البحث والكفاءة البحثية. ووجود ارتباط إيجابي قوي بين فعالية الذات

والبيئة الإيجابية لتدريب الطلاب على منهجية البحث عملياً؛ كما أن البيئة التدريبية البحثية الفعالة تزيد من النواتج البحثية الإيجابية من خلال زيادة فعالية الذات.

وعندما قام Brown, Lent, Ryan& McPartl(1996) بإعادة تحليل مجموعة فرعية من البيانات من الطلاب المتقدمين فقط التى **جمعها** Phillips & Russell (1994) لاختبار فرضية توسط فعالية الذات البحثية بين التدريب على البحث والإنتاجية البحثية؛ توصلوا من خلال هذه التحليلات إلى التأكيد على أن فعالية الذات تتوسط العلاقة بين تعليم الطلاب مهارات البحث العلمي والانتاجية البحثية، كما توصلت نتائج دراسة نفسها إلى أن معتقدات فعالية الذات تساعد في تفسير العلاقات بين بيئات التدريب البحثي والإنتاجية العلمية.

وقد أجريت عدة دراسات عن فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات منها؛ دراسة (Cassidy, 2015) التي استهدفت فحص طبيعة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من ٤٣٥ طالباً جامعياً، طبق عليهم مقياس فعالية الذات والصمود الأكاديمي. وخلصت نتائج الدراسة إلى تأثير فعالية الذات فى الصمود النفسى ووجود علاقة موجبة قوية بينهما.

كما أجرى (Park, Levin& Love,2018) دراسة استهدفت تقييم مدى اكتساب طلبة الدراسات العليا تخصص خدمة اجتماعية للكفاءات العملية، تكونت عينة الدراسة من١٨٢ طالباً من برنامج Master of Social Work (MSW) فى جنوب كاليفورنيا. طبقت عليهم مقاييس فعالية الذات ومقياس الضغوط المدركة. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الدرجة المرتفعة من فعالية الذات والضغوط المدركة، ووجود علاقة سالبة بين الضغوط المدركة وتقدير الذات والدعم المدرك من قبل العائلة والأصدقاء، وكذلك وجود علاقة إيجابية قوية بين القدرة على التخطيط بطريقة إيجابية للبرامج الإرشادية والكفاءة البحثية فى مجال العمل الاجتماعى.

فى حين أجرى (Bingol, et al., 2019) دراسة استهدفت بحث العلاقة بين فعالية الذات وبعض المتغيرات الإيجابية والديموجرافية، على عينة قوامها ٤٨٨ طالباً جامعياً، طُبق عليهم مقياس فعالية الذات العامة ومقياس الصمود المختصر ومقياس الإيجابية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة بين فعالية الذات وكل من الصمود النفسى والإيجابية.

ثالثاً– الصمود الأكاديمي Academic Resilience**:**

تعد مرحلة الدراسات العليا من المراحل التعليمية المليئة بالمحفزات المسببة للتوتر والإجهاد والضغوط الأكاديمية لكثرة المهام والمتطلبات الأكاديمية المطلوبة من الطلاب كارتياد المكتبات والإبحار على شبكة المعلومات العالمية لإنجاز الأبحاث، والعمل بجانب التعلم والتكيف مع الأدوار الأسرية والاجتماعية الجديدة مما يخلق حالة من الضيق النفسى والكدر الانفعالى وانخفاض مستويات الأداء والتأثير السلبى على صحتهم النفسية (Gomez-Molinero, Zayas, Ruiz-González & Guil,2019).

وهنا نجد أن الطلاب ينقسمون فى مواجهتهم تلك الأحداث الضاغطة إلى فريقين من حيث أنماط السلوك التوافقية التى يواجهون بها هذه المواقف الضاغطة؛ فريق يواجه هذه الأحداث الضغطة بنوع من التوافق السوي القائم على الصمود والتنظيم والضبط الذاتى الداخلى والعزو السببى الداخلى والكفاءة الذاتية والمثابرة، بينما نجد أن الفريق الأخر يتخذ أساليب مواجهة غير سوية (Mallick & Kaur, 2016).

فالصمود النفسى Psychological Resilience **هو** أحد عوامل الوقاية والحماية التى تساعد الطالب فى مواجهة ضغوط الحياة الأكاديمية المتعددة والمتتالية بنجاح، وبدون توافر الصمود فى البنية النفسية للطالب لن يكون بمقدوره التحمل والمثابرة حال التعرض لأزمات الحياة ومصاعبها. ويقصد بالصمود النفسى القدرة على استعادة الفرد توازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، بل وقد يوظف هذه المحن والصعاب لتحقيق النمو والتكامل والارتقاء، وهو بالتالى فهو مفهوم دينامى يحمل معنيين هما الثبات والحركة فى نفس الوقت(صفاء الأعسر، ٢٠١٠).

كما أن الصمود النفسى مفهوم مركب يتشابه فى دلالته مع بعض المفاهيم القريبة منه كالمرونة والصلابة ، والمناعة النفسية، إلا أن الصمود النفسى يحمل دلالة نفسية تتمايز عن هذه المفاهيم فهو يتضمن القدرة على المقاومة والتأقلم أثناء الضغوط أو المحن الشديدة التى يتعرض لها الفرد وكذلك القدرة على التعافى واستعاد التوازن النفسى الجيد بعد انتهاء تلك الأزمات(Haynes,2010,3) .

وتتفق مع ما سبق(Cal et al.,2015) حيث تشير إلى أن الصمود بناء يتضمن اعتقادات وأفكار وسلوكيات تدور حول القدرة على المواجهة والتعافي

والعودة إلى الحالة العادية أو الطبيعية مرة أخرى، كما أنه عامل مهم فى الصحة النفسية للفرد وجودة حياته وكذلك التكيف النفسى.

والصمود الأكاديمىAcademic Resilience مصطلح تم اشتقاقه من الدراسات التى أجريت على الطلاب فى البيئات التعليمية الصعبة والتى لوحظ خلالها أن بعضهم برغم تعرضه لمخاطر حقيقية ومحن وضغوط أكاديمية فإنهم يحققون مستويات مرتفعة من التكيف والمواجهة الإيجابية لهذه الأحداث، بينما يفشل آخرون في ذلك، ويمثل الفريق الأول الأفراد ذوي الصمود الأكاديمي والذى يعنى المقدرة على التوافق الناجح برغم وجود تحديات أو صدمات أو أزمات، بينما يمثل الفريق الثاني الطلاب الذين ليس لديهم صمود(Rutter, 2007, 206).

كما توصل(Waxman,Gray&Padron(2003 إلى أن الصمود الأكاديمي من أهم العوامل التي تحد من حدوث الاستجابات السلوكية السلبية نتيجة الضغوط التي يتعرض لها الطالب في البيئة التعليمية، وأنه يساعد الفرد على سرعة التكيف مع الشدائد الموجودة.

وفى نفس السياق حاول (Sandoval-Hernandez&Cortes(2012 بحث الأسباب الكامنة وراء قدرة بعض الطلاب على النجاح والتفوق الدراسى برغم البيئة الفقيرة والخلفيات الثقافية الضعيفة والتحديات التى تواجههم، فوجد أن من بين العوامل الكامنة وراء ذلك هو امتلاك هؤلاء الطلاب درجات مرتفعة من الصمود الأكاديمى.

فالطلاب ذوو المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمى يمكنهم أن يحولوا إخفاقاتهم إلى نجاح وفشلهم إلى تفوق، كما أنهم أكثر تعاطفاً وقدرة على التخطيط بشكل واقعى من أقرانهم ذوي الصمود الأكاديمى المنخفض (Conner&Davidson,2003). كما توصلت نتائج دراسة (Scales,2006) إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الصمود الأكاديمى يحصلون على درجات أعلى فى التحصيل الأكاديمى مقارنة بالطلاب الذين يفتقدون الصمود.

فى حين توصلت نتائج دراسة(Mallick& Kaur,2016) إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمى يتسمون بالتوجه نحو أهدف الإنجاز والتوقعات الذاتية العالية، والكفاءة الاجتماعية وامتلاك مهارات حل المشكلات بطرق إبداعية والقدرة على تحويل البيئات الصعبة المتحدية إلى مصدر للتحفيز والدافعية.

وقد قدم الباحثون تعريفات عديدة للصمود الأكاديمى؛ منها تعريف (Gordon, 1995) للصمود الأكاديمى بأنه:" القدرة على العودة إلى الأداء الطبيعى المتوقع من الطالب، وسرعة التعافى من النكسات والمحن والقدرة على التكيف والنجاح الأكاديمى". وهو كذلك القدرة على الازدهار والنضج وزيادة الكفاءة، وكذلك يُعرف بأنه:" التغلب على الفشل والإخفاق فى مجال التحصيل الأكاديمى".

كما يعرفه (Gizir,2004) بأنه: "قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع الانتكاسات أو الضغوط أو الإجهاد فى المواقف الأكاديمية. ويُعرّفه أيضًا على أنه:" الاحتمالية المتزايدة للنجاح فى الدراسة والإنجازات الأخرى فى الحياة بالرغم من المحن البيئية الناجمة عن الخبرات والتجارب الحياتية". كما يعرفه كل من Fraser, Kirby & Smokowski (2004) بأنه:"سمة شخصية أو أسلوب عزو فردي أكثر منه نتاج للتفاعلات الديناميكية بين الشدائد ومجموعة متنوعة من المتغيرات البينشخصية والبيئية التى تتوسط المخاطر".

وكذلك يعرفه Masten& Gewirtz (2008) بأنه:" قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات والتحديات، والنجاح فى المدرسة، وتحقيق مستويات مرتفعة من الصحة النفسية والعقلية بالرغم من الظروف الصعبة المحيطة به كسوء المعاملة الوالدية وضعف المستوى الاجتماعى والاقتصادي". وهو كذلك " القدرة على التغلب على الحالة الحادة أو المزمنة أو محنة تشكل تهديدًا خطيرًا لارتقاء الطالب أكاديمياً (Martin & Marsh, 2009). فالصمود الأكاديمى حالة تعكس كفاءة الفرد وقدرته على التوافق الإيجابى وسرعة التعافى برغم المحن والعثرات التى يتعرض لها الفرد بل وتحقيق النجاح الأكاديمى (Fallon, 2010) .

وكذلك هو:" قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط والمحن والتحديات المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية"(Martin,2013). فى حين يعرفه كمال إسماعيل(٢٠١٧) بأنه:" مكون شخصى تتكامل فيه بعض الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والسلوكية ويعكس تكييف أساليب إيجابية فى مواجهة وتذليل العقبات الأكاديمية التى تمثل تهديداً لنمو الطالب تعليمياً".

كما يعرفه Roy(2017,127) بأنه:" قدرة الطالب على التعامل مع التحديات ومواجهة المحن والتهديدات فى السياق التعليمى. وأنه متغير نفسى مركب يتضمن في بنيته النفسية عدداً من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية

كالدافعية Motivation والشعور بالكفاءة **والثقة** Self Confidence والهناء النفسى Psychological well being والقدرة على تحديد الأهداف وتحقيقها Goal setting والتعامل مع الضغوط Coping with stress**".**

كما يعرفه(Toukshati, et al(2017,65 بأنه:" قدرة الفرد على الاحتفاظ بنظرة إيجابية للحياة، واعتقاده بأن لديه القدرة على مواجهة التحديات والتنبؤ بها".

ويرى (Brook & Goldstain(2004 أن دراسة مفهوم الصمود الأكاديمي يجب ألا يقتصر على الطلاب الذين يتغلبون على الصعوبات والمحن فقط، بل لابد أن نتوسع في استخدامه ليصبح نقطة محورية في حياة كل طالب سواء واجه ضغوط ومحن أو لم يواجه. وهو نفس ما أكده (Martin & Marsh, 2009) من ضرورة ألا يقتصر دراسة مفهوم الصمود الأكاديمي على طلاب معينين، بل يجب دراسته لدى جميع الطلاب بطريقة أو بأخرى، حيث من المحتمل أن يواجهوا تحديات وضغوطًا وإرهاقاً وإجهاداً مما يتسبب في تحقيقهم أداءً أكاديميًا ضعيفًا. وعلى الرغم من ذلك هناك دراسات قليلة في هذا المتغير وتأثيره على أداء الطالب الأكاديمى لاتتناسب مع ما لهذا المتغير من أهمية كبيرة، لذا تم الاهتمام بهذا المتغير فى الدراسة الحالية.

وعن العوامل المكونة لبنية الصمود الأكاديمى توصل(Rutter(1987 إلى ستة عوامل تتكون منها بنية الصمود؛ هى:

١. **الضواغط** :Stressors وهى العوامل التى تنشط عملية الصمود وتحدث اختلالاً فى التوازن أو الاتزان الطبيعى للفرد. ويختلف إدراك المشقة والكرب المرتبط بهذه الضواغط من شخص إلى آخر وفقًا لرؤيته ومنظوره الذاتى.

٢. **سياق البيئة الخارجية** :The External Environmental Context ويشمل ذلك حتمية وجود نوع من التوازن بين عوامل الخطورة وعوامل الوقاية فى بيئة الطالب الأكاديمية.

٣. **عمليات التفاعل بين الشخص والبيئة** Person-Environment Interactional Processes: ويقصد بها طبيعة واتجاهات التفاعل بين الطالب وبيئته. فالطالب إما أن يكون سلبيًا أو أن يكونًا نشطًا متفاعلاً وإيجابيًا في محاولة فهم المطالب البيئية والتجاوب معها لوقاية ذاته.

٤. **الخصائص الذاتية الداخلية** :Internal Self Characteristics ويقصد بها مكامن القوة الروحية والمعرفية والسلوكية والبدنية والانفعالية المطلوبة للنجاح فى إنجاز المهام المكلف بها.

٥. **عمليات الصمود** :Resilience Processes ويقصد بذلك عمليات المواجهة والتوافق قصيرة الأجل المتعلمة من قبل الطالب عبر التعرض للمصاعب والتحديات والضواغط والتى تساعده فى التعافى والارتداد لحالة السواء التى كان عليها.

٦. **النواتج الإيجابية** :Positive Outcomes وتتمثل فى التكيف الناجح فى الحياة بغض النظر عن المشقة والضغوط، وعوامل الخطورة، والخبرة الصادمة ويعنى ذلك تزايد فرص نجاح الطالب عندما يتعرض لأحداث سلبية فى حياته لاحقًا.

كما حدد(1993)Singer & powers ثلاثة مكونات للصمود الأكاديمى هى؛ المرونة المفعمة بالمعنى Resilience meaningfulness والتى تشير إلى القدرة على التكيف والتغير وفق متطلبات الموقف والقدرة على تحقيق أهداف ذات معنى، والمواجهة المتوازنة Balanced coping والتى تتضمن القدرة على تغيير الوجهة الذهنية وتنبى أهدافاً جديدة اتساقاً مع الموقف وتحقيق هذه الأهداف، والاعتماد المتبادل المرن Flexible interdependence والذي يعتمد على المسئولية المشتركة والمساندة الأكاديمية والاجتماعية للتكيف مع الضغوط.

بينما توصل(2005)Riley & Masten إلى أن الصمود الأكاديمى بناء نفسى يتكون من عدة مكونات معرفية ودافعية وسلوكية يمكنها هى؛ المثابرة والعزيمة والإصرار، والقدرة على التكيف، والاستجابات المعرفية – الانفعالية، والثقة فى التغلب على التحديات والمحن الأكاديمية. والقدرة على إدراك وجود مخاطر، وقدرة العالية على التكيف فى مواجهة هذه المحن.

فى حدد(2006) Martin & Marsh خمسة مكونات للصمود الأكاديمى عرفت باسم نموذج (5,Cs) للخاص بالصمود الأكاديمى، وهى: الثقة confidence (فعالية الذات)، والالتزام commitment (المثابرة)، والتنسيق coordination (التخطيط)، والتحكم control (مدى تأثير العمل الجاد والاستراتيجيات الفعالة والإنجاز)، ورباطة الجأش composure (القلق المنخفض).

كما توصل Cassidy(2016) إلى أن الصمود الأكاديمى بناء نفسى يتكون من ثلاثة أبعاد وضعها فى مقياس المستخدم فى الدراسة الحالية هى: المثابرة، وطلب المساعدة القائم على التأمل والتفكير، والتأثير السلبى والاستجابة الانفعالية، والتى تكون فى مجملها مجموعة السمات الشخصية التى تساعد فى تحمل الفرد للمحن والصعوبات الأكاديمية التى تواجهه ومواصلة الحياة بفاعلية وإيجابية واستعادة إيقاع حياته الطبيعية بعد الأزمة أو الصدمة.

وقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الصمود الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية؛ كعلاقة الصمود بالدعم الأكاديمي والحيوية الأكاديمية (Fathi & Jamalabadi, 2017)، والإرهاق الأكاديمي(Taheri, et al., 2017) ، وتصورات بيئة التعلم (Bahrami, et al., 2017) ، والفعالية الذاتية المدركة (Mirzaee, et al., 2016)، والإنجاز الأكاديمي (Sandoval−Hernandez & Cortes, 2012).

كما توصلت دراسة (Wagnlid & Collins,2009) إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود والنجاح والإنجاز الأكاديمى، وتوصلت نتائج دراسة (Uzma,2007) إلى عدم وجود علاقة بين الصمود الأكاديمى والإنجاز الأكاديمى، وأن الطالبات أكثر صموداً من نظرائهن من الذكور، وعدم وجود تأثير لكل من النوع الاجتماعى والذكاء على الصمود الأكاديمى.

كما وجد Joce(2005) أن الصمود الأكاديمى يرتبط ارتباطاً إيجابيًا برغبة الشخص فى التحدث حول المواقف الصعبة التى يمر بها، وكذلك يرتبط إيجابياً بنوع الدعم أو المساندة المقدمة من الأسرة والأصدقاء والتوجه الدينى للفرد. كما توصلت نتائج دراسة (Campbell-Sills, Cohan & Stei,2006) إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود الأكاديمى والانفتاح على الخبرة واليقظة وأسلوب المواجهة القائم على تحدي المهمة.

وكذلك توصل دراسة (Morrison & Allen, 2007) إلى أن المعلمين يلعبون دوراً قوياً فى تحسين وتعزيز الصمود الأكاديمى طلابهم من خلال مايقدمونه لهم من تعزيز وتحفيز ودعم معنوي، وكذلك توصلت دراسة (Salami,2010) إلى وجود علاقة بين الصمود وكل من الرضا عن الذات وعن الحياة والقدرة على حل المشكلات، كما وجدت أن الطلاب ذوي مستوى الصمود المرتفعة أكثر التزامًا بأهدافهم الأكاديمية، والمثابرة ومواصلة النجاح بدلاً من التركيز على تجنب الفشل.

كما توصلت نتائج دراسة(Avey, Luthans & Jensens, 2009) إلى أن الصمود الأكاديمى من العوامل التى تغير من إدراك الطالب لطبيعة المخاطر والضغوط التى تواجهه فى البيئة التعليمية، ويجعله يعتبرها فرصاً للتعلم وتقوية الذات وتعزيزها والارتقاء بها.

فى حين توصل Eley, Cloninger, Walters& Laurence(2013) من خلال الدراسة التى أجراها إلى وجود علاقة قوية بين الصمود الأكاديمى وبعض السمات الإيجابية للشخصية كالنضج وتحمل المسئولية والتفاؤل والسعادة الذاتية. وتوصلت نتائج دراسة(Newman,2002) إلى وجود علاقة قوية بين القدرة على التكيف مع المواقف الصعبة والدعم المدرك والصمود الأكاديمى.

وتوصل McGillivray&Pidgeon(2015,33) إلى أن الصمود الأكاديمى يعد عاملاً وقائياً قوياً من الضغوط والصعوبات التى تواجه الطلاب وبالتالى تقليل احتمالية النتائج السلبية المترتبة عليها والتى تؤثر على جودة صحتهم العقلية والقدرة التكيف مع الحياة الجامعية.

كما توصلت نتائج دراسة(أمينة عبد الفتاح عبد الله،٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود الأكاديمى والتفاؤل والرجاء، وتوصل عادل محمود المنشاوي(٢٠١٦) إلى وجود علاقة موجبة بين الصمود الأكاديمى والشفقة بالذات، وعلاقة سلبية بين الصمود الأكاديمى والإرهاق الأكاديمى. ودراسة (يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٩) التى توصلت إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمى فى بعديه(المثابرة والتأمل والدرجة الكلية) وعلاقة سالبة بين بين اليقظة العقلية وبعد التأثيرات السلبية كأحد أبعاد الصمود.

وقد أجريت دراسات عدة لكشف العلاقة بين الصمود الأكاديمى ببعض المتغيرات كدراسة (William, 2007) التى استهدفت التنبؤ بالأداء الأكاديمى فى ضوء كل من الصمود الأكاديمى وفعالية الذات. تكونت عينة الدراسة من عينة قوامها ١١٧ طالباً جامعياً (٨٩) طالبة، (٢٨) طالباً، طبق عليهم مقياس فعالية الذات الأكاديمية المدركة والصمود الأكاديمى. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات والصمود الأكاديمى وكذلك قدرة كل من الصمود والفعالية الذاتية على التنبؤ بالأداء الأكاديمي.

ودراسة (Caroli &Sagone, 2014) التى استهدفت بحث العلاقة بين الصمود الأكاديمى وفعالية الذات وأساليب التفكير على عينة قوامها ١٣٣طالباً إيطالياً. توصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الصمود يستخدمون مهارات التفكير العليا وأنهم يثقون فى قدرتهم على النجاح فى إنجاز المهام الدراسية بصورة كبيرة، كما يجدون أنفسهم فعالين داخل بيئات التعلم ومع زملائهم.

كما أجرى عادل المنشاوي(٢٠١٦) دراسة استهدفت التحقق من طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمي والصمود الأكاديمي على عينة من طلاب الجامعة قوامها ٢٦٨ طالباً وطالبة (١٠٨ طالباً ، ١٦٠ طالبة) بكلية التربية جامعة دمنهور. طبق عليهم مقياس الشفقة بالذات ومقياس الإرهاق الأكاديمي ومقياس الصمود الأكاديمي. وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الشفقة بالذات والصمود الأكاديمي وعلاقة سلبية بين الصمود الأكاديمي والإرهاق الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في كل من الشفقة بالذات والإرهاق الأكاديمى والصمود الأكاديمى، واختلاف التأثيرات المباشرة للإرهاق الأكاديمى على الصمود عن التأثيرات المباشرة بعد توسط الشفقة بالذات كمتغير وسيط.

فى حين أجرى (Mirza& Arif, 2018) دراسة استهدفت تعزيز الصمود الأكاديمى لدى الطلاب ذوي المستويات المنخفضة من الصمود من خلال برنامج تدريبى لمدة ثلاثة أشهر قائم على استخدام بعض الأنشطة لتحسين كل من الإبداع ومركز الضبط الداخلى ومفهوم الذات، وتقدير والكفاءة الذاتية والاستقلالية والشعور بالهدف والمعنى من الحياة والتفاؤل وروح الدعابة وعلاقة الطالب المعلم. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالباً بالمرحلة الثانوية من المعرضين لمخاطر الفشل الدراسى، قسموا لمجموعتين متساويتين؛ مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. طبق عليهم مقياس الصمود الأكاديمى. وأظهرت النتائج بعد تطبيق البرنامج أن التدخل كان فعالاً بشكل كبير فى تعزيز هذه المكونات الشخصية مما عزز مستوى الصمود الأكاديمى لدى الطلاب بشكل عام.

