



كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي كمنبئات بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص (علم النفس التربوي)
إعداد

مروة حمدي عبد الله هلال
مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

إشراف

الأستاذ الدكتور
أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الدكتور
أحمد سمير مجاهد أبو الحسن
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الدكتورة
شيرى مسعد حليم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الزقازيق

١٤٤٢ هـ - ٢٠٢٠ م

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٣٢﴾

(سورة البقرة ، الآية ٣٢)

المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي كمنبئات بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق

رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (علم النفس التربوي)

مروة حمدي عبد الله هلال

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مستخلص

هدف البحث إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي، وكذلك معرفة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وهذه المتغيرات، و تأثير كل من النوع (ذكور-إناث) والفرقة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة) والكلية (التربية-الآداب-العلوم-التمريض) على النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (٧٠٨) طالباً وطالبة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية من (إعداد الباحثة)، ومقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Lam et al., 2014) ترجمة وتعريب الباحثة، وباستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين أحادي الاتجاه ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة ماعدا بعد المثابرة وجدت فروق دالة إحصائية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، والمثابرة، والاستعانة بالزملاء كأبعاد للنهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة)، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في بعدي قيمة المهمة وفي الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي لصالح الفرقة الأولى، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين كليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبين (التربية والعلوم)، (الآداب والتمريض) في بعد قيمة المهمة، وبين (التربية والآداب)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (التربية والعلوم) في بعد المثابرة، وبين جميع الكليات في بعد الاستعانة بالزملاء، وبين (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، في حين وجدت فروق دالة إحصائية في باقي الأبعاد بين الكليات، ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين كل المتغيرات بأبعادها مع النهوض الأكاديمي بأبعاده، في حين كانت العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائية بين الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية والاندماج الانفعالي مع بعد الاستعانة بالزملاء، يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب - الآخرين) والدرجة الكلية والتحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي كدرجة كلية وأبعاده، بينما لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من باقي الأبعاد، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمي، المساندة الاجتماعية، فاعلية الذات الأكاديمية، الاندماج الجامعي،

طلبة الجامعة.

Social Support, Academic Self-Efficacy, University Engagement as A Predictors of Academic Buoyancy among Zagazig University Students

PhD thesis for Doctor of philosophy in Education

Specialization (Educational Psychology)

Marwa Hamdy Abdallah Helal

Assistant Lecturer at Educational Psychology Department

Faculty of Education, Zagazig University

Abstract

The Research was interested in identify the prediction of academic buoyancy from dimensions and the total degree of (social support, academic self-efficacy and university engagement), and also knowing the relation between academic buoyancy and these variables, as well as revealing the impact both of gender (male/female), grade (first-second-third-fourth), and College (Education - Arts - Science - Nursing) on academic buoyancy, and the sample consisted of (708) males and females students, and scales of academic buoyancy, social support, academic self-efficacy (prepared by the researcher) and university engagement scale (prepared by Lam et al., 2014 Translated and localization by the researcher), by using the "T test" for independent samples, One-way ANOVA , Pearson Correlation and multiple regression analysis, Path Analysis, The results show There are no statistically significant differences between means degrees of both males and females in the total degree of academic buoyancy and its different dimensions except persistence dimension there are statistically significant differences in favor of females, There are no statistically significant differences in (planning for accomplishment academic tasks, Persistence, ask Colleagues) as dimensions of academic buoyancy according to grade (first-second-third-fourth), while there are statistically significant differences in value task dimension and the total degree of the academic buoyancy scale in favor of first grade, There are no statistically significant differences between colleges (Education and Science), (Education and Nursing), (Arts and Nursing), (Science and Nursing) in planning for accomplishment academic tasks dimension, and between colleges (Education and Science), (Arts and Nursing) in value task dimension, also between (Education and Literature), (Education and Science) (Education and Nursing), (Arts and Nursing) ,(Education and Science) in persistence dimension, and between colleges (Education and Science), (Education and Nursing), (Arts and Nursing), (Science and Nursing) in the total degree of academic buoyancy, and in all colleges in ask colleagues dimension, while there are statistically significant differences in other dimensions between colleges, There are positive statistically significance correlation relation between each variables with its dimensions and academic buoyancy with its dimension while the correlation relation was not statistically significance between confidence in accomplishing academic tasks, emotional engagement with ask colleagues, It is possible to predict total degree of academic buoyancy from Family and others social support and the total degree of social support, perceived control and self-directed decision making and the total degree of academic self-efficacy, (cognitive, emotional, behavioral) engagement, and total degree of university engagement, while it is no possible to predict from other dimensions, and a set of recommendations and suggested researches were presented.