رابعاً– الدعم الأكاديمى المدرك Perceived Academic Support:

يوجد إجماع بين كثير من الخبراء التربويين على أن التمايز فى الأداء الأكاديمي للطلاب لا يمكن أن يُعزَى فقط إلى الفروق في المهارات المعرفية

والوجدانية والسلوكية التى يمتلكها الطلاب، وإنما هو نتيجة التفاعل بين عدة عوامل يمكنها أن تيسر هذا الأداء أو تعوقه، وأن هذا الأداء هو دالة للتفاعل بين نوعين من المتغيرات أو العوامل على وجه الخصوص، هما؛ المتغيرات أو العوامل المعرفية (كالذكاء، الاستعداد الشخصى) والعوامل غير المعرفية (كالعزيمة وفعالية الذات الأكاديمية، الذكاء الانفعالى). وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن العديد من طلبة الجامعات يترددون فى طلب المساعدة عندما يواجهون تحديات أكاديمية نتيجة عدم تأكدهم من وجود دعم متاح لهم، وهذا التردد يرتبط بكل من طبيعة الموقف التعليمى وخصائص الطالب الشخصية والسياق الاجتماعى والأكاديمى المحيط به(Zimmerman,2002; Alavi&Mansor,2011) .

ويؤكد(2005)Flook,Repett&Ullman على أهمية الدور الحيوي الذي يلعبه الدعم الاجتماعى والأكاديمى فى مساعدة الطلاب على مواجهة كثير من الصعوبات والمحن والتحديات والصعوبات التعليمية التى يتعرضون لها خلال مسارهم التعليمى نتيجة لنقص معرفتهم بكيفية التعامل مع هذه التحديات مما يؤدي إلى كثير من المشكلات الأكاديمية كضعف الإنجاز الأكاديمى والتسرب من التعليم وعدم استكمال الدراسة والفشل الدراسى وصعوبة التوافق.

ووفقاً لما توصلت إليه نتائج دراسة كل من(Dawn,2008;Lui,2009) فإن إدراك الطلاب لوجود دعم اجتماعى وأكاديمى من قبل المحيطين يساعدهم فى التغلب على القلق الأكاديمى الناتج من انتقالهم لمستوى دراسى أعلى تهر فيه طرق تعلم جديدة لم يتعودوا عليها من قبل، كالتعلم القائم على البحث الذاتى والاستقصاء والتفكير النقدي والإبداعى، الامر الذي قد يعرضهم لمواجهة العديد من الصعوبات المتعلقة بالتكيف مع الوضع التعليمى الجديد، وكذلك التواصل مع الأساتذة عن قرب.

كما يؤكد Legault,Green-Demers,&Pelletier(2006) أن المواقف الأكاديمية التى يمر بها الطالب تتأثر بقوة بمختلف أشكال الدعم المقدمة له فى بيئة التعلم، وأن إدراك الطالب لوجود دعم ومساندة أكاديمية واجتماعية يعزز لديه الدافعية الداخلية التى تعد ضرورة للنجاح والاستقلالية والكفاءة البحثية كما يسهم هذا الدعم في التحفيز الأكاديمي.

فى حين توصل MacKeracher, Suart & Potter(2006) إلى أن الدعم المقدم من قبل الآباء والمعلمين والأقران للطلبة فى مرحلة الدراسات العليا يسهم فى تقليل تعرضهم للعديد من الصعوبات المتعلقة بالتكيف مع الوضع التعليمى الجديد فى هذه المرحلة، كالتواصل مع الأساتذة، وضعف الدعم الاجتماعى، والصعوبات اللغوية، والمشاكل الأكاديمية، والقضايا المالية والنفسية والصحية والترفيهية. وكذلك بعض المعتقدات الشخصية لدى بعض الطلاب كنقص الثقة في الذات وتدني تقدير الذات، والأعباء الصحية، وعدم الكفاءة في التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

ويرتبط الدعم الاجتماعي بالنتائج الأكاديمية الإيجابية فقد توصلت نتائج دراسة Rosenfeld et al.(2000) إلى أن إدراك الطلاب للدعم المقدم من قبل المعلمين والآباء والأصدقاء يسهم في تحسين تقديرهم الذاتي ويعزز شعورهم بأنهم مقبولون من قبل الآخرين ويرفع من رغبتهم في الإنجاز. كما وجد Malecki & Elliot (1999) أن الطلاب الذين يدركون أن لديهم جهات داعمة وأن يمكنهم الحصول على الدعم متى طلبوه يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي، وبامتلاك العديد من المهارات الاجتماعية الإيجابية، وأن هناك علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعى والأكاديمى والإنجاز الأكاديمى.

كما **وجد** Wentzel & Watkins (2002) أن إدراك الطلاب للدعم المقدم من قبل الأستاذ يرتبط ارتباطاً وثيقًا بمعتقدات الضبط الداخلى internal control beliefs، والاهتمامات البحثية والجهد الأكاديمى. فالطلاب ذوو الإدراك المرتفع للدعم المقدم من قبل المعلم يحافظون على الحضور للدراسة وعدم التغيب عنها، وقضاء المزيد من الوقت فى الدراسة، وتجنب المشكلات السلوكية، والاندماج فى الأنشطة الأكاديمية، وإنجاز أكاديمى أفضل مقارنة بالطلاب ذوي الإدراك المنخفض للدعم المقدم من قبل الأساتذة.

كما تشير نتائج دراسة (Newmann, 1992) إلى أن دعم المعلمين لطلابهم يؤثر بصورة إيجابية على مشاركتهم فى المواقف التعليمية والاستمرار فى الدراسة مقارنة بالدعم المقدم من قبل الأسرة أو الأقران خاصة لدى طلبة الدراسات العليا. وعليه يمكن القول إن الدعم الذي يقدم من قبل الأساتذة أو الأسرة أو الأقران أمر ضروري لتحقيق الطلاب أهدافهم وتوافقهم النفسى والشخصى؛ خاصة الدعم المقدم من قبل المعلمين فى المواقف التعليمية حيث يقضى الطلاب وقتاً أكبر مع معلميهم

وعن تعريف الدعم الأكاديمى المدرك؛ عرف Shumaker & Brownell (1984) الدعم المدرك بأنه:" تبادل الموارد بين شخصين على الأقل بحيث يدرك الفرد أن التبادل يعزز من قدرته على القيام بمهامه البحثية، وهذا الدعم يجعل الطالب أكثر صموداً فى أوقات التوتر والقلق التى يمر بها ويحميه من كثير من الاضطرابات النفسية" .

وكذلك يُعرف بأنه:" اعتقاد أو تصور الشخص بأن لديه عناية ورعاية وتقدير من قبل المحيطين به، والشعور بالانتماء إلى شبكة اجتماعية مكونة من أفراد يحبونه ويمكنه الاعتماد عليهم فى حالة حاجته لذلك". كما أن الدعم المدرك هو تقييم معرفى وذاتى يزيد من ثقة الشخص فى الاعتماد على شخص آخر طلباً للمساعدة فى ظل ظروف معينة"(Barrera, 1986).

فى حين يعرف(1998)Brophy الدعم الأكاديمى بأنه:" مجموعة من البرامج والاستراتيجيات التى تستخدمها المؤسسات التعليمية لزيادة التحصيل الأكاديمى للطلاب، خاصة للطلاب الذين قد يكونون عرضة لخطر ضعف التحصيل الأكاديمى. ويضم الدعم الأكاديمى مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التى تم تطويرها لتوفير دعم إضافى للطلاب، يمكن لهذه الاستراتيجيات أن تطبق على جميع المستويات التعليمية".

ويتضمن الدعم الأكاديمى الموارد المباشرة وغير المباشرة التى قد يقدمها الأشخاص المحيطين بالطالب والتى قد تعزز لديه الإنجاز الأكاديمى، كما يمكن أن يساعد تقييم الدعم الاجتماعى والأكاديمى المقدم فى الكشف عن صورة أكثر اكتمالاً لعلاقات الطلاب بالمحيطين بهم وخبراتهم التى يمكن أن تؤثر على جودة أدائهم الأكاديمى بصفة خاصة وجودة الحياة الجامعية بصفة عامة.

كما يعرف(2011)Chi et al الدعم الأكاديمى المدرك بأنه:" اعتقاد الطالب أن لديه من العتاد والموارد اللازمة لمواجهة الأزمات والتعامل معها؛ مما يشعره بالثقة والطمأنينة نتيجة إدراكه أنه يمكنه أن يتلقى الدعم من قبل معلميه وأسرته وأصدقائه وزملائه أو من أية أطراف أخرى".

ووفقاً لما أشار إليه(1985)Tardy فإن الدعم الاجتماعى والأكاديمى هو عبارة عن: "بناء نفسى متعدد الأبعاد يشتمل على أربعة مصادر رئيسية للدعم الاجتماعي الأكاديمي في حياة الطلاب تم تحديدها وهي: الدعم المقدم من

المعلمين، والدعم المقدم من الآباء أو الأسرة، والدعم المقدم من الأقران، والدعم المقدم من الأصدقاء المقربين.

فى حين Cauce & Srebnik (1990) حدد ثلاثة مصادر رئيسية للدعم هى؛ الأسرة والأصدقاء والمعلمين، حيث يمكن أن تقدم هذه الفئات الموارد اللازمة لدعم ومساعدة الطالب لمواجهة أحداث الحياة الأكاديمية الضاغطة.

وقد يأخذ الدعم الأكاديمي شكل التعلم الفردي وتوفير برامج التدريس الفعال والدافعية والاهتمام الفردي الشخصي المباشر بطالب ما، والتعليمات وتقديم تغذية راجعة وتصحيح الخطأ لزيادة المهارات الأكاديمية للطلاب والمساعدات الإرشادية أو العلاجية. بغض النظر عن الشكل الذي يتخذه شكل الدعم الاكاديمي فإن الغاية النهائية منه هو رفع الإنجاز الأكاديمي للطالب (Southern Regional Education Board, 2010).

كما يمكن أن يكون الدعم الأكاديمي على هيئة برامج إرشادية داخل المؤسسات التعليمية لتحسين تعلم الطلاب واستمرارهم في التعلم لأطول فترة ممكنة، فوجود دعم أكاديمى مدرك بالنسبة للطلاب من قبل المحيطين سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها يزيد من مثابرتهم ودافعيتهم للتعلم والبحث، وكذلك تحسين مهاراتهم البحثية والمتمثلة فى الكفاءة القرائية والتواصل مع الآخرين وتطوير علاقاتهم مع الأقران بالإضافة إلى التحصيل الدراسى المرتفع (Nelson-Royes, 2013).

كما توصل Zaleski, Levey-Thors & Schiaffino(1998) إلى أن الدعم المدرك من الأصدقاء يمكن أن يخفف من وطأة المهام الصعبة التى قد يكلف بها الطالب داخل الجامعة، بينما وجد Mattanah et al(2010) أن الطلاب يلجئون لمعلميهم وأصدقائهم فى القضايا البسيطة وللأسرة فى القضايا الشديدة طلباً للدعم والمساندة، وأن الدعم المدرك يفيد الطالب فى التعامل مع المحن والشدائد وسرعة التعافى منها.

فى حين توصلت نتائج دراسة (Levitt,Guacci-Franco&Levitt, 1994) إلى أن دعم الأقران مرتبط بشكل إيجابى وغير مباشر بالإنجاز الأكاديمى، لكنها لم تكشف عن شكل العلاقة الارتباطية بين الدعم الاجتماعى والتحصيل الأكاديمي، وكيف يخفف الدعم الاجتماعي الضغوط الأكاديمية.

وعن العلاقة بين الدعم الأكاديمى وبعض المتغيرات توصلت دراسة (Newby-Fraser& Schlebusch,1997 إلى وجود تأثير دال للدعم المقدم من قبل المعلمين والعائلة والأصدقاء وغيرهم من الأشخاص المهمين بصورة إيجابية على كفاءة الطالب الأكاديمية، وأن الطلاب الذين يدركون الدعم الأكاديمى بشكل أفضل لديهم مستويات من الصمود أعلى بكثير مقارنة بأقرانهم من الطلاب ذوي الإدراك المنخفض للدعم المقدم لهم. كما وجدت نتائج دراسة (Li, Ji & Chen, 2014) أن الدعم المدرك يعد عاملاً وقائيًا معززاً للرفاهة النفسية للطالب وكذلك للصمود الأكاديمى.

كما توصلت نتائج دراسة (Demaray& Maleck, 2002) إلى وجود علاقة بين الدعم المدرك وفعالية الذات وقدرة الدعم الاجتماعى المقدم من المعلمين والآباء والأقران على التنبؤ بالأداء الأكاديمى والرفاهة النفسية لدى الطلاب، وكذلك نتائج دراسة (Holahan, Valentiner& Moos,1995) التى توصلت إلى علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين مستويات الدعم الأسرى المدرك والتحصيل الأكاديمى والسعادة الذاتية والثقة فى أدائه، وعلاقة سلبية بين الدعم الأكاديمى المدرك والاكتئاب والقلق. وبالمثل، توصلت نتائج دراسة (Friedlander, Graham, Shupak & Cribbie,2007) إلى أن الدعم الاجتماعى المقدم من المعلمين والأسرة والأصدقاء يرتبط بصورة قوية بتعديل المسار الدراسى المناسب داخل الكلية. وكذلك توصلت نتائج دراسة (Devonport& Lane,2006) إلى وجود ارتباط قوي بين الدعم الاجتماعى والأكاديمى وفعالية الذات لدى الطلاب والأداء بشكل أفضل داخل قاعات الدراسة.

ووفقاً لما أشار إليه (Stewart&Suldo(2011 يعد الدعم الاجتماعى والأكاديمى أمراً أساسيًا لفهم تجارب الطلاب الأكاديمية والاجتماعية وتفسير تأثيراتهم عليهم؛ فالطلاب الذين يدركون وجود دعم أقل عرضه لمواجهة مستويات أكبر من الضغوط الأكاديمية، على عكس الطلاب ذوي الإدراك المرتفع لوجود دعم من قبل المحيطين بهم حيث وجد أنهم يمتلكون فرصاً أكبر لتعزيز العلاقات الإيجابية والداعمة مع الآخرين داخل مواقف التعلم.

ويعمل إدراك الفرد لوجود دعم كحاجز وقائى ضد أحداث الحياة السلبية والضاغطة (Cohen & Wills, 1985) ، كما توصلت نتائج دراسة (Malecki &

(Demaray, 2002; Malecki & Demaray, 2003) إلى أن الدعم الأكاديمى والاجتماعى المدرك يرتبط بانخفاض مستويات القلق والاكتئاب، وبمفهوم ذاتى إيجابى، وأداء أكاديمى أعلى، ومهارات اجتماعية عالية الجودة. وكذلك يؤثر الدعم بصورة إيجابية على تحصيل الطلاب والنجاح الدراسى (Flook,Repetti, & Ullman, 2005).

ووفقاً لما أشار إليه Balfanz et al(2002) فإن هناك أدلة على أن إدراك الطلاب لوجود دعم أكاديمي مرتفع يدفع الطلاب للاستجابة القوية لعمليات التعليم والتعلم والإقبال على استكمال الدراسة لمستويات أعلى، والكفاح في مسارهم التعليمي وبذل مزيد من الجهد لثقتهم في وجود فرص للنجاح والإنجاز. كما أن إدراك الطلاب لمدى توافر الدعم الأكاديمي له تأثير إيجابي على قرارهم بالاستمرار في الدراسة أو التوقف بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى والسعي لتحقيق أهداف مستقبلية يمكنهم رؤيتها على أنها قابلة للتحقيق(Somers & Piliawsky,2004) .

كما يسهم الدعم الأكاديمي المقدم للطلاب في تحسين دافعيتهم وتحفيزهم وتحسين سلوكياتهم الدراسية وكذلك تطوير مهاراتهم البحثية، كما أن الدعم القائم على توفير التغذية الراجعة التصحيحية على كل خطوة عن طريق إثارة التساؤلات فى أذهان الطلاب ووضعهم فى مواقف مشكلة يعد أكثر فعالية من المدخل القائم على الإجابة عن تساؤلات الطلاب فقط؛ لأن النمط الأول يوفر لهم فرصاً أكثر للتعلم والبحث والمشاركة فى مواقف التعلم(VanLehn, 2011)

كما توصلت دراسة(Stenhoff & Lignugaris-Kraft,2007) إلى أن الدعم المقدم من الأقران سواء كان على شكل مساعدة تعليمية فردية أو تدريس فردي فى الفصول الدراسية، أو توفير مراجع تعليمية خارج قاعات الدرس يحسن من مستوى تعلم أقرانهم ويطور من كفاءتهم البحثية لتقارب العمر الزمنى. وكذلك توصل كل من Bowman-Perrott et al (2013) إلى أن الدعم المقدم من الأقران قد يساعد زملائهم فى التغلب على الاضطرابات الانفعالية والسلوكية الناتجة عن الضغوط الأكاديمية Emotional or Behavior disorders. كما وجد Lombardi et al(2011) أن طلاب المرحلة الجامعية يتوقعون القليل من الدعم من قبل المحيطين بهم فى مواقف التعلم الأكاديمى وتعلم المهارات الاجتماعية بينما يزداد هذا التوقع فيما يتعلق بالدعم المقدم لهم في مجال البحث العلمي.

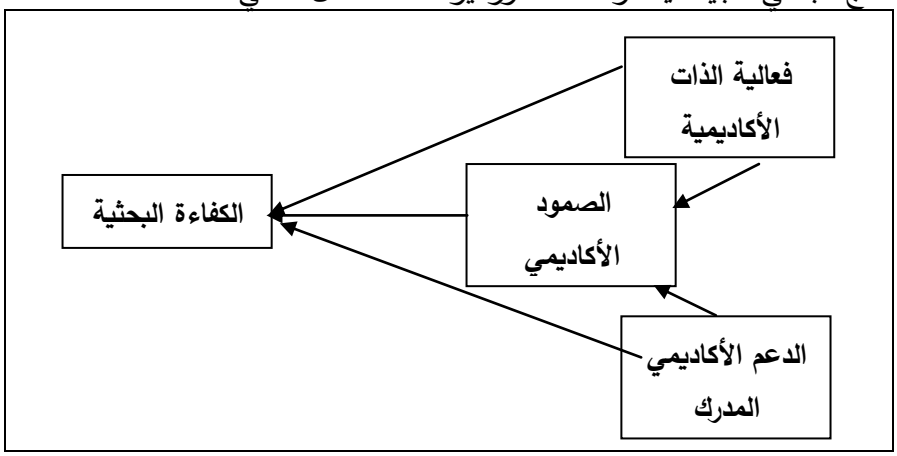
وقد أجريت بعض الدراسات عن الدعم الأكاديمى المدرك وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة(Justice et al,2009) التى استهدفت التعرف على فعالية السيمنار العلمى فى تنمية المهارات البحثية(القدرة على العرض الشفوي؛ والتفكير النقدي ومهارات العمل الجماعى) لدى طلبة السنة الأولى. تكونت عينة الدراسة من(١٢٥)طالباً؛(٥٤) طالباً، (٧١) طالبة من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة. طبق عليهم مقياس المهارات البحثية، ومقياس مهارات العمل الجماعى، ومقياس التفكير الناقد. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن اندماج الطلبة فى العمل الجماعى وجلسات السيمنار العلمى ينمى المهارات الأكاديمية البحثية لديهم لفترات أطول.

كما أجرى Narayanan& Weng Onn(2016) دراسة استهدفت تحديد مدى قدرة كل من الدعم الاجتماعى المدرك والفعالية الذاتية على التنبؤ بالصمود لدى طلاب المرحلة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٧ طالبًا جامعيًا بالسنة الأولى. طبق عليهم مقياس الفعالية الذاتية والدعم الاجتماعى والصمود. وخصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود لدى الطلاب من خلال كل من الدعم الاجتماعى المدرك والفعالية الذاتية.

وكذلك دراسة(Mah&Ifenthaler,2018) التى استهدفت التعرف على تصورات الطلاب الجامعيين عن الكفاءات الأكاديمية؛ حيث حددت الدراسة خمس كفاءات أكاديمية هى: (إدارة الوقت، ومهارات التعلم، وإتقان المهارات التكنولوجية، والمراقبة الذاتية، ومهارات البحث)، تم فحص تصورات الطلاب الجدد بشأن الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس وثقة الطلاب فى كفاءتهم الذاتية. طبقت الدراسة على(١٥٥) طالباً ألمانياً كعينة استطلاعية، والتى كشفت عن أن طلاب السنة الأولى لديهم تصورات إيجابية عن دور أعضاء هيئة التدريس فى دعم تطورهم وارتقائهم خاصة فى مهارات البحث العلمى، بعكس تصورهم عن أنفسهم وكفاءتهم الذاتية التى جاءت منخفضة، ثم تم إجراء دراسة أخرى على(٧١٧) طالباً للتأكد من هذه النتائج وكذلك لتوفير فهم أعمق للكفاءة البحثية. وخصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلاب أمر بالغ الأهمية يجب على مؤسسات التعليم العالى وضعه فى الحسبان عن التخطيط لتوفير احتياجات الطلاب وتقديم الدعم المناسب لهم فى مجالات البحث العلمى والتقنيات التعليمية.

النموذج النظري الذي يوضح العلاقة بين متغيرات الدراسة:

فى ضوء كل من الإطار النظري للدراسة الحالية الذي تم عرضه ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة يمكن تصور ووصف مسارات التأثير بين متغيرات الدراسة الحالية وفق الفرضية التى تقوم عليها هذه الدراسة والتى تتلخص فى أن طالب الدراسات العليا حتما ستواجهه صعوبات وتحديات أكاديمية متنوعة نابعة من طبيعة المرحلة التعليمية والخصائص النمائية لهذه المرحلة، فإذا ما كان لديه اعتقاد داخلي وثقة في قدرته الذاتية على إجراء البحوث (فعالية ذاتية)، ودعم ومساندة نفسية وأكاديمية ومادية خارجية (الدعم الأكاديمي المدرك) سيكون بمقدوره التحمل والمثابرة والقدرة على مواجهة هذه الضغوط حال تعرضه لها أثناء مساره البحثي(الصمود الأكاديمي)، كمتغير وسيط الصمود بين فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك هذه المتغيرات (المستقلة) الثلاثة تتفاعل معاً في سياق أكاديمي فتنتج (كفاءة بحثية) متغير تابع، يتم الحكم عليه في ضوء توافر عناصر جودة المنتج البحثي الجيد فيه. وهذا التصور يوضحه الشكل التالي:



شكل(١) النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة الحالية

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور
٢. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المُدرك والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.

٣. يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي في ضوء كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.
٤. توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.
٥. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.
٦. توجد علاقة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور.
٧. يمكن التنبؤ الكفاءة البحثية في من خلال كل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور".
٨. يمكن التوصل لنموذج سببي يربط بين متغيرات فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك(من قبل المعلمين، الأقران، الأسرة) ومتغير الصمود الأكاديمي(المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كمتغير وسيط والكفاءة البحثية.