Key Words: Academic Buoyancy, Social Support, Academic Self-Efficacy and University Engagement, University Students.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمداً يليق بجلال وجه وعظيم سلطانه على ما أسبغ علي من نعمه،
والصلاة والسلام على محمد نبي الهدى حامل الرسالة ومؤدي الأمانة.

ثم أما بعد،،،،

فيطيب لي أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان والجميل إلى أستاذي الفاضل وقوتي ومثلي
الأعلى الأستاذ الدكتور/ أحمد عبد الرحمن عثمان أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية-
جامعة الزقازيق، الذي كان نعم المشرف الكريم وشرفني بتفضله بالاشراف على هذه الرسالة، فكان
موجهاً مرشداً لي في كل خطوة من خطوات بحثي، معيناً ميسراً لي بدءاً من فكرته ومروراً بإعداد خطته
ومساندتي أثناء عرضي للخطة في السيمينار، حيث كانت لملاحظاته العلمية وتوجيهاته ورأيه الحكيم
وأسلوبه العلمي اللين اليسير الدور الأساسي في اخراج هذه الرسالة بهذه الصورة، كما تعلمت منه
الحكمة في مواجهة أي مشكلة واجهتني، فمهما قدمت لسيادته من شكر وتقدير أظل عاجزة عن الوفاء
بحقه، لذا فإنني أدعو الله أن يجزيه عني خير الجزاء، ويرزقه الصحة وطول العمر.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الدكتورة/ شيري مساعد حليم أستاذ علم النفس التربوي
المساعد بكلية التربية-جامعة الزقازيق، فقد كانت سيادتها لي يد العون والمساعدة طوال فترة البحث، كما
ساندتني في التسجيل لخطة هذا البحث أثناء قيامها برئاسة القسم في هذه الفترة، وأعطتني الكثير من
وقتها في متابعة تفاصيل الرسالة، وقد أضفت على الرسالة من تعديلات لتخرج بتلك الصورة، فلها مني
خالص الشكر والتقدير وجزاها عني خير الجزاء.

وأتقدم كذلك بجزيل الشكر والعرفان والجميل إلى الدكتور/ أحمد سمير مجاهد مدرس علم النفس
التربوي بكلية التربية-جامعة الزقازيق، لإشرافه الهادئ اللين اليسير، فكان المشرف النشط الحريص
على مصلحة الباحثة في المقام الأول، وكانت ملاحظاته القيمة وسرعة قراءته لأجزاء البحث دافعاً
ومشجعاً لي لانتهاء أجزاء الرسالة، فاللهم اجزه عني خير الجزاء.

كما يشرفني أن أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري إلى الأستاذ الدكتور/ حسين حسن حسين
طاحون أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية- جامعة عين شمس، الأستاذ الدكتور/ السيد
الفضالي عبد المطلب أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق، لتفضل سيادتهما بمناقشة
الرسالة، وأنا على يقين أنني سأتعلم من سيادتهما، فجزاهما الله عني الجزاء.

كما يطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر والجميل والعرفان لأستاذي الأستاذ الدكتور/ السيد محمد أبو هاشم أستاذ علم النفس التربوي، بكلية التربية بجامعة الزقازيق والملك سعود، فربما لا تسعفني الكلمات في قول كلمة الحق فيكم، فسيادته نعم الأستاذ الجامعي وتعلمت منه أن العلم يستزيد بالعطاء؛ فكان لا يبخل عليّ في استفسار علمي خاص برسالتني وخاصة في مرحلة إعداد أدوات البحث والجانب الإحصائي وتزويدي ببحوث أجنبية حديثة، واستفدت كثيراً من ملاحظاته العلمية القيّمة، فأقدم لسيادته كل عبارات الشكر والامتنان لما قدم لي من مساعدة ووقوفه بجانبني للوصول إلى هذا اليوم، فاللهم بارك فيه، وفي علمه، وفي أبنائه، وأجزه عن الباحثة خير الجزاء.

كما أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى جميع أساتذتي وزملائي الأفاضل بقسم علم النفس التربوي، لإرشاداتهم ومعاونتهم لي، وأخص بالذكر كل من: الأستاذ الدكتور/ عبد الله سليمان أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة الزقازيق، الذي كان بجانبني خطوة خطوة في مرحلة اختيار موضوع البحث، واستفدت من خبرته العلمية كثيراً وجلساته العلمية ونقاشه معي حول الموضوعات، حتى تم الاستقرار على هذا العنوان ودعم فكرة بحثي في السيمينار، ومساعدته لي برأيه العلمي ومشورته في أي استفسار، فاللهم أجزه عني خير الجزاء، وبارك في علمه.

وأقدم بخالص الشكر والتقدير أ.د.م/ أميرة محمد بدر الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي بكلية التربية-جامعة الزقازيق فقد استفدت من رأيها العلمي، وأ.د/ السيد عبد الدايم، د/ احسان شكري، د/ايمن جمال بكلية التربية، أ.د/ أحمد عامر، أ.د/ حسن أبو دنيا كلية العلوم، أ.د/ عماد مخيمر، د/ حسن الشافعي، أ/ رريدة علاء معيدة بكلية الآداب، والمعيدين والمدرسين المساعدين بكلية التمريض للتيسير على الباحثة مهمة تطبيق أدوات البحث، كما لا يفوتني أن أشكر عينة البحث من طلبة الجامعة بمختلف الكليات الذين أعانوا الباحثة على تطبيق أدوات البحث.

وأقدم بخالص الشكر والتقدير الى الأستاذ/ أشرف عبد العظيم البنا أستاذ اللغة العربية مدرسة الأوائل الخاصة بالزقازيق لمراجعته اللغوية للرسالة، والأستاذ الدكتور/ ميشيل عبد المسيح أستاذ بقسم المناهج بكلية التربية-جامعة الزقازيق، على مراجعته الترجمة باللغة الانجليزية، فجزاهما الله عني خير الجزاء، ومتعهما بالصحة والعافية.

ولايفوتني أن أتقدم بالشكر والاعزاز لأسرتي متمثلة في أبي العزيز رحمه الله عليه لما كان له الفضل في اجتهادي لأصبح معيدة وكان يحلم لي للوصول إلى هذا اليوم، وكان دافع للباحثة لتحقيق أمنيته، كما يعجز لساني عن شكر والدتي الغالية سهام البنان أدام الله عليها الصحة والعافية، التي لم تقصر أبداً في مساعدتي، وتحملت الكثير من التعب معي وخاصة مع ابني حتى أنجز هذه الرسالة، فتحملتني وشجعتني كثيراً وخاصة أثناء فترة التطبيق وحفزتني على تحقيق التقدم والنجاح وإنجاز العمل على أكمل وجه، فلها مني كل الحب والتقدير، ومعهما أختي منى فقد استفدت من خبرتها في مجال

عملها لايف كوتش (مدرب حياة) في تفسيرى للنتائج، وأخي محمود ومصطفى لمساعدتهم ومساندتهم لي طوال فترة البحث، فاللهم اجزهم عني خير الجزاء، وأخيراً أقدم شكري لابني يوسف الذي أخذت الكثير من وقته فداعية الله أن يبارك فيه ويحفظه.