إجراءات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية عديداً من الإجراءات التي تستهدف التحقق من صحة فروض والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة الحالية والتي تحاول الوصول إلى نموذج سببي تفسيري لعلاقات التأثير والتأثر بين متغيرات فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

(١) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية من عينة قوامها (٦٠) طالباً وطالبة، منهم(٢٠) طالباً، (٤٠) طالبة بكلية التربية والآداب بجامعة دمنهور المسجلين الماجستير والدكتوراه، بمتوسط عمري قدره (٢٢.٠٢) وانحراف معياري قدره (٠.٧٦).

(٢) العينة الأساسية للدراسة:

تم عمل حصر بأعداد الطلاب المسجلين لدرجة الماجستير بكليات جامعة دمنهور والمسجلين للحصول على دورات تدريبيه من مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الماجستير من كليات(التربية، الآداب، والعلوم والتربية للطفولة المبكرة، والزراعة والطب البيطري) يسر هذا الأمر عمل الباحث كمدرب معتمد بالمركز فكان عددهم(٢٥٠)، ممن تتراوح أعمارهم بين (٢٥-٣٠)، أكمل منهم الإجابة على أدوات الدراسة (٢٠٥) هم عينة الدراسة الحالية[١].

تجانس العينة:

للتحقق من وجود تجانس بين الذكور والإناث في عينة الدراسة الأساسية في متغيرات الدراسة الأساسية وهي (فعالية الذات – الصمود الأكاديمي – الدعم الأكاديمي المدرك– الكفاءة البحثية)، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T - test بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث في العينة الأساسية للدراسة حيث تكونت العينة الأساسية من (٢٠٥) طالب وطالبة من المسجلين لدرجة الماجستير بكليات جامعة دمنهور والمسجلين بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة الماجستير، منهم (٨٥) ذكوراً و(١٢٠) إناثاً، وكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (١)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الأساسية وهي (فعالية الذات – الصمود الأكاديمي الدعم الأكاديمي المدرك –الكفاءة البحثية)

المتغير		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
الصمود الأكاديمي	المثابرة	اناث	١٢٠	٥١.٧٠	٦.٥٨٢	٢٠٣	١.٠٠٠	غير دالة
		ذكور	٨٥	٥٢.٦٤	٦.٦١٧			
	التأثير السلبى والاستجابة الانفعالية	اناث	١٢٠	٢١.٦٨	٣.٤٦٢	٢٠٣	١.٠٩٩	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٢.٢٤	٣.٦٥٤			
	طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف	اناث	١٢٠	٣٥.٢٧	٥.٥٢٤	٢٠٣	٠.٧٥٦	غير دالة
		ذكور	٨٥	٣٥.٨٧	٥.٧٩٦			
	الصمود الأكاديمي ككل	اناث	١٢٠	١٠٨.٦٥	١٤.٧٦٨	٢٠٣	١.٠٠٦	غير دالة

[١]ملحق رقم (١).

المتغير		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
		ذكور	٨٥	١١٠.٧٤	١٤.٥٠٥			
الدعم الأكاديمي المدرك	دعم الأساتذة	اناث	١٢٠	٤٠.٣٩	٥.٣٤٤	٢٠٣	١.٧٢٩	غير دالة
		ذكور	٨٥	٤١.٦٧	٥.٠٣٧			
	دعم الأقران	اناث	١٢٠	٤٠.٨٣	٥.٧٥٢	٢٠٣	١.٧٢٨	غير دالة
		ذكور	٨٥	٤٢.٢٢	٥.٥٦٢			
	دعم الأسرة	اناث	١٢٠	٤٠.٤٩	٥.٢٠٨	٢٠٣	١.٤٦٢	غير دالة
		ذكور	٨٥	٤١.٥٥	٤.٩٩٠			
	الدعم الأكاديمى المدرك ككل	اناث	١٢٠	١٢١.٧٢	١٤.٣٧٩	٢٠٣	١.٨٠٥	غير دالة
		ذكور	٨٥	١٢٥.٤٥	١٤.٨٦٣			
الكفاءة البحثية	مهارات تصميم البحث	اناث	١٢٠	٢٩.٤٨	٢.٥٠٤	٢٠٣	٠.٩٥٢	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٩.٨٢	٢.٥٤٦			
	مهارات البحث العلمي	اناث	١٢٠	٢٧.٤٣	٢.٧١٥	٢٠٣	٠.٩٥١	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٧.٨٠	٢.٨٦٩			
	المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر	اناث	١٢٠	٢٨.٣٨	٢.٥٦٧	٢٠٣	١.٠٦٥	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٨.٧٨	٢.٦٥٢			
	مهارات الكتابة البحثية	اناث	١٢٠	٢٨.٤١	٢.٥٩٨	٢٠٣	١.٢٣٦	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٨.٨٦	٢.٥٣١			
	الكفاءة البحثية ككل	اناث	١٢٠	١١٣.٧٠	٩.٢٧٦	٢٠٣	١.١٨٢	غير دالة
		ذكور	٨٥	١١٥.٢٦	٩.٣٣٦			
فعالية الذات		اناث	١٢٠	٢٩.٤٠	٢.٥٦٢	٢٠٣	٠.٧٣٨	غير دالة
		ذكور	٨٥	٢٩.٦٧	٢.٦٢٥			

يتضح من جدول (١) ما يلي:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث من عينة الدراسة في متغيراتها الأساسية وهي (فعالية الذات – الصمود الأكاديمي – الدعم الأكاديمي المدرك– الكفاءة البحثية) على مستوى الدرجة الكلية وكذلك على مستوى الأبعاد الفرعية المكونة لها، وبالتالي وجود تجانس بين الذكور والإناث من عينة الدراسة فى متغيرات الدراسة الأساسية.

أدوات الدراسة:

أولاً– مقياس الكفاءة البحثية Research Competence scale ، إعداد الباحث

وصف المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس بعد أن اطلع على عدد من الدراسات مثل دراسة (Justice et al., 2009) ودراسة(Vaccaro, 2009) ودراسة (محمد عاشور ويحيى النجار،٢٠١٦)، ودراسة (Prokhorchuk, A.(2104. كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس ذات الصلة مثل فعالية الذات البحثية؛ إعداد (Greeley,et al. 1989)، ومقياس الكفاءة البحثية؛ إعداد (Phillips & Russell, 1994)، ومقياس الكفاءة البحثية من إعداد (Gelso, et al, 1996)، ومقياس الكفاءة البحثية من إعداد(Ismaila& Meerah, 2012). وقد لجأ الباحث لتصميم هذا المقياس لمناسبته للتعريف المأخوذ به في الدراسة الحالية لمصطلح الكفاءة البحثية وعدم وجود مقاييس تقيس الأبعاد المختلفة للكفاءة البحثية واقتصار المقاييس على بعد أو اثنين فقط. واستفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد أبعاد الكفاءة البحثية وصياغة مفردات المقياس، كما تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية الذين أقروا بصلاحية جميع المفردات وكان التغيير في بصياغة بعض الكلمات التي قام الباحث بتعديلها بناء على آرائهم[٢].

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس لقياس لكفاءة البحثية لدى الطالب والتي تتمثل في تمكن الطالب من مهارات تصميم البحث، ومهارات البحث العلمي، والمهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر، ومهارات الكتابة البحثية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٣٧ مفردة تقيس الكفاءة البحثية لطالب الدراسات العليا مقسمة على أربعة أبعاد هي؛ (١) مهارات تصميم البحث ويشمل(٨) مفردات، (٢) مهارات البحث العلمي ويشمل(١٠) مفردات، (٣) المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر ويشمل(١٠) مفردات، (٤) مهارات الكتابة البحثية، ويشمل (٩) مفردات. وتفاصيل هذه الأبعاد هي:

---

[٢] **يشكر الباحث كل من أ.د محمود فتحي عكاشة، وأ.د عادل السعيد البنا، وأ.د سعيد عبد الغني سرور، أ.د عال محمود المنشاوي، ود. محمد السعيد أبو حلاوة.**

١. **مهارات تصميم البحث: ويقيسه المفردات أرقام(١ ، ١٠ ، ١١ ، ٢١، ٢٢، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٣).**
٢. **مهارات البحث العلمي: ويقيسه المفردات أرقام(٣ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٦، ٢٤ ، ٢٦ ، ٣٢، ٣٤، ٣٩).**
٣. **المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر : ويقيسه المفردات أرقام هي (٢ ، ٦، ١٧ ، ١٩ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣١، ٣٥، ٤٠).**
٤. **مهارات الكتابة البحثية: ويقيسه المفردات أرقام هي(٤، ٥ ، ٧ ، ١٣، ١٤، ١٥ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٣).**

تقدير درجات المقياس: يجيب المفحوص عن مفردات المقياس وفق مدرج خماسي البدائل بمقابل رقمي من (١-٥) حيث تشير الدرجة(١) إلى الاستجابة بـ(غير موافق بشدة)، بينما تشير الدرجة(٥) إلى إلى الاستجابة بـ (موافق بشدة)، وتتراوح درجات المقياس ما بين(٣٧ -١٨٥) درجة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الكفاءة البحثية لدى الطالب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس تم التحقق منه عن طريق صدق التحليل العاملي:

فقد تم اتخاذ بعض الإجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣)، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من(٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO)، واختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١) ، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٨٧٥) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (٦٩٦٨.٢٩٨) كما في جدول(٢):

جدول (٢) قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس الكفاءة البحثية

مؤشرات ملائمة العينة لإجراء تحليل عاملى	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	٠.٨٧٥
قيمة اختبار برتليت	٦٩٦٨.٢٩٨

درجة الحرية	٦٦٦
مستوي الدلالة	٠.٠١

وبناء علي ذلك تم إجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٣ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود أربعة عوامل تفسر(٦٣.٦٠٧%) من التباين الكلي في الكفاءة البحثية، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

أ.**العامل الأول "المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر**" ويفسر (٢٧.١٦٤%) من التباين في الكفاءة البحثية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٠.٠٥١)، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٣٨ إلي٠.٩٨٢)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن مستوى مرتفع من مهارات تصميم البحث.

ب. **العامل الثاني "مهارات تصميم البحث**": ويفسر (١٩.٥٦٥%) من التباين في الكفاءة البحثية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٧.٢٣٩)، وتألف من (٨) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٧٧٣ إلي ٠.٩٥١)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل درجة مرتفعة من مهارات البحث العلمي.

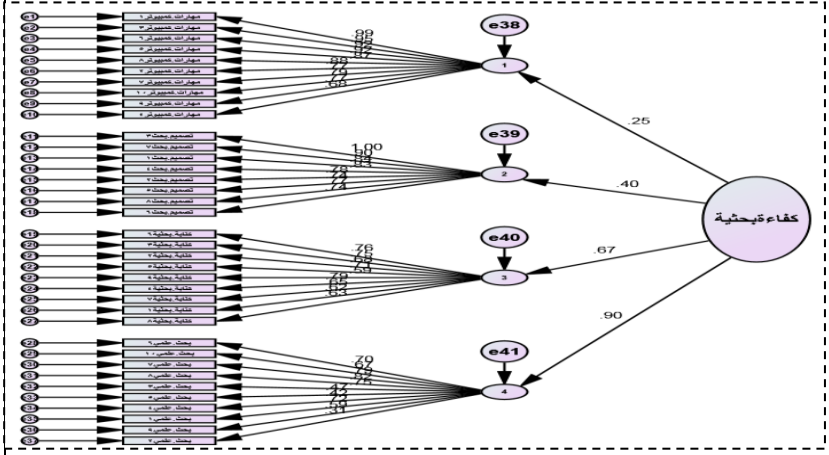
ج.**العامل الثالث "مهارات الكتابة البحثية**": ويفسر (١٠.٥٨٦%) من التباين في الكفاءة البحثية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٣.٩١٧)، وتألف من (٩) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٥٥٢إلي ٠.٨٩٢)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن درجة عالية المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر.

د.**العامل الرابع "مهارات البحث العلمي**": ويفسر (٦.٢٩٢%) من التباين في الكفاءة البحثية ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٢.٣٢٨)، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٢٦إلي ٠.٨٢٧)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن درجة عالية من مهارات الكتابة البحثية ، ووفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس حيث كانت تشبعاتها أكبر من ٠.٣.

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية First order and second order confirmatory factor analysis باستخدام **برنامج** AMOS.

<u>وأوضحت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى</u> أن مفردات المقياس(٣٧) تتشبع على (٤) عوامل أساسيه العامل الأول (مهارات تصميم البحث) ويشتمل على (٨) مفردات ، والعامل الثاني (مهارات البحث العلمي) ويشتمل على (١٠) مفردات، والعامل الثالث (المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر) ويشتمل على (١٠) مفردات، والعامل الرابع (مهارات الكتابة البحثية) ويشتمل على (٩) مفردات، وأوضحت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية: أن العوامل الأربعة التي يتشبع عليها مفردات مقياس الكفاءة البحثية تتشبع على عامل أكبر وهو الكفاءة البحثية ككل، وحظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(٣) ويوضح الشكل(٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس الكفاءة البحثية.

شكل(٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية لمقياس الكفاءة البحثية



جدول (١٦) قيم مؤشرات الملائمة للنموذج الذي يوضح البنية العاملية لمقياس الكفاءة البحثية

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر		القية الدالة علي حسن الملاءمة
	التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الأولى	التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الثانية	
مربع كاى/درجات الحرية	٣.٣٣٤	٣.٣٣٤	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٧٣٧	٠.٧٣٧	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٦٧٦	٠.٦٧٦	صفر إلى ١
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.٩٣٨	٠.٩٣٨	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٥٠٨	٠.٠٥٠٨	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٧٢١	٠.٧٢١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٧٨٥	٠.٧٨٥	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٧٠٢	٠.٧٠٢	صفر إلى ١

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الكفاءة البحثية عن طريق معامل ألف كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل على عينة حساب المؤشرات السيكو مترية لأدوات الدراسة، فتراوحت بين (٠.٨٦٧– ٠.٩٦٧) للأبعاد، وللدرجة الكلية (٠.٩٢١)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، فتراوحت القيم بين(٠.٨٠٥ – ٠.٩٥٦) للأبعاد ، (٠.٥٥٩) للدرجة الكلية وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى الوثوق في استخدام المقياس في الدراسة الحالية[٣].

الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة البحثية ودرجات الأبعاد الفرعية المكونة له بين (٠.٥١٤–٠.٧١٣) وهي جميعاً دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

[٣] ملحق (٢)

لأدوات الدراسة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول(٤) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس علي النحو التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الكفاء البحثية

البعد الأول : مهارات تصميم البحث							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٨٧٥**	٣	٠.٩٦٥**	٥	٠.٨١١**	٧	٠.٨٨٩**
٢	٠.٨٣٣**	٤	٠.٨٣٦**	٦	٠.٧٨٢**	٨	٠.٧٩٩**
البعد الثاني : مهارات البحث العلمي							
٩	٠.٧٥٥**	١٢	٠.٥٨٢**	١٥	٠.٧٧٤**	١٨	٠.٦٩٤**
١٠	٠.٤٧٢**	١٣	٠.٥٥٦*	١٦	٠.٨٠٣**		
١١	٠.٧٤٠**	١٤	٠.٧٤٤**	١٧	٠.٦٥٠**		
البعد الثالث : المهارات الكمية ومهارات الكمبيوتر							
١٩	٠.٩٦٢**	٢٢	٠.٧٦٧**	٢٥	٠.٨٥٧**	٢٨	٠.٨٢٢**
٢٠	٠.٨٧٧**	٢٣	٠.٩١١**	٢٦	٠.٨٨١**		
٢١	٠.٩٢٩**	٢٤	٠.٩٢٥**	٢٧	٠.٨٤٣**		
البعد الرابع : مهارات الكتابة البحثية							
٢٩	٠.٦٦١**	٣٢	٠.٧٧٤**	٣٥	٠.٧٠٨**		
٣٠	٠.٦٩٦**	٣٣	٠.٧٥٣**	٣٦	٠.٦٥٩**		
٣١	٠.٧٤٩**	٣٤	٠.٨٣٤**	٣٧	٠.٦٩٥**		

** دال عند مستوى ٠.٠١.

ومن جدول (٤) نجد أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات مقياس الكفاءة البحثية، ومجموع درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس ، وجميعها دال عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

مقياس فعالية الذات Self-efficacy scale **إعداد** (Scholz et al,2002)، **ترجمة وتعريب: الباحث**

وصف المقياس: أعد هذا المقياس كل من (Scholz,Doña,Sud,& Schwarzer,2002) وذلك بعدما أعادوا طباعته بعد تنقيحه عن نسخة أولية (Schwarzer & Jerusalem,1995)، ويتكون المقياس من عشر مفردات أمام كل مفردة أربع درجات للاستجابة بما يعبر عن موقف الفرد حيال ثقته في

صحة العبارة من عدمه. ويتراوح تقدير الدرجات بين (١ – ٤) حيث يشير الرقم (١) إلى عدم ثقة الطالب مطلقاً في صحة المفردة، بينما يشير الرقم(٢) إلى ثقة الطالب في صحة المفردة إلى حد ما، في حين يشير الرقم(٣) إلى ثقة الطالب في صحة المفردة بدرجة متوسطة، أما الرقم(٤) فيشير إلى ثقة الطالب المطلقة في صحة المفردة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين(١٠–٤٠) درجة؛ وتعبر الدرجة المرتفعة عن فعالية ذات مرتفعة لدى الطالب. وقد قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ، وتم عرض النسختين العربية والإنجليزية على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعته للتأكد من صحة الترجمة ومن مطابقة المعني في اللغتين العربية والأجنبية[٤].

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس في صورته الأصلية بطريقة الصدق التمييزي Discriminate validity فقد ارتبط المقياس ارتباطاً موجباً بدرجات مقياس (الانفعالات الإيجابية والتفاؤل والرضا العمل). بينما ارتبط بصورة سلبية مع مقياس (الضغوط والإرهاق).

أما في **الدراسة الحالية** فقد تم حساب صدق المقياس باستخدام **صدق التحليل العاملي:** فقد تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣) ، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO)، واختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن جميع الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١) ، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٨٩٠) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (٢٣٤٧.٣٠٨) كما في جدول(٥):

---

[٤] **يتقدم الباحث بالشكر للدكتور / أحمد عبد الله سلام ، مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، والدكتور/ حامد أبو شرق، مدرس اللغويات بقسم اللغة الإنجليزية.**

جدول (٥) قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس فعالية الذات العامة

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	٠.٨٩٠
قيمة اختبار برتليت	٢٣٤٧.٣٠٨
درجة الحرية	٤٥
مستوي الدلالة	٠.٠١

وبناء علي ذلك تم اجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣ ، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٣ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عامل واحد يفسر (٨٧.٦٩٧%) من التباين الكلي في فعالية الذات الأكاديمية وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٨.٧٧٠)، وتألف من (١٠) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٨٨٦إلي ٠.٩٨١)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن مستوى مرتفع من فعالية الذات الأكاديمية.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس في صورته الأصلية بطريقتين هما؛ الاتساق الداخلي وألفا كرونباخ على عينة من الطلاب الألمان قوامها(١٦٦٠) ، فبلغ معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي(٠.٩٠) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠.٧٦).

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب ثبات مقياس فعالية الذات العامة عن طريق معامل ألف كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل، كما تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية على عينة حساب المؤشرات السيكومترية أدوات الدراسة؛ فبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٨٤)، بينما بلغت وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠.٩٧٥) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على المقياس ككل، ويوضح جدول (٦) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس:

جدول (٦) معاملات الارتباط

بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الأكاديمية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٩٥٢	٤	**٠.٩٨١	٧	**٠.٩٠١	١٠	**٠.٩٧٨
٢	**٠.٩١٨	٥	**٠.٩٠٠	٨	**٠.٩٥٣		
٣	**٠.٨٨٦	٦	**٠.٩٣٧	٩	**٠.٩٥٤		

**** دال عند مستوى ٠.٠١**

ومن جدول(٦) نجد أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات مقياس فعالية الذات العامة ومجموع درجاتهم على المقياس ككل، وجميعها دال عند مستوي دلالة (٠.٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

٣- مقياس الصمود الأكاديمي Academic Resilience scale من إعداد (Cassidy, 2016) ، ترجمة وتعريب: الباحث

وصف المقياس: قام (Cassidy, 2016) بإعداد مقياس الصمود الأكاديمي Academic Resilience Scale لقياس رد فعل الطالب في موقف أكاديمي يتضمن محنة أو تحدي، ويتكون المقياس من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي؛ المثابرة وتتكون من (١٤) مفردة، والتفكير والتكيف وطلب المساعدة ويتضمن (٩) مفردات، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية ويتضمن(٧) مفردات.

تقدير درجات المقياس: للاستجابة لهذا المقياس، أولاً، يقرأ الطالب نصًا قصيرًا يوضح مثالاً على موقف أكاديمي صعب يظهر تحديًا ويحتاج جهدًا أكاديميًا كبيرًا. ثم، يختار الطالب الاستجابة الأقرب لرأيه. مثال: " تخيل أنك حصلت على درجة في الاختبار الأخير ضعيفة لا تساعدك على النجاح، كما أنك في الاختبارين الأخيرين اللذين أجريتهما حصلت فيهما على درجة أقل مما كنت تسعى للحصول عليها، مع أنك تضع أهدافًا تعليمية ومهنية واضحة في ذهنك، ولا تريد أن تخيب آمال عائلتك. وبمراجعة معلمك كان رد فعله على نتيجتك في الاختبار قوله أنك لا تفهم محتوى الاختبار وأن مستواك في هذا الموضوع ضعيف، كما أبدي باقي معلموك تعليقات مماثلة حول مستواك في مقرراتهم ، وقد حاول معلموك تقديم

ملاحظات لك يمكنك من خلالها تحسين فهمك لهذا الموضوع" هنا يُطلب من الطالب قراءة هذا الموقف وتخيل مدى صعوبته ورد فعله تجاه هذا الموقف من خلال الإجابة عن(٣٠) مفردة هي مكونات مقياس الصمود الأكاديمي، بحيث يختار الطالب استجابة من خمسة بدائل بمقابل رقمي من (١-٥) حيث تشير الدرجة(١) احتمال الموافقة على المفردة، بينما تشير(٥) إلى عدم احتمال الموافقة على المفردة، في حين تشير الأرقام (٢-٤) إلى درجات بينية بين احتمال أو عدم احتمال موافقة الطالب على العبارة، وتتراوح درجات المقياس ما بين (٣٠ – ١٥٠). ويتم عكس المفردات الموجبة، ووفقاً لمحتوى المقياس فإن المفردات السلبية هي التي تحمل أرقام(١، ٣، ٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٨) أما باقي المفردات فهي إيجابية ؛ والأبعاد الثلاثة هي:

١- **المثابرة: وتشمل المفردات (١، ٢، ٢، ٣، ٤، ٥، ، ٨، ، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٣٠).**

٢- **طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف وتشمل المفردات(١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩).**

٣- **التأثير السلبى والاستجابة الانفعالية، وتشمل المفردات (٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٩، ٢٣، ٢٨).**

يتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس من مجموع درجات الأبعاد الفرعية الثلاثة، التي تتراوح من ٣٠ إلى ١٥٠. وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الصمود الاكاديمي لدى الطالب. وقد قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وعرض النسختين العربية والإنجليزية على متخصصين في اللغة الإنلجيزية لمراجعته للتأكد من صحة الترجمة ومن مطابقة المعني في اللغتين العربية والأجنبي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاث عوامل تفسر(٤٢.٤%) من التباين الكلي في الصمود الأكاديمي وهي **(المثابرة – طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية).**

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١) ، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٨٩٧) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (٣٤٥٧.٣٩) حيث كانت درجات الحرية (٤٣٥) ، وبناء علي ذلك تم اجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس ، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤٠.٤، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٤ أو أكثر.

كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٣) لعامل المثابرة ، و(٠.٧٨) لعامل طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف ، و(٠.٨٠) لعامل التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية وبلغت قيمة معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٠).

وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس كما يلي:

صدق المقياس تم التحقق من صدق المقياس عن طريق: صدق التحليل العاملي:

تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣)، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر–ماير–أولكين (KMO)، واختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١)، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٨٩٢) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (٦٨٣٢.٤٦٤) كما في جدول(٧):

جدول (٧) قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس الصمود الأكاديمي

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر– ماير– أوكلين لملائمة العينة	٠.٨٩٢
قيمة اختبار برتليت	٦٨٣٢.٤٦٤
درجة الحرية	٢٣١
مستوي الدلالة	٠.٠١

وبناء علي ذلك تم اجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣ ، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٣ أو أكثر.

وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر(٦٠.٠٤٣%) من التباين الكلي في الصمود الأكاديمي ، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

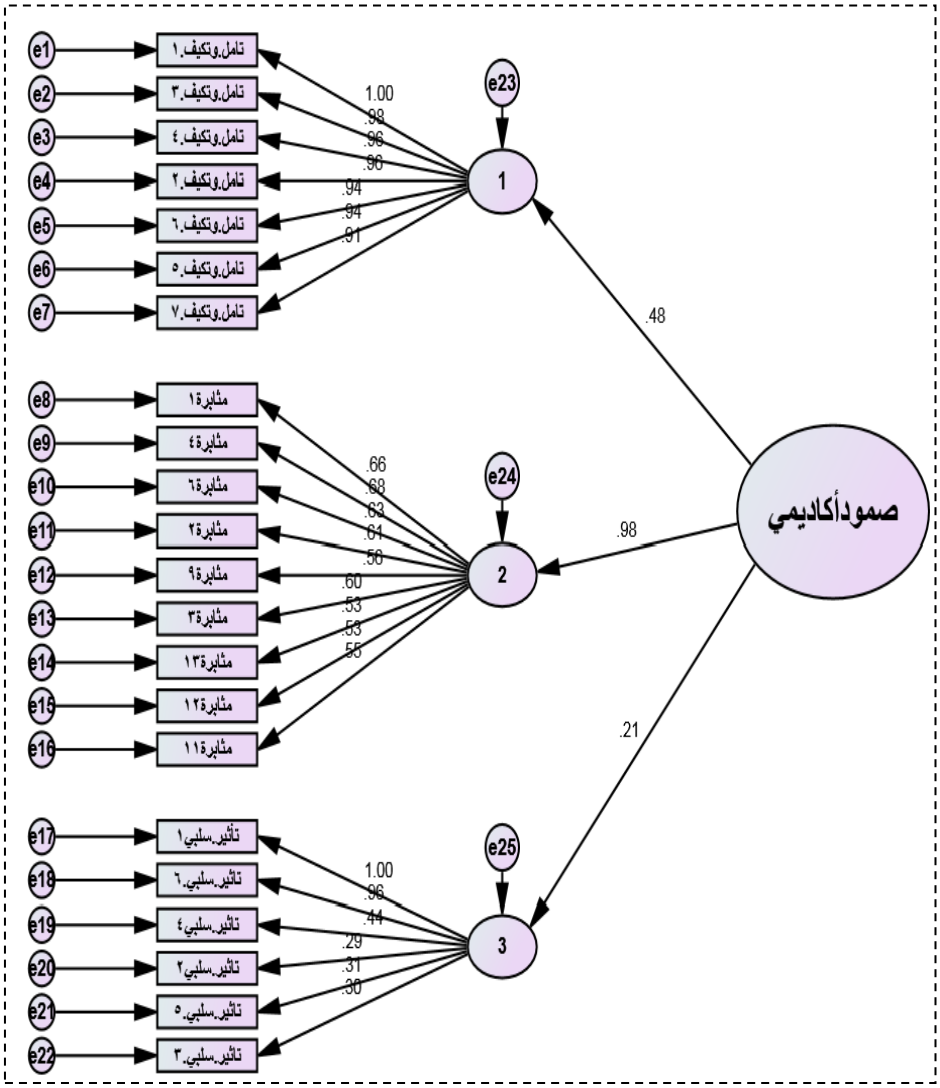
أ.**العامل الأول " طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف**": ويفسر (٣٥.٤٦٢%) من التباين في الصمود الأكاديمي ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٧.٨٠٢)، وتألف من (٩) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٩٣٢إلي٠.٩٨٤)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن مستوى مرتفع من القدرة على طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف.

ب. **العامل الثاني "المثابرة**": ويفسر (١٤.١١٢%) من التباين في الصمود الأكاديمي، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٣.١٠٥)، وتألف من (١٤) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٨٤ إلي ٠.٧٨٩)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل درجة مرتفعة من المثابرة.

ج.**العامل الثالث "التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية**": ويفسر (١٠.٤٦٩%) من التباين في الصمود الأكاديمي، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٢.٣٠٣)، وتألف من (٧) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٤٤٥إلي ٠.٩١٠)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن درجة عالية من القدرة على التعامل مع التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية، ووفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس حيث كانت تشبعاتها أكبر من ٠.٣.

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية First order and second order confirmatory factor analysis باستخدام برنامج AMOS، وأوضحت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس (٣٠) تتشبع على (٣) عوامل أساسيه العامل الأول (التأمل والتكيف لطلب المساعدة) ويشتمل على (٩) مفردات، والعامل الثاني (المثابرة) ويشتمل على (١٤) مفردة ، والعامل الثالث (التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) ويشتمل على (٧)

مفردات كما أوضحت، نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية أن العوامل الثلاث التي يتشبع عليها مفردات مقياس الصمود الأكاديمي، تتشبع على عامل أكبر وهو الصمود الأكاديمي ككل كما يتضح من الشكل (٣)، وحظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة الموضحة بالجدول(٨).



شكل(٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية لمقياس الصمود الأكاديمي

جدول (٨) قيم مؤشرات الملائمة للنموذج الذي يوضح البنية العاملية لمقياس الصمود الأكاديمي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر		القية الدالة على حسن الملاءمة
	التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الأولى	التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية	
مربع كاى/درجات الحرية	٢.١٩٠	٢.١٩٠	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٦٠	٠.٨٦٠	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨٣٤	٠.٨٣٤	صفر إلى ١
جذر متوسطات مربعات البواقى RMR	٠.٨٩٢	٠.٨٩٢	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٦٠	٠.٠٦٠	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٣٦	٠.٩٣٦	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦٤	٠.٩٦٤	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٩٢٨	٠.٩٢٨	صفر إلى ١

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الصمود الأكاديمي بطريقتين هما؛ معامل ألف كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل فتراوحت القيم بين(٠.٧٣٢- ٠.٩٤٦) للأبعاد، (٠.٩٠١) للدرجة الكلية، كما تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فتراوحت القيم بين (٠.٧٤٦- ٠.٩٤٠) للأبعاد، (٠.٦٩٠) للدرجة الكلية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى الوثوق في استخدام المقياس في الدراسة الحالية[٥].

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي ودرجات الأبعاد الفرعية الثلاث المكونة له بين (٠.٥٧٤ – ٠.٨٣٤) وهي جميعاً دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

[٥] ملحق (٣)

لأدوات الدراسة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٩) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس علي النحو التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي

البعد الأول: المثابرة							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٦٤	٥	**٠.٥٩٢	١١	**٠.٥٨٢	١٧	**٠.٤٧٤
٢	**٠.٥٨٥	٨	**٠.٦٠٤	١٣	**٠.٥٩٣	٣٠	**٠.٦٥٣
٣	**٠.٦٧٧	٩	**٠.٦٦٤	١٥	**٠.٥١٩		
٤	**٠.٦٤٤	١٠	**٠.٦٩١	١٦	**٠.٤٧٨		
البعد الثاني: التأمل والتكيف وطلب المساعدة				البعد الثالث: التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٨	**٠.٥٢٦	٢٥	**٠.٩١٥	٦	**٠.٥٢٥	٢٣	**٠.٤٨٤
٢٠	**٠.٩٧٤	٢٦	**٠.٩٦٢	٧	**٠.٦٢٠	٢٨	**٠.٥٣٨
٢١	**٠.٩٥١	٢٧	**٠.٩٢٨	١٢	**٠.٥٦٢		
٢٢	**٠.٩٥٩	٢٩	**٠.٥٢٨	١٤	**٠.٦٥٨		
٢٤	**٠.٩٣٠			١٩	**٠.٦٧٥		

**** دال عند مستوى ٠.٠١**

ومن جدول(٩) نجد أنه توجد علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات مقياس الصمود الأكاديمي، ومجموع درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس، وجميعها دال عند مستوي(٠.٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

٤- مقياس الدعم الأكاديمي المدرك Perceived Academic Support Scale **، إعداد : الباحث**

إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس بعد القيام بمراجعة أدبيات التي كتبت في الدعم سواء الاكاديمي أو الدعم الاجتماعي مثل دراسة (Gresham & Elliott, 1990) ، ودراسة (Malecki, Demaray, 2002) ، ودراسة (DiPerna & Elliott, 2000, 2004).

والاطلاع على بعض المقاييس مثل مقياس الدعم الأكاديمي للطلاب Student Academic Support Scale (SASS) من إعداد (Thompson &

(Mazer, 2009) ومقياس تقييم الكفاءة الاكاديمية Academic Competence Evaluation Scales (ACES) من إعداد (DiPerna & Elliott, 2000) مقياس الدعم الأكاديمي Academic Support Scale إعداد (Sands & Plunkett, 2005)، ومقياس الدعم الاكاديمي المدرك من قبل الأصدقاء أو الأقران Perceived Friend/Peer Academic Support Scale (PFASS) من إعداد (Chen, 2005). وقد استفاد الباحث من هذه المقاييس في تحديد أبعاد المقياس وكذلك صياغة المفردات وتحديد بدائل الاستجابة. وقد لجأ الباحث لإعداد هذا المقياس لأن المقاييس السابقة لاتغطي جميع مجالات الدعم الأكاديمي بمعناه الواسع الشامل كما هو مأخوذ به في الدراسة الحالية والذي يشمل مجالات الدعم من قبل المحيطين بالفرد كالزملاء أو الأقران والأسرة والمعلمين، وكذلك يشمل أنواع الدعم الذي يعتقد الطالب أنه يجب أن يكون متوفراً أو يجب أن يقدم له كالدعم النفسي والعاطفي والاجتماعي والأكاديمي والمادي.

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الدعم المدرك من قبل الطلاب أو الدعم الذي يمكن أن يكون متوفراً أو متاحاً وليس الدعم الموجود بالفعل أو المتاح هذا المقياس إلى هو معرف تصور الطالب عن مقدار وكمية الدعم المقدم له.

وصف المقياس: يتكون مقياس الدعم الأكاديمي المدرك من (٤٠) مفردة مقسمة على ثلاثة أبعاد هي: (١) الدعم المقدم من الأساتذة : ويضم (١٤) مفردة؛ تأخذ الأرقام من (١-١٤)، (٢) الدعم المقدم من الأقران: ويضم (١٤) مفردة؛ تأخذ الأرقام من (١٥-٢٨)، (٣) الدعم المقدم من الأسرة: ويضم (١٢) مفردة؛ تأخذ الأرقام من (٢٩-٤٠).

تقدير الدرجات: يجيب المفحوص عن مفردات المقياس وفق مدرج خماسي البدائل بمقابل رقمي من (١-٥)، حيث تشير الدرجة (١) إلى الاستجابة بـ(أبداً)، بينما تشير الدرجة (٥) إلى الاستجابة بـ (دائماً) يتم جمع درجات جميع المفردات ضمن كل مقياس فرعي للحصول على الدرجة الكلية للمقياس والتي تتراوح من (٤٠- ٢٠٠) وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الدعم الأكاديمي المدرك من قبل الطالب. وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في

مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية الذين أقروا بصلاحية جميع المفردات وكان التغيير في بصياغة بعض الكلمات التي قام الباحث بتعديلها بناء على آرائهم.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس كما يلي:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال: صدق التحليل العاملي:

تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي معاملات الارتباط وكانت معظمها أكبر من (٠.٣)، وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات أكبر من (٠.٠٠٠٠١)، واختبار كايزر–ماير–أولكين(KMO)، واختبار برتليت Bartlett's Test of Sphericity دالة إحصائياً.

ومن خلال متابعة الإحصائات تبين أن معظم الارتباطات أكبر من (٠.٣)، وأن القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات تساوي (٠.٠٠١) ، وبالنسبة لاختبار كايزر لكفاءة عدد أفراد العينة يساوي (٠.٩٤٢) وهو ملائم لإجراء التحليل العاملي، كما أن قيمة اختبار برتليت دالة احصائياً وقيمته (٢٢١٦٦.٢٦٩) كما في جدول(١٠):

جدول (١٠) قيمة اختبار كايزر واختبار برتليت لمقياس الدعم الأكاديمي المدرك

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر– ماير– أوكلين لملائمة العينة	٠.٩٤٢
قيمة اختبار برتليت	٢٢١٦٦.٢٦٩
درجة الحرية	٧٨٠
مستوي الدلالة	٠.٠١

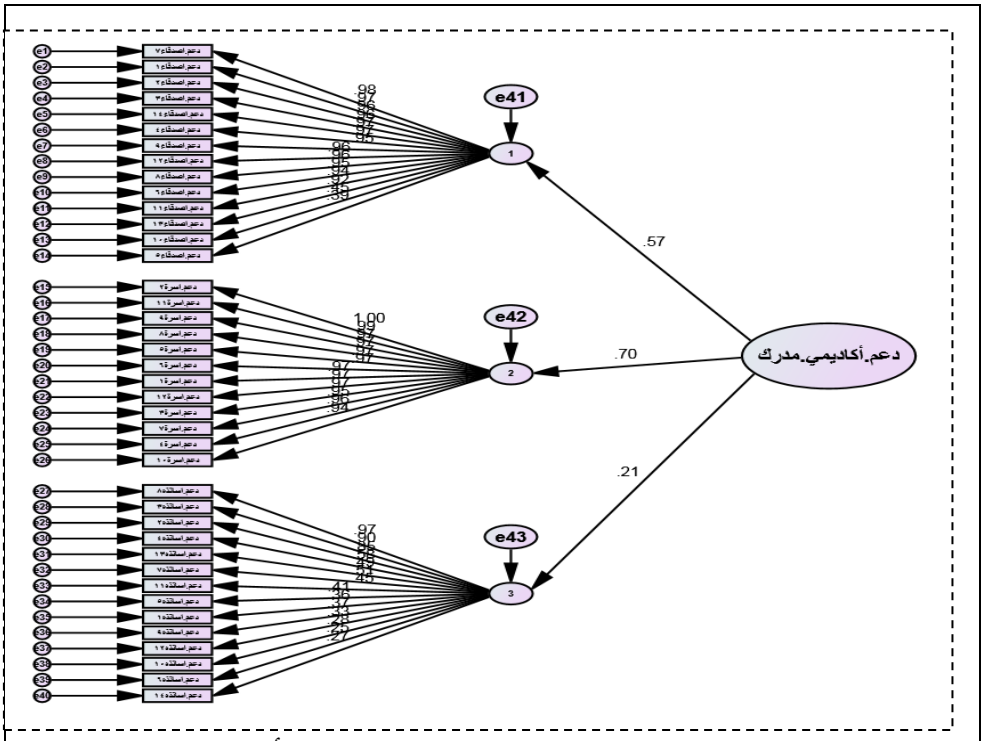
وبناء علي ذلك تم اجراء تحليل عاملي من الدرجة الأولي بطريقة تحليل المكونات الأساسية لهوتلينج Hotelling لاستخلاص العوامل الأساسية التي يتكون منها المقياس، واستخدام محك الجذر الكامن لاستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ ٠.٣ ، مع الإبقاء علي المفردات التي يصل تشبعها إلي ٠.٣ أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر(٧١.١٩١%) من التباين الكلي في الدعم الأكاديمي المدرك ، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

أ. **العامل الأول "دعم الأقران"**: ويفسر (٤٢.٦١١%) من التباين في الدعم الأكاديمي المدرك، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (١٧.٠٤٤)، وتألف من (١٤) مفردات تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٧٣ إلي ٠.٩٨٨)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن مستوى مرتفع من دعم الأقران.

ب. **العامل الثاني "دعم الأسرة"**: ويفسر (١٦.٩٩٦%) من التباين في الدعم الأكاديمي المدرك، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٦.٧٩٨)، وتألف من (١٤) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠.٩٤٧ إلي ٠.٩٩٤)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل درجة مرتفعة من دعم الأسرة.

ج. **العامل الثالث "دعم الأساتذة"**: ويفسر (١١.٥٨٤%) من التباين في الدعم الأكاديمي المدرك ، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (٤.٦٣٤)، وتألف من (١٢) مفردة تراوحت تشبعاتها من (٠.٣٨٣إلي ٠.٨٨٦)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن درجة عالية من دعم الأساتذة ، ووفقاً لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس حيث كانت تشبعاتها أكبر من ٠.٣

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية First order and second order confirmatory factor analysis باستخدام برنامج AMOS وأوضحت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس (٤٠) تتشبع على (٣) عوامل أساسيه العامل الأول (دعم الأقران) ويشتمل على (١٤) مفردة ، والعامل الثاني (دعم الأسرة) ويشتمل على (١٤) مفردة ، والعامل الثالث (دعم الاساتذة) ويشتمل على(١٢) مفردة كما أوضحت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية أن العوامل الثلاث التي يتشبع عليها مفردات مقياس الدعم الأكاديمي المدرك تتشبع على عامل أكبر وهو الدعم الأكاديمي المدرك ككل كما يتضح من الشكل(٤)، وحظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة الموضحة بالجدول(١١).



شكل (٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية لمقياس الدعم الأكاديمى المدرك

جدول (١١) قيم مؤشرات الملائمة للنموذج الذي يوضح البنية العاملية

لمقياس الدعم الأكاديمى المدرك

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر		القية الدالة على حسن الملاءمة
	التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الأولى	التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الثانية	
مربع كاى/درجات الحرية	٤.٢١٨	٤.٢١٨	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٨٤٥	٠.٨٤٥	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠.٨١٨	٠.٨١٨	صفر إلى ١
جذر متوسطات مربعات البواقى RMR	٠.٩٤٥	٠.٩٤٥	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠.٠٩٨	٠.٠٩٨	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٨٦٦	٠.٨٦٦	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٨٩٤	٠.٨٩٤	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبى RFI	٠.٨٥٨	٠.٨٥٨	صفر إلى ١

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس الدعم الأكاديمي المدرك بطريقتين هما؛ معامل ألف كرونباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل فتراوحت القيم بين(٠.٨٥٩- ٠.٩٩٤) للأبعاد، (٠.٩٦٠) للدرجة الكلية، كما تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية فتراوحت القيم بين(٠.٨١١- ٠.٩٩٤) للأبعاد، (٠.٧١٩) للدرجة الكلية، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وتشير إلى الوثوق في استخدام المقياس في الدراسة الحالية[٦].

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الدعم الأكاديمي المدرك ودرجات الأبعاد الفرعية الثلاث المكونة له بين(٠.٦١٦ – ٠.٨١١) وهي جميعاً دالة عند مستوي(٠.٠١) مما يعطي مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح جدول(١٢) تلك النتائج.

كما تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة علي مفردات المقياس ومجموع درجاتهم علي البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٢) نتائج الاتساق الداخلي للمقياس علي النحو التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الدعم الأكاديمي المدرك

البعد الأول : دعم الأساتذة							
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٦٤**	٥	٠.٦٢١**	٩	٠.٥٧٨**	١٣	٠.٦٦٦**
٢	٠.٦٧٥**	٦	٠.٥٢٤**	١٠	٠.٤٤١**	١٤	٠.٤٨٠**
٣	٠.٦٧١**	٧	٠.٦٤٩**	١١	٠.٦١٢**		
٤	٠.٧٣٨**	٨	٠.٧٥٢**	١٢	٠.٥٢٩**		
البعد الثانى : دعم الأقران							
١٥	٠.٩٦٤**	١٩	٠.٤٧٨**	٢٣	٠.٩٤٢**	٢٧	٠.٩٢٣**

[٦] ملحق (٣)

١٦	**٠.٩٥٧	٢٠	**٠.٩٤٨	٢٤	**٠.٥٢٣	٢٨	**٠.٩٦٥
١٧	**٠.٩٥٢	٢١	**٠.٩٧٠	٢٥	**٠.٩٤٣		
١٨	**٠.٩٦٢	٢٢	**٠.٩٥٠	٢٦	**٠.٩٦١		
البعد الثالث : دعم الأسرة							
٢٩	**٠.٩٦٤	٣٢	**٠.٩٦٢	٣٥	**٠.٩٧٠	٣٨	**٠.٩٦١
٣٠	**٠.٩٥٧	٣٣	**٠.٤٧٨	٣٦	**٠.٩٥٠	٣٩	*٠.٩٢٣
٣١	**٠.٩٥٢	٣٤	**٠.٩٤٨	٣٧	**٠.٩٤٣	٤٠	**٠.٩٦٥

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة علي مفردات مقياس الدعم الأكاديمي المدرك ، ومجموع درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس، وجميعها دال عند مستوي (٠.٠١) مما يعد مؤشراً علي الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها تفسيرها:

ينص الفرض الأول على" توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذين الأسلوبين في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية لفعالية الذات العامة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

أ- نوع وقوة العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) لتعرف قوة واتجاه الارتباط بين فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي بأبعاده، ويوضح جدول(١٣) معاملات الارتباط لبيرسون بين فعالية الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي بأبعاده.

جدول (١٣) معاملات الارتباط لبيرسون

بين فعالية الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي وأبعاده

المتغيرات	أبعاد الصمود الأكاديمي		الصمود الأكاديمي ككل
	المثابرة	التأمل والتكيف وطلب المساعدة	التأثير السلبى والاستجابة الانفعالية
فعالية الذات العامة	**٠.٧٥٥	**٠.٧١١	**٠.٧٤١	**٠.٧٩٦

**** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ * دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (١٣) مايلي:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي(المثابرة – التأمل والتكيف وطلب المساعدة – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية)، حيث بلغت قيمة ر= (٠.٧٥٥، ٠.٧١١، ٠.٧٤١) على الترتيب وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١).
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والدرجة الكلية للصمود الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ر = (٠.٧٩٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١).

ب– الأهمية النسبية لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي :

تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار البسيط لتحديد الأهمية النسبية لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، كما يتضح من جدول (١٤).

جدول (١٤)

نتائج تحليل الانحدار الخطي لفعالية الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٧٩٦	٠.٦٣٤	٠.٦٣٢	٨.٨٩١

تحليل التباين				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٧٧٩٦.٥٠	١	٢٧٧٩٦.٥٠	٣٥١.٥٩٨	٠.٠١
البواقي	١٦٠٤٨.٦٨	٢٠٣	٧٩.٠٥٨		
المجموع	٤٣٨٤٥.١٩	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٢٣.٧٤٧–	٧.١٣٤	–	٣.٣٢٩	٠.٠١
فعالية الذات الأكاديمية	٤.٥١٦	٠.٢٤١	٠.٧٩٦	١٨.٧٥	٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفعالية الذات على الصمود الأكاديمي.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.796)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.634)، ومعامل التحديد المعدل = Adjusted R^2)

(0.632 مما يعد مؤشراً على قدرة فعالية الذات الأكاديمية كمتغير مستقل على تفسير (٦٣.٢%) من التباين الكلى في الصمود الأكاديمي كمتغير تابع، كما يتضح من معادلة التنبؤ التالية:

ومن الجدول (٢١) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الصمود الأكاديمي = –٢٣.٧٤٧ + (٤.٥١٦) × فعالية الذات

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أشارت النتائج بصفة عامة إلى وجود علاقة موجبة فعالية الذات العامة والصمود الأكاديمي(المثابرة – طلب المساعدة القائم على التفكير والتأمل– التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية)، وقدرة فعالية الذات على التنبؤ بالصمود الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Klassam & Lynch, 2007)**.** التي أكدت على أن امتلاك الطالب لفعالية ذاتية مرتفعة يرفع من أدائه للمهام الأكاديمية بدرجة تعلو قدراته الفعلية، كما أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات يحققون تفوقاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي مقارنة بالطلاب ذوي فعالية الذات المنخفضة وقدرة على تجاوز العقبات والمحن الأكاديمية التي تواجههم. وكذلك تتفق مع نتائج دراسة (Zimmerman,1990) التي كشفت عن أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات يضعون معايير تقيمية ذاتية عالية للحكم على أدائهم خاصة عند قيامهم بحل المشكلات الصعبة التي تواجههم. وعلى الجانب الآخر أكدت نتائج دراسة(Thomas,& Rohwer, 1986) أن الطلاب ذوي فعالية الذات المنخفضة يتجنبون المهام الأكاديمية التي تتطلب تحدياً عقلياً كبيراً، كما أنهم يستغرقون وقتاً أطول في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم.

وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة(Pajares & Schunk,2001) التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة ذوي المستويات المرتفعة من فعالية الذات ينظرون للصعوبات والعقبات التي تواجههم على أنها فرص للتعلم وتحديات يمكن تجاوزها والاستفادة منها أكثر من إدراكهم لها على أنها تهديدات يجب تجنبها. كما أن الطلاب ذوي فعالية الذات المرتفعة يثقون في قدراتهم على التجاوز والتغلب على مشاعر الإحباط والتوتر والقلق المرتبط بالأداء الأكاديمي. كما أن ذوي فعالية الذات المرتفعة لديهم قدرة على التأمل والتفكير في مكامن قوتهم وبواطن ضعفهم ومراقبة ما يبذلونه من جهد وعدم التأثير السلبي وإدارة انفعالاتهم في المواقف التعليمية الضاغطة؛ مما جعلهم أكثر صموداً أكاديمياً. بالإضافة إلى أن فعالية الذات تمثل عنصراً مهماً في

العمليات الدافعية، ووفقاً لزيادة هذه الفعالية تزداد قدرة الفرد على التغلب على الصعوبات التي تواجه أثناء تعلمه (Schwarzer,1999,1) .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه:" **توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المُدرك والصمود الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذين الأسلوبين في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك في التنبؤ بالصمود الأكاديمي وذلك على النحو التالي:

أ- نوع وقوة العلاقة بين الدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) لتعرف قوة واتجاه الارتباط بين الدعم الأكاديمي المدرك بأبعاده والصمود الأكاديمي بأبعاده، ويوضح جدول (١٥) معاملات الارتباط لبيرسون بين الدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط لبيرسون بين الدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي

المتغيرات		أبعاد الصمود الأكاديمي			الصمود الأكاديمي ككل
		المثابرة	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	التأثير السلبى والاستجابة الانفعالية	
الدعم الأكاديمي المدرك	دعم الأساتذة	٠.٧٢٦**	٠.٦٥٩**	٠.٧١٥**	٠.٧٦٠**
	دعم الأقران	٠.٦٧٥**	٠.٥٩٨**	٠.٦٧٠**	٠.٧٠٦**
	دعم الأسرة	٠.٧٥٩**	٠.٧٠١**	٠.٨٠٢**	٠.٨١٩**
	الدعم الأكاديمي المدرك ككل	٠.٧٨٨**	٠.٧١٣**	٠.٧٩٧**	٠.٨٣٣**

** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ * دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول(١٥) أنه يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين كل من الصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد.

ب– الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك في التنبؤ بالصمود الأكاديمي:

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لتحديد الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك ككل في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لأبعاد الدعم الأكاديمي المدرك (دعم الأساتذة – دعم الأقران – دعم الأسرة) في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، كما يتضح من جدول (١٦)، (١٧).

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار البسيط
للدعم الأكاديمي المدرك ككل على الصمود الأكاديمي

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٣٣	٠.٦٩٤	٠.٦٩٢	٨.١٣٠

تحليل التباين				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٠٤٢٧.٩٩	١	٣٠٤٢٧.٩٩	٤٦٠.٣٧١	٠.٠١
البواقي	١٣٤١٧.١٩	٢٠٣	٦٦.٠٩٥		
المجموع	٤٣٨٤٥.١٩	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٦.٨٤٠	٤.٨١٩	–	١.٤١٩	٠.١٥٧
الدعم الأكاديمي المدرك ككل	٠.٨٣٣	٠.٠٣٩	٠.٨٣٣	٢١.٤٥	٠.٠١

يتضح من جدول(١٦) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدعم الأكاديمي المدرك ككل على الصمود الأكاديمي.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.833)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.694)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.692) مما يعد مؤشراً على قدرة الدعم الأكاديمي المدرك ككل كمتغير مستقل على تفسير (٦٩.٢%) من التباين الكلى في الصمود الأكاديمي كمتغير تابع، ومن الجدول (١٦) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الصمود الأكاديمي = (٠.٨٣٣) × الدعم الأكاديمي المدرك ككل

جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد
لأبعاد الدعم الأكاديمى المدرك على الصمود الأكاديمى

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٦٨	٠.٧٥٣	٠.٧٤٩	٧.٣٣٨

تحليل التباين				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٣٠٢٠.٩٣	٣	١١٠٠٦.٩٧	٢٠٤.٣٩٣	٠.٠١
البواقى	١٠٨٢٤.٢٥	٢٠١	٥٣.٨٥٢		
المجموع	٤٣٨٤٥.١٩	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	-٠.٢١٥	٤.٤٦٩	–	٠.٠٤٨	غير دالة
دعم الأساتذة	١.٢٠٦	٠.٢٨٨	٠.٤٣١	٤.١٩٠	٠.٠١
دعم الأقران	-٠.١٣١	٠.٢٥٣	-٠.٠٥١	٠.٥١٧	غير دالة
دعم الأسرة	١.٦٠٧	٠.١٣٥	٠.٥٦٣	١١.٩٤	٠.٠١

يتضح من جدول(١٧) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) لكل من (دعم الأساتذة – دعم الأسرة) كأبعاد للدعم الأكاديمي المدرك على الصمود الأكاديمي.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.868)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2=0.753)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.749) مما يعد مؤشراً على قدرة كل من (دعم الأساتذة – دعم الأسرة) كأبعاد للدعم الأكاديمي المدرك كمتغيرات مستقلة على تفسير (٧٤.٩%) من التباين الكلى في الصمود الأكاديمي كمتغير تابع، ومن الجدول (٢٤) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الصمود الأكاديمي = (١.٢٠٦) × دعم الأساتذة + (١.٦٠٧) × دعم الأسرة

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أشارت النتائج بصفة عامة إلى وجود علاقة موجبة بين الدعم الأكاديمي المدرك (دعم الأساتذة – دعم الأقران – دعم الأسرة) والصمود الأكاديمي(المثابرة – طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية)، وقدرة الدعم الأكاديمي المدرك (دعم الأساتذة – دعم الأسرة) على التنبؤ بالصمود الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russell, 1994) التي توصلت إلى أن البحث عن الدعم هو استراتيجية مواجهة شائعة الاستخدام وأن الإدراك المرتفع للدعم يحسن الإنجاز الأكاديمي، على سبيل المثال، وجد أن الأداء الأكاديمي يكون أفضل عندما يكون مصدر الدعم كبير من قبل الآباء والمعلمين. وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (Friedlander, Graham, Shupak & Cribbie,2007) التي أكدت أن الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين والأسرة والأصدقاء يرتبط بصورة قوية بتعديل المسار الدراسي المناسب للطالب داخل الكلية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء ما توصلت إليه نتيجة دراسة (Somers & Piliawsky,2004) من أن إدراك الطلاب لمدى توافر الدعم الأكاديمى له تأثير إيجابى على قرارهم بالاستمرار فى الدراسة أو التوقف بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى والسعى لتحقيق أهداف مستقبلية يمكنهم رؤيتها على أنها قابلة للتحقيق.

ونظراً لخصوصية المجتمع المصري نجد أنه يولى القيم والتقاليد التى تعطى أهمية للعلاقات الأسرية وزناً نسبياً كبيراً، فدعم الأسرة هو عامل حاسم فى تطوير قدرة الأبناء على الصمود، من ناحية أخرى فإن الطلاب فى هذه المرحلة من العمر يبدأون فى الشعور براحة أكبر فى الكشف عن الأمور الشخصية لأصدقائهم أو شخص مهم آخر بدلاً من الأسرة ويمثل كل من الأسرة والأصدقاء دعماً اجتماعياً.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "**يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي في ضوء كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لكل من فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك ككل في التنبؤ بالصمود الأكاديمي، كما يتضح من جدول (١٨).

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لفعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك على الصمود الأكاديمي

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٧٩	٠.٧٧٢	٠.٧٧٠	٧.٠٣٣

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٣٨٥٤.٦٥	٢	١٦٩٢٧.٣٢	٣٤٢.٢٥٦	٠.٠١
البواقى	٩٩٩٠.٥٣٢	٢٠٢	٤٩.٤٥٨		
المجموع	٤٣٨٤٥.١٩	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	-٢٤.٨٢٦	٥.٦٤٤	–	٤.٣٩٩	٠.٠١
فعالية الذات الأكاديمية	٢.٣٠٠	٠.٢٧٦	٠.٤٠٦	٨.٣٢٤	٠.٠١
الدعم الأكاديمي المدرك	٠.٥٣٩	٠.٠٤٩	٠.٥٣٩	١١.٠٦	٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من (فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك ككل) على الصمود الأكاديمي.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.879)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.772)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.770) مما يعد مؤشراً على قدرة كل من فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك ككل كمتغيرات مستقلة على تفسير (٧٧%) من التباين الكلى في الصمود الأكاديمي كمتغير تابع، ومن الجدول (١٨) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الصمود الأكاديمي=-٢٤.٨٢٦+ (٢.٣)× فعالية الذات الأكاديمية+ (٠.٥٣٩)× الدعم الأكاديمي المدرك ككل

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أشارت النتائج بصفة عامة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك ككل، وقدرة كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك على التنبؤ بالصمود الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Beauvais, Stewart, DeNisco, & Beauvais (2014 التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي كبير بين فعالية الذات والصمود الأكاديمي، وأن وجود هدف ذي معنى لدى المتعلم يزيد من صموده ومثابرته ومواجهته الإيجابية للمواقف الصعبة فضلاً عن تحمله للضغوط الدراسية الأمر الذي يمكنه من التعامل الفعال مع المشكلات الأكاديمية. كما توصلت نتائج دراسة (Rahil et al,2006) إلى وجود عوامل متعددة تؤثر في الصمود منها فعالية الذات والدعم الاجتماعي وأن زيادة الفعالية الذاتية تؤدي إلى زيادة المثابرة كبعد من أبعاد الصمود لدى الطلاب.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مفهوم الصمود الأكاديمي ومتغيرات فعالية الذات والدعم الاكاديمي المدرك حيث يؤدي زيادة كل من فعالية الذات والدعم الاكاديمي المدرك إلى تحصين الأفراد ضد الأعراض المصاحبة للضغوط الأكاديمية والعثرات الدراسية وسرعة التعافي منها إن أثرت على الطالب. كما أنه ووفقاً لنموذج الصمود لـ (Cassidy,2106) فإن المثابرة والتأمل والتكيف وطلب المساعدة والدعم من قبل الآخرين سواء كانوا معلمين أو آباء من أهم أسباب الصمود الأكاديمي.

كما أن فعالية الذات ترتبط بصورة إيجابية بكل من الرضا عن نوع الدراسة والقدرة على إدارة الانفعالات الإيجابية والسلبية داخل المواقف التعليمية، وكذلك العلاقات الشخصية الإيجابية، والتوجه الإيجابي نحو المستقبل (Tong & Song, 2004). تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Narayanan& Weng Onn,2016) التي خصلت إلى التنبؤ بالصمود في ضوء كل من الدعم الاجتماعي المدرك والفعالية الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن فعالية الذات تعد من أهم مكامن القوة داخل الفرد حيث تشغل مكانة مهمة في الدافعية الشخصية للقيام بأي عمل أو نشاط، فمن خلالها يستطيع الشخص مواجهة الضغوط التي يتعرض لها في مراحل حياته المختلفة والتعامل معها بفعالية، كما ترتبط فعالية الذات بالجهد المبذول والمثابرة والإنجاز الأكاديمي والتحصيل.

كما يفسر يرى الباحث هذه النتيجة في ضوء استقراء الدراسات السابقة التي ركزت على تعريف الصمود كقدرة على التعافي من حدث سلبي أنها نظرت للصمود من جانب واحد فقط وهو الجانب الداخلي؛ لذا حاولت الدراسة الحالية التوسع في تعريف الصمود على أنه قدرة الفرد على التعافي من حدث سلبي ليس بالاعتماد فقط على عتاده النفسي لكن كذلك بالاعتماد على مصادر الدعم الخارجية المدركة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "**توجد علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذين الأسلوبين في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالكفاءة البحثية وذلك على النحو التالي:

أ- نوع وقوة العلاقة بين فعالية الذات والكفاءة البحثية:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) للتعرف على قوة واتجاه الارتباط بين فعالية الذات الأكاديمية والكفاءة البحثية بأبعادها الفرعية، ويوضح جدول(١٩) معاملات الارتباط لبيرسون بين فعالية الذات والكفاءة البحثية .

جدول (١٩) معاملات الارتباط لبيرسون بين فعالية الذات والكفاءة البحثية

المتغيرات	أبعاد الكفاءة البحثية				الكفاءة البحثية ككل
	تصميم البحث	البحث العلمي	مهارات الكمبيوتر	الكتابة البحثية	
فعالية الذات الأكاديمية	٠.٩٧٧**	٠.٦٦٥**	٠.٧٢٦**	٠.٧٤٥**	٠.٨٧٢**

** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ * دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) مايلي:

- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فعالية الذات والكفاءة البحثية(تصميم البحث – البحث العلمي – مهارات الكمبيوتر– الكتابة البحثية)، حيث بلغت قيمة ر= (٠.٩٧٧، ٠.٦٥٥، ٠.٧٢٦، ٠.٧٤٥) على الترتيب وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١).

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين فعالية الذات العامة والدرجة الكلية للكفاءة البحثية، حيث بلغت قيمة ر = (٠.٨٧٢) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة(٠.٠١).

أ- الأهمية النسبية لفعالية الذات في التنبؤ بالكفاءة البحثية :

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لتحديد الأهمية النسبية لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالكفاءة البحثية، كما يتضح من جدول(٢٠).

جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار البسيط لفعالية الذات على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٧٢	٠.٧٦٠	٠.٧٥٨	٤.٥٧٦

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٤٣٥.٣٠	١	١٣٤٣٥.٣٠	٦٤١.٥٦٦	٠.٠١
البواقي	٤٢٥١.١٠	٢٠٣	٢٠.٩٤١		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٢١.٦٩٧	٣.٦٧٢	–	٥.٩٠٩	٠.٠١
فعالية الذات الأكاديمية	٣.١٣٩	٠.١٢٤	٠.٨٧٢	٢٥.٣٢	٠.٠١

يتضح من جدول(٢٠) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفعالية الذات على الكفاءة البحثية.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.872)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.760)، ومعامل التحديد المعدل = (Adjusted R2 0.758) مما يعد مؤشراً على قدرة فعالية الذات الأكاديمية كمتغير مستقل على تفسير(٧٥.٨%) من التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع، ومن الجدول (٢٧) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٢١.٦٩٧ + (٣.١٣٩) × فعالية الذات العامة

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:

أشارت النتائج بصفة عامة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من عالية الذات على الكفاءة البحثية، وكذلك قدرة فعالية الذات على

التنبؤ بالكفاءة البحثية. وتتسق هذه النتيجة وتصور(Bandura,1997) عن معتقدات فعالية الذات؛ حيث يشير إلى أن فعالية الذات عبارة عن بناء نفسي يتكون من خمسة أبعاد فرعية هي: الإنجاز الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، والتحديات الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، والحصول على الدعم والمساعدة، وكلها عوامل تسهم بصورة إيجابية في بناء عقلية باحث علمي متميز يستطيع أن يثق في قدراته على أداء المهام المكلف بها وإدارة المواقف لصالحه، فتزداد لديه الكفاءة الذاتية والقدرة على التخطيط للمستقبل، وكذلك توظيف قدرته بشكل فعال لتحقيق الأهداف المنشودة.

بالإضافة إلى ما سبق توصلت نتائج دراسة (Schwarzer, 1994;Bandura, 1997) إلى وجود ارتباط إيجابي بين المستويات العالية من فعالية الذات والصحة النفسية والعقلية وسرعة التوافق مع التغييرات المفاجئة في مواقف التعلم، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات وشعور الفرد بالجدارة والاقتدار والقدرة على تحقيق أهدافه مهما كانت بيئة التعلم ضاغطة.

وتدعم هذه النتائج أيضًا الافتراض الذي تقوم عليه الدراسة الحالية من أن فعالية الذات ترتبط بصورة إيجابية بمعتقدات الطالب حول قدرته على الإنجاز والتعلم مدى الحياة وكذلك بمفهوم ذات إيجابي، والكفاءة الذاتية وتقدير الذات المرتفع والثقة الأكاديمية العالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة(Trujillo & Tanner, 2014).

ووفقاً لما أكده Klassam & Lynch (2007) فإن امتلاك الفرد لفعالية ذات عالية يحفزه للقيام بأداء يعلو قدراته الفعلية، كما أن الطلاب الذين يمتلكون فعالية ذات أكاديمية أكثر تفوقاً وإنجازاً أكاديمياً مقارنة بالطلاب الذي يمتلكون فعالية ذات أكاديمية منخفضة (Briggs, 2006; Forester, Khan, & Hesson-McInnis, 2004; Gelso, 2006; Love et al., 2007)، كما توصلت دراسة قام بها(2016)Chumwichana,& Siriparpa إلى أن فعالية الذات تتوسط فعالية الذات بين الكفاءة البحثية والاهتمامات البحثية.

كما أشار Geisler(1995) إلى وجود علاقة قوية بين فعالية الذات والكفاءة البحثية وأنه كلما زادت ثقة الطلاب في أنفسهم وقدرتهم على الإنجاز ارتفع معدل تقدمهم في إنجاز أُطروحات الدكتوراه الخاصة بهم. كما أشار Phillips &

Russell (1994) إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين فعالية الذات المدركة والكفاءة البحثية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده Forrester, Kahn & Hesson-McInnis (2004, 5) من وجود علاقة قوية بين فعالية الذات وعدد من مهارات الكفاءة البحثية متمثلة في؛ اختيار المنهجية البحثية المناسبة، وجمع البيانات، والدخول لقاعدة البيانات البحثية، والتحليل الإحصائي، وتفسير النتائج، ومهارات الكتابة البحثية.

وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kahn & Scott, 1997; Phillips & Russell, 1994) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين فعالية الذات والتطبيقات البحثية في مجالات علم النفس الإرشادي والطب، ودراسة (Bakken, Byars-Winston, & Wang, 2006) التي توصلت لوجود علاقة سالبة بين فعالية الذات وتجنب إجراء البحوث، وكذلك نتائج دراسة (Betz, 1986; Fassinger,2002) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التدريب على البحث العلمى وكفاءة الذاتية للبحثية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bishop & Bieschke, 1998; Kahn & Scott, 1997, Phillips & Russell, 1994) التى أشار إلى قدرة فعالية الذات على التنبؤ بالاهتمامات البحثية لطلاب الدراسات العليا البحثية وبإجراء البحوث والتغلب على العقبات والتعامل مع أية قضايا قد تطرأ أثناء إجراء البحث. ودراسة (William, 2007) التى خلصت إلى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمى من خلال فعالية الذات، كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تأثير فعالية الذات فى المجال البحثى حيث تشير إلى معتقدات الطالب وثقته فى قدرته على إكمال الجوانب المختلفة لعملية البحث بنجاح وبالتالى كلما ارتفعت هذه الثقة في قدراته زاد تمكنه من مهارات البحث العلمي.

خامساً– نتائج الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "توجد **علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذين الأسلوبين في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك في التنبؤ بالكفاءة البحثية وذلك على النحو التالي:

أ- نوع وقوة العلاقة بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون Person) لتعرف قوة واتجاه الارتباط بين الدعم الأكاديمي المدرك بأبعاده والكفاءة البحثية بأبعادها، ويوضح جدول (٢١) معاملات الارتباط لبيرسون بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية.

جدول (٢١)

معاملات الارتباط لبيرسون بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية

المتغيرات		أبعاد الكفاءة البحثية				الكفاءة البحثية ككل
		تصميم البحث	البحث العلمي	مهارات الكمبيوتر	الكتابة البحثية	
أبعاد الدعم الأكاديمي المدرك	دعم الأساتذة	٠.٦٧٤**	٠.٧٣٢**	٠.٦٧٦**	٠.٧٤٩**	٠.٧٩٧**
	دعم الأقران	٠.٦٢٦**	٠.٦٨٣**	٠.٦٢٣**	٠.٦٩٧**	٠.٧٤٠**
	دعم الأسرة	٠.٧١٨**	٠.٦٦٨**	٠.٧٢٦**	٠.٧٤٦**	٠.٨٠٣**
	الدعم الأكاديمي المدرك ككل	٠.٧٣٦**	٠.٧٦١**	٠.٧٣٨**	٠.٨٠٠**	٠.٨٥٤**

**** دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ * دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٢١) أن معاملات الارتباط الموضحة بجدول(٢١) أنه يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين كل من الكفاءة البحثية والدعم الأكاديمي المدرك على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد.

ب- الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك في التنبؤ بالكفاءة البحثية:

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لتحديد الأهمية النسبية للدعم الأكاديمي المدرك ككل في التنبؤ بالكفاءة البحثية، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لأبعاد الدعم الأكاديمي المدرك (دعم الأساتذة – دعم الأقران – دعم الأسرة) في التنبؤ بالكفاءة البحثية، كما يتضح من جدول (٢٢)، (٢٣).

جدول (٢٢)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للدعم الأكاديمي المدرك ككل على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٥٤	٠.٧٣٠	٠.٧٢٨	٤.٨٥٤

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٢٩٠٣.٢١	١	١٢٩٠٣.٢١	٥٤٧.٦١٦	٠.٠١
البواقي	٤٧٨٣.٢١٩	٢٠٣	٢٣.٥٦٣		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٧.٤٨٣	٢.٨٧٧	–	١٦.٥٠	٠.٠١
الدعم الأكاديمي المدرك ككل	٠.٥٤٢	٠.٠٢٣	٠.٨٥٤	٢٣.٤٠	٠.٠١

يتضح من جدول(٢٢) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدعم الأكاديمي المدرك ككل على الكفاءة البحثية.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.854)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.730)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.728) مما يعد مؤشراً على قدرة الدعم الأكاديمي المدرك ككل كمتغير مستقل على تفسير (72.8%) من التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع ، ومن الجدول (٢٢) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٤٧.٤٨٣ + (٠.٥٤٢) × الدعم الأكاديمي المدرك ككل

جدول (٢٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد
لأبعاد الدعم الأكاديمى المدرك على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٨٧٦	٠.٧٦٨	٠.٧٦٤	٤.٥٢٢

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٥٧٦.٨٢٤	٣	٤٥٢٥.٦٠٨	٢٢١.٣٤٨	٠.٠١
البواقي	٤١٠٩.٥٨٦	٢٠١	٢٠.٤٤٦		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١٠	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٤٣.٨٦٨	٢.٧٥٤	–	١٥.٩٣	٠.٠١
دعم الأساتذة	٠.٩١٣	٠.١٧٧	٠.٥١٥	٥.١٥١	٠.٠١
دعم الأقران	٠.٠٧٧	٠.١٥٦	٠.٠٤٧	٠.٤٩٥	غير دالة
دعم الأسرة	٠.٨٨٧	٠.٠٨٣	٠.٤٨٩	١٠.٦٩	٠.٠١

يتضح من جدول (٣٠) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من (دعم الأساتذة – دعم الأسرة) كأبعاد للدعم الأكاديمي المدرك على الكفاءة البحثية. بينما لم يؤثر دعم الأقران في الكفاءة البحثية للطلاب.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.876)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.768)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.764) مما يعد مؤشراً على قدرة كل من (دعم الأساتذة – دعم الأسرة) كأبعاد للدعم الأكاديمي المدرك كمتغيرات مستقلة على تفسير **(76.4%)** من التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع ، ومن الجدول (٢٣) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٤٣.٨٦٨ + (٠.٩١٣) × دعم الأساتذة + (٠.٨٨٧) × دعم الأسرة

<u>ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي:</u>

أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) للفعالية الذات على الكفاءة البحثية، وكذلك قدرة فعالية الذات على التنبؤ بالكفاءة

البحثية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Jeynes, 2016) التي أكدت على التأثير الإيجابي للدعم المقدم من قبل الأسرة على التحصيل الأكاديمي لأبنائهم وكفاءتهم الأكاديمية. ويشير (Malecki & Demaray(2002 إلى أن إدراك الطالب لوجود دعم يقلل من التأثير السلبي الذي قد تسببه المواقف الأكاديمية الضاغطة.

كما توصل (Antonucci & Israel(1986 إلى أن للدعم الأكاديمي المدرك تأثيراً إيجابياً أكبر على الأداء الأكاديمي للطالب من الدعم الذي تم تلقيه بالفعل، وهو نفس ما توصلت نتائج دراسة (Wethington & Kessler,1986) من أن للدعم المدرك تأثيراً إيجابياً دالاً على تخفيف حالة التوتر في المواقف العصيبة بصور أكثر أهمية من الدعم المستلم بالفعل، كما أنه عند الحديث عن الدعم الأكاديمي والاجتماعي المدرك يتم التركيز على مقدار الدعم المكون من الموارد والإمكانات المدخرة وليس على الدعم الذي تم تلقيه بالفعل.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wentzel & Watkins (2002 التي توصلت إلى أن إدراك الطلاب للدعم المقدم من قبل الأستاذ يرتبط ارتباطاً وثيقًا بمعتقدات الضبط **الداخلي** internal control beliefs، والاهتمامات البحثية والجهد الأكاديمي. فالطلاب ذوو الإدراك المرتفع للدعم المقدم من قبل المعلم يحافظون على الحضور للدراسة وقضاء مزيد من الوقت فى التعلم وعدم التغيب عن الدروس، وتجنب المشكلات السلوكية والاندماج فى الأنشطة الأكاديمية وإنجاز أكاديمى أفضل مقارنة بالطلاب ذوي الإدراك المنخفض للدعم المقدم من قبل الأساتذة. كما تشير نتائج دراسة (Newmann, 1992) إلى أن دعم المعلمين لطلابهم يؤثر بصورة إيجابية على مشاركتهم فى المواقف التعليمية والاستمرار فى الدراسة مقارنة بالدعم المقدم من قبل الأسرة أو الأقران خاصة لدى طلبة الدراسات العليا.

ووفقاً لنتائج دراسة (Perry et al., 2010) فإن الاستخدام الفعلي للدعم وكذلك تصور أو إدراك مدى توفره يسهم في تخفيف الضغط الذي يقع على الطالب في مواقف التعلم، وكذلك يلعب الدعم كعامل وقاية يمنع انخفاض معدل الإنجاز الأكاديمي والتوقف عن إكمال الدراسة.

كما يشير (DiPerna & Elliott(2002 إلى أن الدعم الأكاديمي من بين العوامل العديدة التي تسهم في النجاح الأكاديمي، حيث يعد من العوامل المساعدة

في تحسين الكفاءة البحثية للطلاب، وتشمل عملية الدعم مهارات التحفيز ومهارات التعامل مع الآخرين والمشاركة والدراسة.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Cauce & Srebnik,1990) أنه من بين ثلاثة مصادر رئيسية للدعم هى؛ الأسرة والأصدقاء والمعلمين، كان للأسرة الدور الأكبر فى المساندة يليه المعلمين بينما جاء دور الأقران ضعيفاً من حيث المساندة الأكاديمية. وكذلك دراسة (Chang, 2016; Kristine et al.,2017) التى أكدت على أن الدعم والتشجيع الذي يقدم للطلاب من قبل المعلمين والأسرة يمكنه أن يزيد من كفاءة الطالب البحثية.

سادساً- نتائج الفرض السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على أنه: "**توجد علاقة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الارتباط المتعدد وتحليل الانحدار، ولقد ساعد هذين الأسلوبين في تحديد نوع وقوة العلاقة وكذلك الأهمية النسبية للصمود الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة البحثية وذلك على النحو التالي:

أ- نوع وقوة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية:

اعتمد الباحث على معامل الارتباط البسيط (بيرسون **Person**) لتعرف قوة واتجاه الارتباط بين الصمود الأكاديمي بأبعاده والكفاءة البحثية بأبعادها، ويوضح جدول (٢٤) معاملات الارتباط لبيرسون بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية.

جدول (٢٤) معاملات الارتباط لبيرسون بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية

المتغيرات		أبعاد الكفاءة البحثية				الكفاءة البحثية ككل
		تصميم البحث	البحث العلمي	مهارات الكمبيوتر	الكتابة البحثية	
أبعاد الصمود الأكاديمي	المثابرة	٠.٧٧١**	٠.٧١٥**	٠.٧٧٥**	٠.٧٩٩**	٠.٨٥٩**
	التأمل والتكيف	٠.٧٢٦**	٠.٦٧٧**	٠.٧٣١**	٠.٧٥٦**	٠.٨١٢**
	التأثير السلبى	٠.٧٥٨**	٠.٧١٢**	٠.٧٦٤**	٠.٧٩٠**	٠.٨٥٠**
	الصمود الأكاديمي ككل	٠.٨١٣**	٠.٧٥٩**	٠.٨١٩**	٠.٨٤٥**	٠.٩٠٩**

ويتضح من معاملات الارتباط الموضحة بجدول (٢٤) أنه يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين كل من الكفاءة البحثية والصمود الأكاديمي على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد.

ب– الأهمية النسبية للصمود الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة البحثية:

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لتحديد الأهمية النسبية للصمود الأكاديمي ككل في التنبؤ بالكفاءة البحثية، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لأبعاد الصمود الأكاديمي (المثابرة – التأمل والتكيف وطلب المساعدة – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) في التنبؤ بالكفاءة البحثية ، كما يتضح من جدول (٢٥)، (٢٦).

جدول (٢٥)

نتائج تحليل الانحدار البسيط للصمود الأكاديمي على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٩٠٩	٠.٨٢٧	٠.٨٢٦	٣.٨٨٢

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٦٢٦.٩٠	١	١٤٦٢٦.٩٠	٩٧٠.٥٠٥	٠.٠١
البواقي	٣٠٥٩.٥٠٢	٢٠٣	١٥.٠٧١		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٥١.٠٩١	٢.٠٤٩	–	٢٤.٩٤	٠.٠١
الصمود الأكاديمي	٠.٥٧٨	٠.٠١٩	٠.٩٠٩	٣١.١٥	٠.٠١

يتضح من جدول (٢٥) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للصمود الأكاديمي على الكفاءة البحثية.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.909)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.827)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.826) مما يعد مؤشراً على قدرة الصمود الأكاديمي كمتغير مستقل على تفسير (٨٢.٦%) من التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع ، ومن الجدول (٢٥) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٥١.٠٩١ + (٠.٥٧٨) × الصمود الأكاديمي

جدول (٢٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأبعاد الصمود الأكاديمي على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٩١٠	٠.٨٢٧	٠.٨٢٥	٣.٨٩٨

تحليل التباين				
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٦٣١.٨١٢	٣	٤٨٧٧.٢٧١	٣٢٠.٩٣٦	٠.٠١
البواقي	٣٠٥٤.٥٩٨	٢٠١	١٥.١٩٧		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١٠	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٥١.٣٠٥	٢.١٧٤	-	٢٣.٦٠	٠.٠١
المثابرة	٠.٥٥٠	٠.٠٧٧	٠.٣٩٠	٧.١٢٠	٠.٠١
طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف	٠.٦٤٩	٠.١٣١	٠.٢٤٧	٤.٩٥٢	٠.٠١
التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية	٠.٥٦٧	٠.٠٩٠	٠.٣٤٣	٦.٣١٨	٠.٠١

يتضح من جدول (٢٦) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من (المثابرة – طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كأبعاد للصمود الأكاديمي على الكفاءة البحثية.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.910)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.827)، ومعامل التحديد المعدل (Adjusted R2 = 0.825) مما يعد مؤشراً على قدرة كل من المثابرة – طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف – التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كأبعاد للصمود الأكاديمي كمتغيرات مستقلة على تفسير (82.5%) من التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع، ومن الجدول (٢٦) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٥١.٣٠٥ + (٠.٥٥٠) × المثابرة + (٠.٦٤٩) × التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية + (٠.٥٦٧) × التأمل والتكيف لطلب المساعدة

ويمكن تفسير لهذه النتائج على النحو التالي:

أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) للصمود الأكاديمي الكفاءة البحثية، وكذلك قدرة الصمود الأكاديمي على التنبؤ بالكفاءة البحثية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wagnild & Young, 1993; Garmezy, 1996) والتي أكدت على أن تمتع الطلاب بدرجة مرتفعة من الصمود الأكاديمي يزيد من القدرة على النجاح في المواجهة والتعامل مع التغير أو سوء الحظ أو الشدائد، فهو عملية ديناميكية تستهدف التغلب على الآثار السلبية للتجارب أو الخبرات الحياتية مع الحصول على نتائج إيجابية وتجنب التطور السلبي المرتبط بهذه المخاطر (Rutter, 2007).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء نظرية Flach's theory (1989) في الصمود والتي تركز على "قانون الاضطراب وإعادة الاندماج" "law of disruption and re-integration" من حيث فعل "الانهيار" أو "الانزعاج من التغيير"، تم اعتبار الصمود "قدرة الفرد على التعافي من الأحداث الحياتية المؤلمة والصعبة مع زيادة المعرفة للتعامل بشكل تكيفي مع المواقف السلبية المماثلة في المستقبل؛ بالإضافة إلى ذلك يتكون الصمود من مكامن القوة النفسية المطلوبة للنجاح في عملية التغيير. تفترض هذه النظرية أن التحديات المؤقتة يُنظر إليها على أنها فرص جيدة للتعامل مع المشكلات القديمة؛ لاكتشاف آليات جديدة للتكيف وإعادة تنظيم رؤية الشخص ومنظوره النفسي بشكل عام في الحياة اليومية ويمكن أن تسمح هذه العملية التي تم تعريفها على أنها "إعادة الاندماج"، بإعادة تشكيل وجهة نظر الفرد للذات والعالم فى ضوء عملية التوازن(Flach, 1989).

ووفقاً لما ذكرته Pearsll(2003,9) فإن للصمود دوراً يمر بعدة مراحل عندما يتعرض الفرد للشدائد والمحن والضغوط، وهذه المراحل هى؛ مرحلة التدهور deterioration stage وفيها يتملك الفرد مشاعر الغضب والقلق والإحباط وتحدد سمات شخصية الفرد طول فترة هذه المرحلة فالأفراد الذين لديهم مرونة ومثابرة وصلابة وثقة فى أنفسهم يتجاوزون هذه المرحلة سريعاً، ومرحلة التكيف **A**daption stage وفيها يبدأ الفرد فى مواجهة مشاعره والتعامل معها، ثم مرحلة التعافى Recovery stage وفيها يستعيد الفرد نشاطه وحيويته ويحاول أن يعود لحالته الطبيعية قبل تعرضه للضغوط والشدائد والمحن، واخيراً مرحلة النمو والارتقاء

Growth stage وفيها يتعلم الفرد من الخبرات المؤلمة التى مر بها ويستفيد منها في تطوير أدائه وتحسين قدرته على المواجهة المستقبلية لمثل هذه الأحداث.

من جانب آخر كشفت نتائج دراسة (Decaroli&Sagone,2016) أن الطلاب ذوي الاستقلالية في التعلم والاعتماد على الذات قد أظهروا مستويات أعلى من الصمود النفسي والرفاهة النفسية، ويفسر الباحث ذلك هناك علاقة بين قدرة الطالب وكفائه البحثية ودرجة ثقته في ذاته وفي قدراته على الصمود أمام التحديات والمشكلات التي تواجهه وكيفية التعامل معها وإدارتها بل وتجاوزها، فكلما كان الطالب قادرًا على الصمود والمثابرة والتكيف كان قادرًا على تحقيق إنجاز أكاديمي أفضل، أما إذا وقف أمام ما يواجهه من صعاب وتحديات أو مشكلات غير قادر على مواجهتها أو التغلب عليها، كلما قلت كفاءته البحثية وبالتالي شعوره بمتعة التعلم والسعادة الذاتية، بل على العكس من ذلك سيتعرض لنوبات من القلق والاكتئاب المرتبط بالدراسة.

كما يمكن تفسير طبيعة العلاقة الموجبة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية والإنجاز الدراسي في ضوء ما أكدته نتائج دراسة (Falllon, 2011) من وجود علاقة بين كل من الصمود الأكاديمي والتفاؤل الأكاديمي، كما توصلت دراسة (محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة بين الصمود الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى لشخصية والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس.

وكذلك نتائج دراسة (Martin & Marsh,2009) التي توصلت إلى أن الصمود الأكاديمي هو أحد المحددات الفارقة التي يمكن من خلالها الإجابة عن سؤال لماذا ينجح بعض الطلاب ويؤدون بشكل أكاديمي جيد في حين يفشل آخرون أو يؤدون بشكل سيء، بل ويستمرون في أدائهم الضعيف خاصة عند تعرضهم لأي نوع من الضغوط الأكاديمية أو التحديات الدراسية. كما أشار كل من Fallon(2010) وكذلكKhalaf(2014) إلى أن الصمود الأكاديمي أحد العوامل التي يمكنها التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي المرتفع للطلاب.

نتائج الفرض السابع وتفسيرها:

ينص الفرض السابع على أنه:" **يمكن التنبؤ بالكفاءة البحثية من خلال كل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لتحديد الأهمية النسبية لكل من فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالكفاءة البحثية، كما يتضح من جدول (٢٧).

جدول (٢٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لكل من فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك على الكفاءة البحثية

ملخص نموذج الانحدار			
معامل الارتباط	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير
٠.٩٥١	٠.٩٠٤	٠.٩٠٢	٢.٩٠٨

تحليل التباين					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٥٩٨٧.١٧	٣	٥٣٢٩.٠٥٧	٦٣٠.٣٦٥	٠.٠١
البواقي	١٦٩٩.٢٣٩	٢٠١	٨.٤٥٤		
المجموع	١٧٦٨٦.٤١	٢٠٤			

مصدر الانحدار	معامل الانحدار(B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٢٧.٦٩٩	٢.٤٤٢	–	١١.٣٤	٠.٠١
فعالية الذات الأكاديمية	١.٣٠٥	٠.١٣٢	٠.٣٦٢	٩.٨٥٧	٠.٠١
الدعم الأكاديمي المدرك	٠.١٥٤	٠.٠٢٦	٠.٢٤٣	٦.٠٤٨	٠.٠١
الصمود الأكاديمي	٠.٢٦٦	٠.٠٢٩	٠.٤١٨	٩.١٣٥	٠.٠١

يتضح من جدول(٢٧) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) لكل من (فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك ككل والصمود الأكاديمي) على الكفاءة البحثية.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لنموذج الانحدار (R=0.951)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R2=0.904)، ومعامل التحديد المعدل = (Adjusted R2 0.902) مما يعد مؤشراً على قدرة كل من فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي كمتغيرات مستقلة على تفسير (٩٠.٢%) من

التباين الكلى في الكفاءة البحثية كمتغير تابع، ومن الجدول (٢٧) يمكن استنتاج معادلة التنبؤ التالية:

الكفاءة البحثية = ٢٧.٦٩٩ + (١.٣٠٥) × فعالية الذات الأكاديمية + (٠.١٥٤) × الدعم الأكاديمي المدرك + (٠.٢٦٦) × الصمود الأكاديمي

ويمكن تفسير هذه النتائج؛ على النحو التالي:

أشارت النتائج في مجملها إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لكل من (فعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك ككل والصمود الأكاديمي) على الكفاءة البحثية ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما زادت أحكام الثقة التي يحملها الطالب عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تخطيط وتنظيم وتنفيذ سلسلة من الأفعال الضرورية للحفاظ على مستوى معين من الأداء زادت مهارته البحثية وقدرته على إنجاز المهام البحثية التي يكلف بها. كما طرح Bandura(1997) تصوراً نظرياً لفعالية الذات يشير إلى أن تأثير فعالية الذات على الأداء الأكاديمي الإبداعي يتم عادة عبر خبرات التمكن، والتعلم بالعبرة، والتغذية الراجعة الإيجابية المقدمة للطلاب في مواقف التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hamill, 2003) التي توصلت إلى أن فعالية الذات هي متغير رئيسي وخاصية فطرية موجودة في كل فرد وضعت لتكون بمثابة حائط صد ضد الظروف السلبية. وهي بمثابة حكم شخصي للفرد على قدرته في تنفيذ مهمة بنجاح، وعندما يواجه الأفراد ذوو فعالية الذات العالية الشدائد فإنهم أكثر قدرة على التحكم في أفكارهم والمثابرة في تحمل المشقة بالمقارنة مع الأفراد ذوي فعالية الذات المنخفضة. كما أن فعالية الذات مؤشر قوي رئيسي للنجاح في المهام البحثية واستكمال الدراسة. وفي نفس السياق أفادت نتائج دراسة (Kukic,2008) أن فعالية الذات تعد مؤشراً قوياً على الإنجاز الأكاديمي ومدى تكيف الشخص وتوائمه مع ضغوط الحياة الجامعية.

كما توصل(Waters & Everson (2008 في دراسته إلى أن الصمود الأكاديمي هو مفهوم يركز على نقاط القوة في الأداء الأمثل للطلبة باعتباره استراتيجية مواجهة تكيفية فعالة يستخدمها استجابة للضغوطات والحصول على نتائج تعليمية جيدة، على الرغم من أن المتعلمين قد يواجهون نفس التهديد ونفس الظروف الصعبة فإن الطلاب الذين يمتلكون صموداً أكاديمياً قادرون على تحويل

الأحداث المجهدة إلى فرص للنمو والارتقاء والإجادة الذاتية(Schoon, 2006) وذلك لأن لديهم القدرة على التكيف الناجح واستجاباتهم للمطالب الأكاديمية لاتضعف قدراتهم وأنهم سرعان ما يرتدون مرة أخرى للحالة الطبيعية التي كانوا عليها قبل تعرضهم للضغوط مع تعزيز كفاءتهم الذاتية. هذا يعني أن الصمود الأكاديمي من المرجح أن يساعد الطلاب في الحفاظ على مستوى مرتفع من الدافعية والأداء الأكاديمي على الرغم من الظروف الصعبة.

ووفقاً لما خلصت إليه نتائج دراسة(Chung, 2008) فإن الصمود الأكاديمي عملية ديناميكية يقوم خلالها الفرد بعملية تكيف عند المرور بشدائد أو محن كبيرة والتي تتمثل في الظروف البيئية التي تتداخل مع أو تهدد إنجاز المهام الارتقائية المناسبة لعمر ما. فهذه القدرة هي التي تسمح للفرد بالتغلب على أحداث الحياة السلبية بنجاح واكتساب الكفاءة أو المهارة لمواجهة مثلها في المستقبل.

كما توصلت نتائج دراسة (Hayes,2013) إلى أن هناك علاقة بين الدعم الأكاديمي والضغوط الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، كما أن هناك فروقاً ترجع للنوع بين الذكور والإناث في إدراك الدعم الأكاديمي؛ حيث أشارت النتائج إلى أن الطالبات أعلى في إدراكهن للدعم الأكاديمي المطلوب من الذكور.

من ناحية أخرى أشارت نتائج دراسة(Calaguas, 2011) إلى أن الحياة الجامعية مليئة بالمتطلبات والمهام والأدوار التي يجب على الطالب القيام بها، فإن فشل في ذلك أصبح عرضة لمشاعر القلق والتوتر؛ لذا فإن الدعم الأكاديمي يصبح ضرورة من أجل الحفاظ على استمرار الطلاب في بناء علاقات إيجابية بناءة مع الآخرين والتي قد تؤثر على انخراطهم في المهام والأنشطة الأكاديمية. وتلعب درجة الدعم المقدم من قبل المحيطين للطالب في دوراً مهماً في تحسين مستوى الدافعية البحثية لإنجاز المهما والأنشطة البحثية.

كما توصلت دراسة(Juvonen et al. 2012) إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الدعم الأكاديمي المقدم من المعلمين أو الأقران والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. كما خلصت نتائج دراسة (Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000) إلى أن إدراك الطلاب لمدى قوة الدعم الأكاديمي والاجتماعي المتوفر يدعم جودة المستوى الأكاديمي والتكيف مع البيئة الجامعية فتصبح الحياة الجامعية أسهل

وأيسر، كما أشارت نتائج دراسة (DeBerard, Spielmans, & Julka, 2004) إلى قدرة الدعم الاجتماعي على التنبؤ بالأداء الأكاديمي والإنجاز الدراسي.

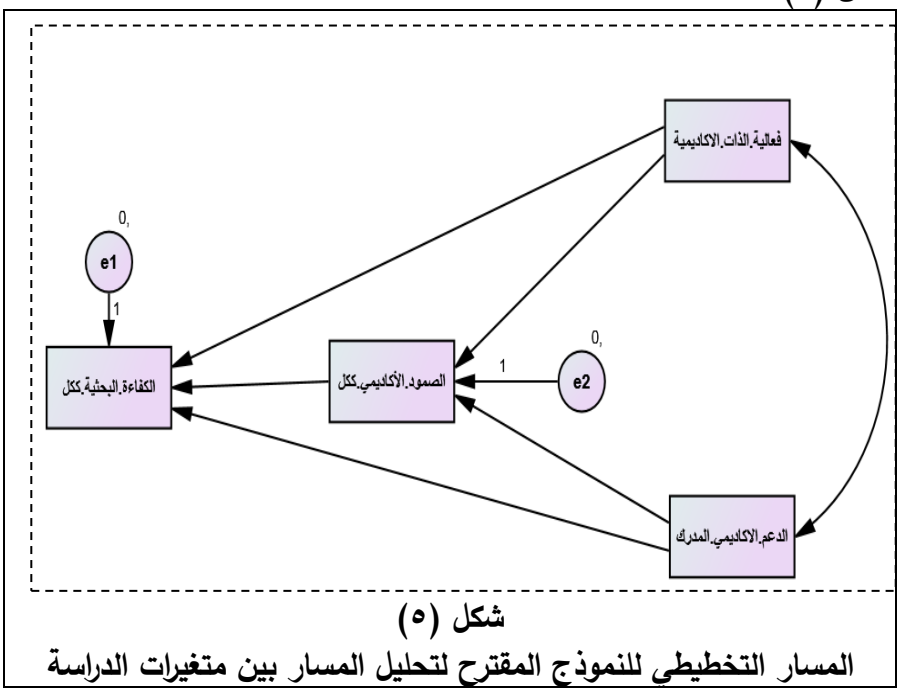
ووفقاً لنتائج دراسة(Von et al, 2004; Yasin & Dzulkifli, 2010) فإن مصادر الضغوط الأكاديمية التي تواجه الطالب تتمثل في صعوبة التكيف مع البيئة الدراسية، وضعف قدرته على إدارة الوقت، والعبء المالي، وكثرة الأنشطة الاجتماعية وكبر حجم شبكة العلاقات الاجتماعية، ولكي يستطيع الطالب مواجهة هذه الضغوط يحتاج فإنه يحتاج عوامل داخلية تتمثل في الصمود وفعالية الذات والثقة بالنفس والتوجه الداخلي، وعوامل خارجية تتمثل في الدعم الأكاديمي والاجتماعي. كما توصلت نتائج دراسة (Lawson & Fuehrer, 2001) إلى أن الدعم الاجتماعي المدرك متغير وسيط بين النجاح الأكاديمي والضغوط النفسية. كما أن إدراك الطالب لوجود مصادر متنوعة للدعم الأكاديمي والاجتماعي كالآباء والزملاء والمعلمين والأصدقاء يحسن من قدرته على النجاح في إنجاز المهام الأكاديمية وقدرته على إدارة العديد من المشاكل النفسية (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2009)، كما أن نقص أو عدم كفاية الدعم قد يكون أحد العوامل التي من شأنها أن تؤدي إلى مشاكل نفسية عديدة يجب على الطالب مواجهتها، كما أن الأداء الأكاديمي الجيد للطلاب لا يقتصر على الأمور التي تتعلق بالجانب الأكاديمي فقط، ولكن أيضاً تتأثر بدرجة كبيرة بمدى إدراك الطالب لوجود دعم أكاديمي واجتماعي يمكنه الحصول عليه متى احتاجه من قبل أفراد المجتمع المحيطين به (Yasin & Dzulkifli,2011) .

نتائج الفرض الثامن وتفسيرها:

وينص الفرض الثامن على أنه: "**يمكن التوصل لنموذج سببي يربط بين متغيرات فعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك(المعلمين، الأقران، الأسرة) والصمود الأكاديمي (المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كمتغير وسيط والكفاءة البحثية**".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج Amos كأسلوب إحصائي يُستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات المختلفة بناء على البحوث والنظريات المتعلقة بظاهرة معينة.

وسوف تهتم الدراسة الحالية باختبار نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٥) الذي يتضمن التأثيرات بين كل من (الكفاءة البحثية وفعالية الذات الأكاديمية والدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور بعينة الدراسة، وقد أسفرت نتائج تحليل المسار عن التوصل إلى أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الأساسية والموضح بالشكل (٦)

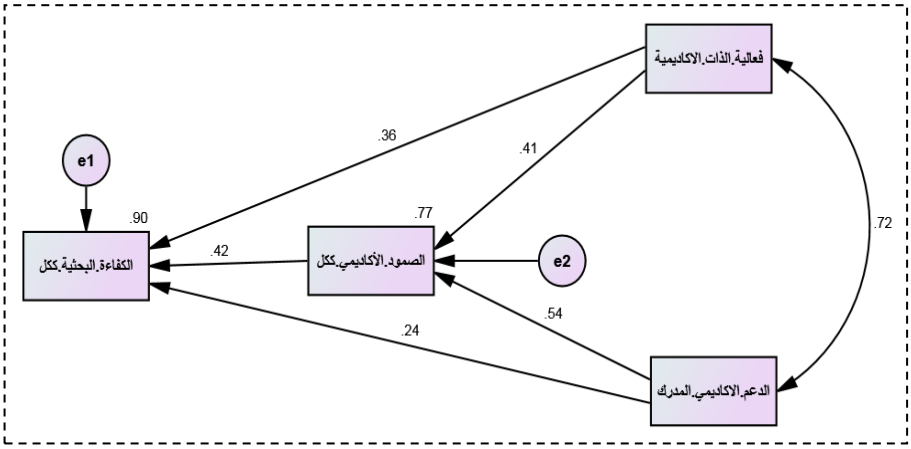


شكل (٥)

المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة

وقد اقترح الباحث هذا النموذج في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة، والتي قدمت أدلة علي وجود رابطة نظرية بين هذه المتغيرات إلا أن هذه البحوث والدراسات لم تتناول هذه المتغيرات بصورة إجمالية في نموذج واحد على النحو الذي تتناوله الدراسة الحالية ، وقد أسفرت نتائج تحليل البيانات عن النتائج التالية:

حظي النموذج الموضح بالشكل(٦) على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول (٢٨) ويوضح الشكل (٧) الشكل النهائي لنموذج تحليل المسار، وفيما يلي عرضاً توضيحياً لهذه النتائج



شكل (٦) الشكل النهائي لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

جدول (٢٨)

قيم مؤشرات الملائمة لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القية الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	٠	غير دالة
مربع كاي/درجات الحرية	٠	صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠	صفر إلى ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠	صفر إلى ١
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠	صفر إلى ١
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠	صفر إلى ٠.١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١	صفر إلى ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠	صفر إلى ١

ويوضح جدول (٢٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٧).

جدول (٢٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بتقديراتها المعيارية واللامعيارية التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

المتغير الكامن	نوع التأثير	الكفاءة البحثية				
		التقديرات اللامعيارية	التقديرات المعيارية	خ	ت	R2
		التأثير	التأثير			
فعالية الذات	مباشر	١.٣٠٥	٠.٣٦٢	٠.١٣١	**٩.٩٣١	٠.٩٠٤
	غير مباشر	٠.٦١١	٠.١٧٠			
	كلى	١.٩١٦	٠.٥٣٢			
الدعم الأكاديمي المدرك	مباشر	٠.١٥٤	٠.٢٤٣	٠.٠٢٥	**٦.٠٩٣	
	غير مباشر	٠.١٤٣	٠.٢٢٦			
	كلى	٠.٢٩٨	٠.٤٦٩			
الصمود الأكاديمي	مباشر	٠.٢٦٦	٠.٤١٨	٠.٠٢٩	**٩.٢٠٣	
	غير مباشر					
	كلى	٠.٢٦٦	٠.٤١٨			

المتغير الكامن	نوع التأثير	الصمود الأكاديمي				
		التقديرات اللامعيارية	التقديرات المعيارية	خ	ت	R2
		التأثير	التأثير			
فعالية الذات	مباشر	٢.٣٠	٠.٤٠٦	٠.٢٧٥	**٨.٣٩٥	٠.٧٧٢
	غير مباشر					
	كلى	٢.٣٠	٠.٤٠٦			
الدعم الأكاديمي المدرك	مباشر	٠.٥٣٩	٠.٥٣٩	٠.٠٤٨	**١١.١٢٢	
	غير مباشر					
	كلى	٠.٥٣٩	٠.٥٣٩			

أ- يتضح من المعادلة (١) مايلي:

١- يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٣٦٢) ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفعالية الذات على الكفاءة البحثية.

٢- يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٢٤٣) ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدعم الأكاديمي المدرك على الكفاءة البحثية.

٣- يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤١٨) ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للصمود الأكاديمي على الكفاءة البحثية.

كما بلغت قيمة R^2 (٠.٩٠٤) لهذه المعادلة البنائية، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير (٩٠.٤%) من التباين الحادث في الكفاءة البحثية.

ب- يتضح من المعادلة (٢) مايلي :

١-يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٤٠٦) ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفعالية الذات على الصمود الأكاديمي.

٢-يوجد تأثير إيجابي مباشر بقيمة (٠.٥٣٩) ودال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للدعم الأكاديمي المدرك على الصمود الأكاديمي.

٣-كما بلغت قيمة **R2** (٠.٧٧٢) لهذه المعادلة البنائية ، مما يعني أنه يمكن الاستناد إلى هذه المعادلة البنائية في تفسير (٧٧.٢%) من التباين الحادث في الصمود الأكاديمي.

من جدول (٢٩) والشكل (٢) يمكن صياغة المعادلات البنائية لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة فى ضوء التقديرات المعيارية كما يلى :

١	**الكفاءة البحثية = (٠.٣٦٢) × (فعالية الذات الأكاديمية) + (٠.٢٤٣)× (الدعم الأكاديمي المدرك) + (٠.٤١٨)× (الصمود الأكاديمي)**
٢	**الصمود الأكاديمي = (٠.٤٠٦) × (فعالية الذات الأكاديمية) + (٠.٥٣٩)× (الدعم الأكاديمي المدرك)**

وتلخيصاً للنتائج التي تم عرضها: يمكن القول بصفة عامة إن النتائج دعمت صحة هذا الفرض والذي يشير إلى اختلاف التأثيرات المباشرة لفعالية الذات العامة والدعم الأكاديمى المدرك عن التأثيرات غير المباشرة على الكفاءة البحثية بعد توسط الصمود الأكاديمى بين كل من فعالية الذات والدعم الأكاديمى المدرك والكفاءة البحثية، وهذا يؤكد على أن النموذج التوسطى لتفسير العلاقة بين فعالية الذات العامة والدعم الأكاديمى المدرك والصمود الأكاديمى والكفاءة البحثية يعد من أكثر النماذج ملاءمة في تفسير العلاقة.

وتدعم هذه النتيجة نتائج الدراسات المشابهة التي تناولت الصمود كمتغير وسيط للعلاقة بين متغيرين؛ مثل دراسة (Wagnild, & Young, 1993) التي أشارت إلى توسط الصمود الأكاديمي بين الضغوط النفسية وعملية التكيف، ودراسة(Sarrionandia, Ramos-Díaz & Fernández-Lasarte,2018) التي توصلت إلى أن الصمود الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية المدركة. كما خلصت نتائج دراسة (Green & Rodgers, 2002) إلى وجود علاقة متبادلة بين الدعم المدرك وفعالية الذات بالإضافة إلى ذلك

أشار Karademas (2006) إلى أن وجود شعور قوي لدى الطالب بفعالية الذات والدعم الأكاديمي المدرك يزيد من مستوى الأمل والتفاؤل والمثابرة لديه والذي ينتج عنه نتائج صحية إيجابية.

وكذلك يرى Wagnild & Young (1993) أن الصمود الأكاديمي خاصية شخصية تهدئ الآثار السلبية للإجهاد وتعزز التكيف" ويتكون من مكونات خمسة؛ هي: الاتزان، أي وجهة النظر المتوازنة لحياة المرء وتجاربه، والمثابرة، أي المثابرة على الرغم من الشدائد والاستعداد لمواصلة النضال من أجل إعادة بناء الحياة، والاعتماد على الذات، أي القدرة على التعرف على نقاط القوة والقيود الشخصية، والمغزى أو معنى الحياة، أي فهم أن الحياة لها هدف وتقدير مساهمات المرء، والوحدة الوجودية، أي الوعي بأن مسار حياة كل فرد فريد. تم تجميع هذه المكونات الخمسة في عاملين رئيسيين ، أي الكفاءة الشخصية (على سبيل المثال ، الاعتماد على الذات، والاستقلالية، والمناعة، والإتقان، والحيلة، والمثابرة) وقبول الذات والحياة (مثل القدرة على التكيف والمرونة والمنظور المتوازن للحياة).

ومن ناحية أخرى تناولت دراسة (Wright & Masten, 2005; Sun & Stewart, 2007) مفهوم الصمود من أجل فهم كيفية تعليم الأفراد كيفية التعامل مع المشقة والأحداث الضاغطة ليصبحوا أقوى، وكذلك كيفية زراعة أو غرس الصمود بين الطلاب الذين يعيشون في ظروف معاكسة أو سلبية كالفقر أو وجود أحد الأبوين معاق عقلياً. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Lamond et al., 2008) التي أشارت إلى الدعم المدرك وطلب المساعدة من الآخرين من أهم عوامل دعم الصمود الأكاديمي.

وتوصلت نتائج دراسة (Rushion , Schroeder & Donohue,2015) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وكذلك بين الصمود الأكاديمي والثقة الأكاديمية لدى طلاب المدارس الثانوية. كما أن الصمود الأكاديمي يعمل على تحصين الطالب ضد الإرهاق الأكاديمي Academic Burnout الذي قد يؤدي إلى الفشل والشعور بالإحباط نتيجة الضغوط الأكاديمية.

ويرى De Caroli & Sagone(2016) أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من الصمود يتصفون بأربعة صفاته هي: التفاعل وتتضمن القدرة على البحث ومحاولة فهم الأشياء التي لا يعرفونها، والقدرة على التكيف وتتضمن التمكن من

التعامل مع نتائج أفعالهم وإمكانية تغيير سلوكهم من أجل التوافق مع الموقف، والتحكم أو السيطرة ويتضمن الميل إلى تجنب المواقف التي قد يتعرضون فيها للمتاعب والتعلم من أخطائهم، والكفاءة، وتتمثل في القدرة على الحكم على إجادتهم لشيء ما وثقتهم في أنفسهم، وروح الدعابة وتشمل البحث عن الجانب المشرق في المواقف وإدارة الضغوط مع روح الدعابة.

وباستقراء نتائج الدراسات السابقة توصل الباحث إلى أن هذه النتائج لم تهتم بقدرة الفرد على مواجهة الشدائد فقط ، بل كذلك اهتمت بعوامل حماية وتحصين هذا الفرد داخلياً أثناء تفاعله مع السياق المحيط خاصة في حالات الخطورة، فمثل هذه التحصينات تعمل في حالات الخطر كعوامل حماية لتخفيف تأثير الشدائد والتكيف معها والعودة للحالة الطبيعية بسرعة. فوفقاً لما أكدته دراسة كل من (Wright & Masten, 2005; hung,2008) فإن هناك عاملين يسهمان في القدرة على مواجهة المحن والشدائد بفعالية هما؛ الخصائص الشخصية للفرد التي تمثل خبراته الذاتية، والظروف والعوامل البيئية. لهذا السبب يعد تعزيز الصمود الأكاديمي عملية مهمة للطلاب لأنها تساعدهم في التغلب على التحديات ومواجهة التجارب الصعبة وتطوير المهارات الحياتية الفعالة لديهم كمهارات التواصل وحل المشكلات والقدرة على التخطيط لتحقيق الأهداف والقدرة على صنع واتخاذ القرار بشأن تنفيذ هذه الخطط ومتابعتها.

كما تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (Cassidy,2016) التي أكدت على أن المثابرة وطلب المساعدة القائم على التفكير والتأمل والمحاولة أكثر من مرة والإصرار على تحقيق الأهداف والاستفادة من التغذية الراجعة يحسن من كفاءة الطلاب فى حل المشكلات الأكاديمية التى تواجههم.

توصيات ومضامين تربوية:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء التأصيل النظري لمفاهيمها المتمثلة في فعالية الذات والصمود الاكاديمي والدعم الاكاديمي المدرك والكفاءة البحثية وكذلك في ضوء النموذج المستخدم في الدراسة الحالية ، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. الاهتمام بمتغيرات فعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك وغيرها من المتغيرات المؤثرة بصورة إيجابية في الكفاءة البحثية؛ لمساعدة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي في مجال البحث العلمي في المستقبل.
٢. ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلاب الدراسات العليا بالجامعة تتناول مهارات البحث العلمي كالقراءة الناقدة والكتابة العلمية لخطة البحث وتحديد المشكلة واشتقاق الفروض وتنظيم المعلومات وتفسير النتائج وغيرها من المهارات لتحسن كفاءتهم البحثية.
٣. ضرورة إعداد برامج إرشادية لطلاب الدراسات العليا بالجامعة تتناول تدريبيهم على كيفية التعامل مع الضغوط الدراسية والمشكلات النفسية الناتجة عن الدراسة والبحث بصورة صحيحة.
٤. الاهتمام بتقديم الدعم المناسب بمختلف أشكاله (نفسي– اجتماعي– مادي) لطلاب الدراسات العليا لمساعدتهم على الإقبال على البحث بشغف ودافعية إيجابية ودون قلق أو خوف والتغلب على ما يقابلهم من أزمات أثناء السير في البحث.
٥. تهيئة المناخ الجامعي أو البيئة التعليمية المحفزة لطلاب الدراسات العليا بتسليحهم بأدوات التعامل مع ما يقابلهم من عقبات في سبيل إنجاز بحوثهم الأمر الذي يجعلهم أكثر رضاً وثقةً بأنفسهم والآخرين ممن حولهم ما ينعكس على أدائهم الأكاديمى بالإيجاب.

البحوث المقترحة:

١. يمكن إجراء دراسة للتحقق من العلاقة بين الدعم الأكاديمي المدرك كمتغير وسيط بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٢. إجراء دراسة تجريبية قائمة على الذكاء الانفعالي لتنمية الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بصفة عامة وطلبة الدراسات العليا بصفة خاصة وقياس أثر ذلك على الإرهاق الأكاديمي لدى الطلاب.
٣. دراسة الفروق في كل من الصمود والدعم الأكاديمي المدرك في ضوء التخصص والفرقة الدراسية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعة.
٤. إجراء دراسة تجريبية لتحسين معتقدات فعالية الذات والتحقق من أثره في تدعيم الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، خاصة الدراسات العليا.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أمينة عبد التاح عبد الله(٢٠١٦). الإسهام النسبي للتفاؤل والرجاء في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام في التربية" نظام العام الواحد " بكلية التربية – جامعة عين شمس. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.٢٦،(٩٢)، ٩٧- ١٥١.

سعيد عبد الغني سرور، عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠١٠). التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء المرونة المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. **مجلة كلية التربية بدمنهور**- جامعة الإسكندرية، ٢ (٢)، ١٩-٨٢.

صفاء يوسف الأعسر(٢٠١٠). الصمود من منظور علم النفس الإيجابي. **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس،٢٠ (٦٦)، ٢٥-٢٩.

عادل محمود المنشاوي(٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات والإرهاق والصمود الاكاديمي لدى الطالب المعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٥)، ١-٤٣.

كمال إسماعيل عطية(٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقاً لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، السنة الثانية والثلاثون، (٢)، ١٢٣- ١٩٧.

محمد حامد زهران، سناء حامد زهران(٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين بالتدريس. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ٣٦، ٣٣٣- ٤٢٠.

محمد عاشور صادق، ويحيى محمود النجار(٢٠١٧). مستوى التفكري الناقد وعلاقته بالكفاءة الذاتية البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية بمحافظات

غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٦(١٩)، ١٣١– ١٤٥.

يسرا إبراهيم شعبان(٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. **المجلة التربوية.** كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٨(١)، ص ص: ٢٤٦٣– ٢٥٢٠.

ثانيًا– المراجع الأجنبية:

Abu-Rumman, A.(2019). The Role of Researcher Competencies in Delivering Successful Research. **Information and Knowledge Management**. 9(10), 28-31.

Alavi, M.,& Mansor,M.S.(2011). "Categories of Problems among International Students in University Technology Malaysia." **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 30: 1581-1587.

Al-Zubaidi, K.,&Rechards, C.(2009). **Arab Postgraduate Students in Malaysia: Identifying and Overcoming the Cultural and Language Barriers**. Arab World English Journal and Service.

Antonucci, T., & Israel, B.(1986).Veridicality of social support: A comparison of principal and network members responses. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 54, 432–437.

Aspinwall, L., & Taylor, E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. J**ournal of Personality and Social Psychology**, 63, 989-1003.

Avey, J, Luthans, F. & Jensen,S.(2009) Psychological Capital: A Positive Resource for Combating Employee Stress and Turnover. **Human Resource Management**, 48, 677-693.

Bahrami, F., Amiri, M., & Abdollahi, Z.(2017). The Perception of Learning Environment and Academic Burnout: Mediate role of Academic Resilience. **Journal of Sabzevar University of Medical Sciences**, 24(4), 217-223.

Balfanz, R., McPartland, J., & Shaw, A. (2002). Re-conceptualizing extra help for high school students in a high standards era. **Journal of Vocational Special Needs Education**, 25(1), 24-41.

Bandura, A.(1977).Self-Efficacy:Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action**. NY:Prentice-Hall, USA.

Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy. **Developmental Psychology**, 25 (5), 729-735.

Bandura, A. (1994). **Self-Efficacy in Encyclopedia of Human Behavior**. New York: Academic Press, USA.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. **Journal of Social and Clinical Psychology**,26(6), 641-658.

Bard, C., Bieschke, K., Herbert, J., & Eberz, A.(2000). Predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, 44(1), 48–55.

Barrera, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. **American Journal of Community Psychology**, 14, 413-445.

Beauvais, A., Stewart, J., DeNisco, S., & Beauvais, J.(2014). Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. **Nurse Education Today**, 34(6), 918-23.

Belyanina, L.(2018). Formation of an Effective Multi-Functional Model of the Research Competence of Students.(ed):

Handbook of Research on Students' Research Competence in Modern Educational Contexts. IGI Global's Online Bookstore, publisher of Time Knowledge.

Bieschke, K.(2006). Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: implications for developing scientifically minded psychologists. **Journal of Career Assessment**, 15(3): 367-387.

Bieschke, K., Bishop, R., & Garcia, V.(1996). The utility of the Research Self-Efficacy Scale. **Journal of Career Assessment**, 4, 59-75.

Bingol , Yilmaz. T, Batik , Vural. M , Hosoglv , Kumeysa , Kodaz. F , Aynur (2019) psychological Resilience and positivity as predictors of self-efficacy. **Asian journal of education and training** , 5 (1), 63 – 69.

Bishop, R., & Bieschke, K. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. **Journal of Counseling Psychology**, *45*(2), 182–188.

Boswell,S.(2013).Undergraduates' Perceived Knowledge, Self-Efficacy, and Interest in Social Science Research. **The Journal of Effective Teaching**, 13, 2, 48-57.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. **School Psychology Review**, 42, 39-55.

Brook, S., & Goldsteins, S.(2004). **The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence and Personal Strength in Your Life United State of America**. Boston, MA :McGraw-Hill.

Brophy, J. (1998). **Motivating students to learn**. Boston, MA: McGraw Hill.

Brown, S., Lent, R., Ryan, N., & McPartland, E.(1996). Self-Efficacy as an Intervening Mechanism between Research Training Environments and Scholarly Productivity A

Theoretical and Methodological Extension. **The Counseling Psychologist**, 24(3), 535-544.

Butler, R.,& Neuman,O.(1995). Effects of task and ego acheivement goals on help-seeking behaviors and attitudes. **Journal of Educational Psychology,** 87(2):261–271.

Cal, S., Cal, D., Glustak, M.,& Barreto,M.(2015). **Psychological Resilience and Immunity**. Austin Publishing Group.

Calaguas, G. (2011). College Academic Stress: Differences Along Gender Lines. **Journal of Social and Development Sciences** 1(5), 194-201.

Caldwell, K., Harrison, M., Adams, M., Quin, R., & Greeson, J. (2010). Developing mindfulness in college students through movement-based courses: Effects on selfregulatory self-efficacy, mood, stress, and sleep quality. **Journal of American College Health**, 58(5), 433-442.

Campbell-Sills, L., Cohan, S., & Stein, M. (2006), Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. **Behaviour Research and Therapy**, 44 (4), 585-599.

Carifio,J., &Rhodes, L.(2002).Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. **Work**, 19,125–136.

Carter, S., & Little, M.(2007).Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. **Qualitative Health Research**, 17, 1316–1328.

Cassidy, S. (2015) Resilience Building in students: The role of Academic self. Efficacy. **Frontiers in psychology** , 6 , 1781 , 1-14.

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. **Frontiers in psychology**, 7, 1787.

Choy, S. (2001). Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Available at https://www.researchgate.net/publication.

Chung,H.(2008). **Resiliency and character strengths among college students.ProQuest. doctoral dissertation**. The University of Arizona, Tucson.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine**, 38(5), 300–314.

Cohen, S.,&Wills,T.(1985).Stress, social support, and the buffering hypothesis. **Psychological Bulletin**, 98(2), 310-357.

Dawn,K.(2008).Perceptions of Chinese International Students in Singapore: Adjustment Issues and Support a **thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy**. Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.

De Caroli, M. & Sagone, E.(2016). "Yes… I can": Psychological Resilience and Self-Efficacy in Adolescents. **International Journal of Development and Educational Psychological**. 1(1), 1414-148.

Demaray, M., & Malecki, C.(2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. **School Psychology Quarterly**, 17(3), 213-241.

Demaray, M.,& Maleck, C.(2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. **Psychology in the School**, 39, 305-316.

Devonport, T.,& Lane, A.(2006).Relationships between self efficacy, coping and student retention. **Social Behavior and Personality** 34: 127-138.

DiPerna, J.,& Elliott,S.(2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. **School Psychology Review**, 31(3), 293-297.

Eley, D., Cloninger, R., Walters, L.,& Laurence,C.(2013).The relationship between resilience and personality traits in

doctors: Implications for enhancing well being. **PeerJ**, 1(1), 2-16.

Fallon, C.(2010). **School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students, doctoral dissertation**. Loyola University Chicago.

Fathi, D., & Jamalabadi, M.(2017). The Study of Examined Mediating Role of Resiliency in The Perception of Academic Support and Academic Buoyancy. **Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences**, 10(4), 263-269.

Flach, F.(1989). **Resilience: Discovering new strength at times of stress**. New York: Ballantine Books.

Fraser, M., Kirby, L., & Smokowski, P.(2004). **Risk and resilience in childhood. WATTS: Social Work, School of Research output**: Chapter in Book/Report/Conference proceeding › Chapter.

Friedlander, L., Graham, G., Shupak ,N.,& Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to University among first-year undergraduates.**Journal of College Student Development**, 48, 259-274.

Gall, S.(1985).Help-seeking behavior in learning. Rev**iew of Research in Education**. 12, 55–90.

Garmezy, N.(1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R.Haggerty L. R., Sherrod N., Garmezy & M. Rutter (Eds.), **Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions** (pp. 1–18). Cambridge, England:Cambridge University Press.

Geisler, C.(1995).Scientist-practitioner interests, research self-efficacy, perceptions of the research training environment and their relationship to dissertation progress. **Dissertation**

Abstracts International, DAI-A 57/02 (UMI No. 9619812).

Gelso, C., Mallinckrodt, B., & Judge, A.(1996). Research training environment, attitudes toward research, and research self-efficacy: The revised Research Training Environment Scale. **The Counseling Psychologist**, 24, 304–322.

Gizir, C.(2004).Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty. **Doctoral dissertation**. Middle East Technical University, Ankara.

Gomez-Molinero, R.,Zayas,A., Ruiz-González, P., & Guil,R.(2019). Resilience and workability among breast cancer survivors. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** 3(1):37-44.

Gong, Y., Huang, J., & Farh, J.(2009). Employee Learning Orientation, Transformational Leadership, and Employee Creativity: The Mediating Role of Employee Creative Self-Efficacy. **Academy of Management Journal**, 52, 765-778.

Gordon, K..(1995). Self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students. **Journal of Black Psychology**,21(3), 239–255.

Green, B., &Rodgers,A. (2002). Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis. **American Journal of Community Psychology** 29(3): 419–442. http://dx.doi.org/10.1023/A:1010371830131.

Gupta, N., Ganster, D., & Kepes, S. (2013). Assessing the Validity of Sales Self-Efficacy: A Cautionary Tale. **Journal of Applied Psychology**., 1-11.

Hamill , S.(2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents colgate university. **journal of the science** , (35) , 115 – 146.

Hansen, M., Trujillo,D., Donna, L., Boland, D.,& Mackinnon,J.(2015). Overcoming obstacles and academic

hope: an examination of factors promoting effective academic success strategies. **Journal of College Student Retention**, 16(1) 49-71.

Hayes, A.(2013). **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach**. Guilford Press.

Haynes. S. (2010). Resilience, Parenting Stress and Coping Strategies in American Grandmothers. **doctoral dissertation**. Southern University.

Hershbein, B., & Kearney, M. S. (2014). **Major decisions: What graduates earn over their lifetimes. In the Newsletter of the Hamilton Project**. Available at http://www.hamiltonproject.com.

Hines, A.,Merdinger,J., & Wyatt,P.(2005). Former Foster Youth Attending College: Resilience and the Transition to Young Adulthood. **American Journal of Orthopsychiatry** 75(3):381-94.

Hoffmann, K., Berg, S.,& Koufogiannakis, D.(2017). Understanding Factors that Encourage Research Productivity for Academic Librarians. **Evidence Based Library and Information Practice** 2017, 12.(4). 102-128.

Holahan, C., Valentiner, D.,& Moos, R.(1995). Parental support, coping strategies, and psychological adjustment: An integrative model with late adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**, 24,633-648.

Holden, G., Barker, K., Meenaghan, T., & Rosenberg, G.(1999). Research self-efficacy: A new possibility for educational outcomes assessment. **Journal of Social Work Education**, 35, 463- 476.

Ismaila, R., & Meerah, T.S.M.(2012). Evaluating the Research Competencies of Doctoral Students.**Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 59,244 – 247.

Jeynes, W.(2016). A Meta-Analysis: the relationship between parental involvement and Latino student outcomes. **Journal. Education and Urban Society**. 49, 4–28.

Justice,C.,Warry,W.,& Rice,J.(2009).Academic Skill Development-Inquiry Seminars Can Make a Difference: Evidence from a Quasiexperimental Study. **International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning**.3(1), 1-25.

Kahn, J., & Scott, N.(1997). Predictors of research productivity and science related career goals among counseling psychology graduate students. **The Counseling Psychologist**, 25, 38-67.

Karabenick, S.(2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. **Journal of Educational Psychology**. 96, 569–581.

Karademas, E.(2006). Self-efficacy, social support and well-being. The mediating role of optimism. **Personality and Individual Differences**, 40(6), 1281–1290.

Kell, H., Lubinski, D., & Benbow, C.(2013). Who rises to the top? Early indicators. **Psychological Science**, 24(5), 648–659.

Khutorskoi, A.(2009). Goals and objectives of the scientific school of education. Experiment conducting in the school: The Internet, competence, heuristics. Moscow: **Publishing house** "**Eidos**", 8-16.

Klassen, R., & Lynch, S.(2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. **Journal of Learning Disabilities**, 4(6) 494-507. Retrieved from http://Idx.sagepub.com.

Koufogiannakis, D.,& Crumley, E.(2006). Research in librarianship: Issues to consider. **Library Higher Teaching**, 24(3):324-340.

Kozanitis, A., Desbiens, J. & Chouinard, R.(2007). Perception of Teacher Support and Reaction Towards Questioning: Its Relation to Instrumental Help-seeking and Motivation to

Learn. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,** 19(3): 238-250.

Kukic, M.(2008). Personal and Environmental Characteristics as Determinants of Student Adjustment to College. **Poster session presented at the annual congress of the European Association for Behavioral and Cognitive Therapies**, Helsinki, Finland.

Lamond,A., Depp,C., Allison,M., Langer,R., Reichstadt,J.(2008). Measurement and predictors of resilience among community dwelling older women. **Journal of Psychiatric Research**, 43, 148– 154.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. **Journal of Educational Psychology,** 98(3), 567–582.

Levitt, M., Guacci-Franco, N., & Levitt, J.(1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. **Journal of Applied Developmental Psychology**, *15*(2), 207–222.

Li, H., Ji, Y., Chen, T.(2014).The Roles of Different Sources of Social Support on Emotional Well-Being among Chinese Elderly. **PLoS ONE 9(3): e90051.**

Lombardi, A., Seburn, M. & Conley, D. (2011). Development and initial validation of a measure of academic behaviors associated with college and career readiness. **Journal of Career Assessment**, 19(4), 375-391.

look, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. **Developmental Psychology**, 41(2), 319–327.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., and Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood

education and early elementary education. **Educ. Psychol. Rev**. 28, 771–801.

MacKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). **State of the field report: Barriers to participation in adult learning** http://www.cclcca.ca/pdfs/AdLKC

Mah, Dana-Kristin & Ifenthaler, D.(2018). Students' perceptions toward academic competencies: The case of German first-year students. **Issues in Educational Research**, 28(1), 120- 137.

Maibach,E.W., & Murphy,D .A. (1995). Self-Efficacy in Health Promotion Research and Practice: Conceptualization and Measurement. Health Education Research 10(1):37-50.

Malecki, C., & Demaray, M.(2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). **Psychology in the Schools**, 39, 1-18.

Malecki, C., & Demaray, M.(2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. **School Psychology Quarterly**, 18(3), 231–252.

Mallari, M. & Santiago, M. (2013) **The Research Competency and Interest of Accountancy Faculty Among Staff Colleges and Universities in Region III.** Society of Interdisciplinary Business Review. Available at www.sibresearch.org

Mallick,M., & Kaur, S.(2016).Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. **Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities,** 8(2):20-27.

Martin A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience :exploring everyday &classic resilience in the face of academic adversity. **International Journal of School & Educational Psychology**, 34, 488–500.

Martin A., Marsh H.(2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct

validity approach.**Journal of School Psychology,** 43, 267–281.

Martin A., Marsh H.(2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. **Oxford Review of Education**. 35, 353–370.

Martinez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M.,& Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. **Educational Psychology**, 39(8), 1047–1067.

Masten, A.,&Gewirtz, A.(2008). Vulnerability and Resilience in Early Child Development. In book: **Blackwell Handbook of Early Childhood Development**, pp.22-43.

Mattanah, J., Ayers, J., Brand, B., Brooks, L., Quimby, J., & McNary, S.(2010). A social support intervention to ease the college transition: Exploring main effects and moderators. **Journal of College Student Development**, 51(1), 93-108.

McGillivray, C.,&Pidgeon,A.(2015).Resilience attributes among university students: A comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. **European Scientific Journal**, 11(5), 33-48.

Meral,M.,Colak,E.,&Zereyak,E.(2012).The relationship between self-efficacy and academic performance. **Procedia-Social and Behavioral Sciences** 46, 1143-1146.

Miller, J.,& Benefiel, C.(1989). Academic Librarians and the Pursuit of Tenure: The Support Group As a Strategy for Success. **College & Research Libraries**, 59(3), 259-265.

Mirza, M.S.,& Arif, A.I. (2018).Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. **Journal of Behavioural Sciences,** 28, 1, 33-50.

Morrison, G., & Allen, M.(2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. **Theory into Practice**, 46, 162-169.

Mullikin, E., Bakken, L.,& Betz, N.(2007). Assessing Research Self-Efficacy in Physician-Scientists: The Clinical Research Appraisal Inventory. **Journal of Career Assessment**. 15,367–387.

Mustapha, S.(2010). "Perceptions towards Classroom Participation: A Case Study of Malaysian Undergraduate Students." **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 7, 113-121.

Meyers, M. et al (2013). Innate or Acquired? Theoretical Considerations and their Implications for talent management. **Human Resources Management Review**, 23(4), 305-321.

Nabizadeh, S., Hajian, S.,& Sheikhan,Z., &Rafiei.F.(2019). Prediction of academic achievement based on learning strategies and outcome expectations among medical students. **BMC Medical Education**. **19**, 99 (2019)

Narayanan, S.,& Weng Onn, O.(2016). The Influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year malaysian students. **Kajian Malaysia**, 34, (2) 1–23.

National Health and Medical Research Council (2007 (revised 2015)). National Statement on the Ethical Conduct of Research Involving Humans. Canberra: **National Health and Medical Research Council**.

Nelson-Royes, A. (2013). Tutors can improve students' reading skills. **Reading Improvement**, 50(2), 48-53.

Newby-Fraser, E.,& Schlebusch, L. (1997). Social support, self-efficacy and assertiveness as mediators of student stress. **Psychology: A Journal of Human Behavior,** 34, 61-69.

Newman, R.(1994). Adaptive help seeking: A strategy of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds**.), Self-regulation of** learning **and performance: Issues and educational applications** (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Newman, R.(1998). Adaptive help-seeking: a role of social interaction in self-regulated learning. in **Strategic Help-Seeking: Implications for Learning and Teaching,** ed S. A. Karabenick (Mahwah, NJ: Erlbaum, 13–37.

Newman, R.(2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. **Developmental Review,** 20(3): 350-404.

Pajares, F., & Schunk, H.(2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), **Perception** (pp. 239-266). London: Ablex. Retrieved April 3, 2006, from http://www. des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html.

Palispis, E. S.(2008) **Towards Institutional Research Capability Building Among Colleges and Universities**. Available at http://www.tua.edu.ph

Park,H., Levin,A.,& Love,S.(2018).Assessment of MSW Students' Self-Efficacy in Achieving Social Work Competencies. **Drugs Alcohol Addict**, 1(1), 1-11.

Pasupathy, R.,& Siwatu, K.S.(2014). In investigation of research self-efficacy beliefs and research productivity among faculty members at an emerging research university in the USA. **Journal of Higher Education Research & Development**. 33,4, 728-741.

Phillips, J., & Russell, R.(1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. **The Counseling Psychologist**, 22, 628-641.

Pidkasisty, P., Belyaev, V., Mizherikov, V., & Yuzefavichus, T.(2010). **Higher education "Pedagogics**". Moscow: Publishing center "Akademiya"

Prokhorchuk, A.(2104). The definition of "research competence". National University of Life and Environmental Sciences of

Ukraine, Kyiv, Ukraine. **Education - Technology - Computer science**. 1 (5),439-443.

Rahil, M., Elias,H., Cheong, L.,Muhamad,M., Noordin,N.,& Abdullah, M.(2006).The relationship between students' self-efficacy and their English language achievement. **Asian Pacific Journal of Educators** 21: 61–71.

Riley,J.R.,& Ann,A.S.(2005). Resilience in context: Linking context to practice and policy. Institute of Child Development, Research output: **Chapter in Book/Report/Conference proceeding** › Chapter.

Rosenfeld, L., Richman, J., & Bowen, G.(2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. **Child and Adolescent Social Work Journal**, 17(3), 205-226.

Royalty, G., & Magoon, T.(1985). Correlates of scholarly productivity among counseling psychologists. **Journal of Counseling Psychology**, *32*(3), 458–461.

Rushion ,C., Schoede ,K., & Donohuw ,P.(2015).Burnout and Resilience among Nurses Practicing in High-Intensity Settings. **American Journal Of Critical Care** 24,. 5, 412-420.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, *57*(3), 316–331.

Rutter,M.(2007).Resilience, competence, and coping. **Child Abuse** & Neglect, 31(3),205-209.

Ryan, A., Patrick, H.,& Shim, S.(2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. **International Journal of Educational Research**, 97, 275–285.

Salami, S.(2010). Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Psychological Well-Being and Students' Attitudes: Implications for Higher Education. **European Journal of Educational Studies**, 2, 247-257.

Samdal, O., Wold, B., &Bronis, M.(1999).Relationship between students perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international stud. **Journal School Effectiveness and school Improvement**, 10 (3): 296-320.

Sandoval-Hernandez, A., & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. **Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement**, Sweden, Wab number 1793097.

Sands, T.,& Plunkett, S.(2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. **Hispanic Journal of Behavioral Sciences**, 27, 244-253.

Sarrionandia, A., Ramos-Díaz,E., & Fernández-Lasarte,O.(2018). Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study. **Frontiers in Psychology**,9, 1-11.

Scholz, U., Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. **European Journal of Psychological Assessment**, 18(3), 242–251.

Schoon, I.(2006). **Risk and resilience: adaptations in changing times**. New York. Cambridge University Press.

Schwarzer, R. (1994). Optimism, Vulnerability, and Self-Beliefs as Health-Related Cognitions. A Systematic Overview. **Psychology and Health: An International Journal**, 9, 161-180.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M.(1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, **Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs** (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Sherbaum,C.,Cohen-Charash., Y., Michael, C.,& Kern,J.(2006). Measuring General Self-Efficacy A Comparison of Three Measures Using Item Response Theory. **Educational and Psychological Measurement**, 66(6):1047-1063.

Shivy, V. A., Worthington, E. L., Birtel-Wallis, A., & Hogan, C. (2003). Doctoral research training environments (RTEs): Implications for the teaching of psychology. Teaching of Psychology, 30, 297–302.

Singer, G., & Powers, L.(1993). Contributing to resilience in families*:* An overview. In G. H. S. Singer & L. E. Powers (Eds.), **Families, disability, and empowerment: Active coping skills and strategies for family interventions** (p. 1–25). Paul H Brookes Publishing.

Snyder, C. R., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2008). Using hope theory to teach and mentor academically at-risk students. In W. Bukist & S. F. Davis (Eds.), **Teaching of psychology**. Oxford: Blackwell Publishing.

Solberg, V.,Close, W., & Metz, A.(2002). Promoting success pathways for middle and high school students: introducing the Adaptive Success Identity Plan for school counselors. In C. L. Juntunen & D. R. Atkinson (Eds.), **Counseling across the lifespan**, pp. 135-157. Thousand Oaks, CA: Sage.

Somers, C., & Piliawsky, M.(2004). Drop-out prevention among urban, African American adolescents: Program evaluation and practical implications. **Preventing School Failure**, 48(3), 17-22.

Southern Regional Education Board. (2010). **Giving students extra support to meet standards in challenging academic and career courses**. Retrieved from http://publications.sreb.org.

Stenhoff, D. M., & Lignugaris-Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. **Exceptional Children**, 74(1), 8-30.

Stewart T.,& Suldo S. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents mental health: the moderating effect of student achievement level.**Journal of School Psychology,** . 48 1016–1033 10.1002/pits.20607.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. Counselor Education and Supervision 44(1), 70-80.

Tardy, C. (1985). Social support measurement. **American Journal of Community Psychology**, 13, 187–202.

Thomas, A.(2004). **Research skills for management studies**. Rout ledge, London.

Thomas, C.L.,& Tagler, M.J.(2019). **Predicting Academic Help-Seeking Intentions Using the Reasoned Action Model**. Educ., 27 June 2019 | https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00059.

Thompson, B., & Mazer, J.(2009). College student ratings of student academic support: Frequency, importance, and modes of communication. **Communication Education**, 58, 433-458.

Tong , Y , & song , S. (2004) A study an general self-efficacy and subjective well-being of low SES college students in chines university. **college student journal**, 38(4), 637-643.

Toukhsati, S.(2017). Low Psychological Resilience is Associated with Depression in Patients with Cardiovascular Disease. **European Journal of Cardiovascular Nursing**, 16(1), 64-69.

Uzma,N.(2007).Relationship between academic resilience and academic achievement of Postgraduate students of University of Sargodha. **master's thesis**. Sargodha, University of Sargodha.

Vaccaro, N(2009).The Relationship Between Research Self-efficacy, Perceptions Of The Research Training Environment And Interest In Research In Co" (2009). **Electronic Theses and Dissertations**, 3844.

VanLehn, K.(2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. **Educational Psychologist**, 46, 1-25.

Vigor, P.(2016). **Six important skills to become a successful researcher**. Available at: www.dataminingphlippe-fournior-viger.com

Von, A., Ebert, S., Ngamvitroj, A., Park, N., & Kang, D.(2004) Predictors of health behaviours in college students. **Journal of Advanced Nursing,** 48, 463– 474.

Wagnild G., & Young H.(1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. **Journal of Nursing Measurement**, 1, 165-178.

Wagnlid,G., Collins, J.(2009) Assessing Resilience. **Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services**, 47(12): available on line at: http://www.jpnonline.com/view.asp?r (accessed on 18 January 2010).

Waxman H., Gray J., Padron Y.(2003). **Review of Research on Educational Resilience: Research Report**. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Wentzel, K., & Watkins, D.(2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. **School Psychology Review**, *31*(3), 366–377.

Wethington, E., & Kessler, R.(1986). Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. **Journal of Health and Social Behavior**, 27(1), 78–89.

Whelan,K.,Thomas, J.,Madden,M.(2006).Undertaking a research project improves student dietitians' confidence in their research skills. **Journal of Human Nutrition and Dietetics**, 9, 474–475.

White, M. (2011). Predicting Success in Teacher Certification Testing: The Role of Academic Help Seeking. **The International Journal of Educational and Psychological Assessment,** 7(1): 24-44.

William,E.(2007).The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Resilience to Grades of Students Admitted under Special Criteria. **doctoral dissertation**. The Florida state University, College of Education.

Wright, M., & Masten, A.(2005) Resilience processes in development. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), **Handbook of resilience in children** (pp 17-25). New York: Springer.

Yasin, M., & Dzulkifli, M.(2010). The Relationship between Social Support and Psychological Problems Among Students. **International Journal of Business and Social Science**, 3(1), 110-116.

Yasin, M., & Dzulkifli, M.(2011). The Relationship between Social Support and Academic Achievement. **International Journal of Humanities and Social Science**, 5(1), 277-281.

Yasmin, F., Saeed,M., & Ahmad,N.(2018). Challenges Faced by Postgraduate Students: A Case Study of a Private University in Pakistan. **Journal of Education and Human Development**, 7, 1.10- 117.

Zaleski, E. H., Levey-Thors, C., & Schiaffino, K. M. (1998). Coping mechanisms, stress, social support, and health problems in college students. **Applied Developmental Science**, *2*(3), 127–137.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628.

Zimmerman, B.(2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. **Physiotherapy Theory and Practice** 41, 64–70.