وأخيراً إذا كان في هذا العمل من إجابة فإنها ترجع إلى توفيق الله سبحانه وتعالى العليم القدير، ثم إلى أساتذتي المشرفين على هذا البحث، وإن كان فيه من تقصير فإنه يرجع لي وحدي، وحسبي أنني حاولت واجتهدت، فالكمال لله وحده.

(وماتوفيقي إلا بالله والحمد لله رب العالمين)

الباحثة

فهرس المحتويات أولاً: قائمة الموضوعات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	عنوان البحث
ب	آية قرآنية
ج	مستخلص باللغة العربية
د	مستخلص باللغة الانجليزية
هـ - ز	شكر وتقدير
ح - ك	قائمة الموضوعات
ل - ع	قائمة الجداول
ف	قائمة الأشكال
ص	قائمة الملاحق
١ - ١٢	الفصل الأول: مدخل البحث
٢	مقدمة
٨	مشكلة البحث
٩	أهداف البحث
٩	أهمية البحث
١٠	مصطلحات البحث
١٢	حدود البحث
١٣ - ٧٠	الفصل الثاني: الاطار النظري
١٤	تمهيد
١٤ - ٢٧	أولاً: النهوض الأكاديمي
١٤	مفهوم النهوض الأكاديمي
١٥	النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي
١٩	أبعاد النهوض الأكاديمي
٢١	النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات
٢٤	أهمية النهوض الأكاديمي
٢٦	قياس النهوض الأكاديمي

الموضوع	رقم الصفحة
ثانياً: المساندة الاجتماعية	٣٧-٢٨
مفهوم المساندة الاجتماعية	٢٨
النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية	٢٩
أنواع المساندة الاجتماعية	٣١
مصادر المساندة الاجتماعية	٣٤
أهمية المساندة الاجتماعية	٣٦
قياس المساندة الاجتماعية	٣٧
ثالثاً فاعلية الذات الأكاديمية	٤٨-٣٨
مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية	٣٨
النظريات المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية	٤٠
أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية	٤٢
فاعلية الذات الأكاديمية وبعض المتغيرات	٤٥
أهمية فاعلية الذات الأكاديمية	٤٧
قياس فاعلية الذات الأكاديمية	٤٧
رابعاً: الاندماج الجامعي	٦٧-٤٩
مفهوم الاندماج الجامعي	٤٩
النماذج المفسرة للاندماج الجامعي	٥٠
أبعاد الاندماج الجامعي	٥٧
الاندماج الجامعي وبعض المتغيرات	٦٠
أهمية الاندماج الجامعي	٦٣
قياس الاندماج الجامعي	٦٤
العلاقات بين متغيرات البحث	٧٠-٦٧
الفصل الثالث: بحوث سابقة وفروض البحث	٨٦-٧١
تمهيد	٧٢
المحور الأول: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية والعلاقة بينهما	٧٢

الصفحة	الموضوع
٧٤	المحور الثاني: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بينهما
٧٨	المحور الثالث: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما
٨٠	تعليق عام على البحوث السابقة
٨٥	فروض البحث
٨٧-١٣٠	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته
٨٨	تمهيد
٨٨	أولاً: منهج البحث
٨٨	ثانياً: عينة البحث
٨٩	عينة التحقق من الخصائص السيكومترية
٨٩	العينة النهائية
٩٠	ثالثاً: أدوات البحث
٩٠	١- مقياس النهوض الأكاديمي
١٠٢	٢- مقياس المساندة الاجتماعية
١١١	٣- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية
١١٩	٤- مقياس الاندماج الجامعي
١٢٩	رابعاً: ملاحظات عامة على أدوات البحث أثناء التطبيق
١٣٠	خامساً: إجراءات البحث
١٣١-١٦٢	الفصل الخامس: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها
١٣٢	تمهيد
١٣٢	أولاً: التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة
١٣٣-١٦٢	ثانياً: نتائج البحث
١٣٣	نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها
١٣٥	نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها
١٣٩	نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها

الصفحة	الموضوع
١٤٥	نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها
١٥١	نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها
١٥٤	نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها
١٥٨	نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها
١٦٩-١٦٣	خاتمة البحث
١٦٣	ملخص البحث باللغة العربية
١٦٦	توصيات البحث
١٦٨	البحوث المقترحة
١٩٣-١٧٠	مراجع البحث
١٧١	أولاً: المراجع العربية
١٧٤	ثانياً: المراجع الأجنبية
١٩٢	ثالثاً: المراجع الالكترونية
٢٢٤-١٩٤	ملاحق البحث
2-5	ملخص البحث باللغة الانجليزية

ثانياً: قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٢٣	الفرق بين الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي	١
٤٨	مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية	٢
٥٥	معايير ومؤشرات الاندماج الجامعي	٣
٥٧	خصائص المندمجين والساخطين في الجامعة	٤
٥٨	أمثلة للاندماج الايجابي والسلبي لأبعاد الاندماج الجامعي	٥
٦٢	مؤشرات أبعاد الاندماج الجامعي	٦
٦٦	أبعاد اندماج الطلبة ومؤشراتها	٧
٨٩	توزيع العينة المبدئية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية	٨
٨٩	توزيع العينة النهائية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية	٩
٩١	بعض مفردات مقياس النهوض الأكاديمي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين	١٠
٩٣	تشبعات المفردات والجذور الكامنة ونسبة التباين للعوامل بعد التدوير	١١
٩٦	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي	١٢
٩٧	مؤشرات حسن المطابقة لمقياس النهوض الأكاديمي	١٣
٩٨	معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس النهوض الأكاديمي (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	١٤
٩٩	معاملات ارتباط مقياس النهوض الأكاديمي بين درجة البعد الفرعي (وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)	١٥
١٠٠	معاملات الارتباط لمقياس النهوض الأكاديمي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه	١٦
١٠٠	معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	١٧
١٠١	معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي محذوفاً منها درجة البعد	١٨
١٠٢	توزيع مفردات مقياس النهوض الأكاديمي على أبعاده	١٩

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١٠٣	بعض مفردات مقياس المساندة الاجتماعية قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين	٢٠
١٠٦	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المساندة الاجتماعية	٢١
١٠٧	معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس المساندة الاجتماعية (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٢٢
١٠٨	معاملات ارتباط مقياس المساندة الاجتماعية بين درجة البعد الفرعي (وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)	٢٣
١٠٨	معاملات الارتباط لمقياس المساندة الاجتماعية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه	٢٤
١٠٩	معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٢٥
١١٠	معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية محذوفاً منها درجة البعد	٢٦
١١١	توزيع مفردات مقياس المساندة الاجتماعية على أبعاده	٢٧
١١٢	بعض مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين	٢٨
١١٤	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية	٢٩
١١٦	معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٣٠
١١٦	معاملات ارتباط مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بين درجة البعد الفرعي والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس	٣١
١١٧	معاملات الارتباط لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه	٣٢
١١٨	معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٣٣

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١١٨	معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية محذوفاً منها درجة البعد	٣٤
١١٩	توزيع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية على أبعاده	٣٥
١٢١	بعض مفردات مقياس الاندماج الجامعي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء السادة المحكمين	٣٦
١٢٢	معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في الصورة العربية مع مثيلها في الصورة الانجليزية	٣٧
١٢٣	معاملات الارتباط بين درجات كل بعد في الصورة العربية مع مثيله في الصورة الانجليزية	٣٨
١٢٤	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الجامعي	٣٩
١٢٥	معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس الاندماج الجامعي (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٤٠
١٢٦	معاملات ارتباط مقياس الاندماج الجامعي بين درجة البعد الفرعي وكل من (الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)	٤١
١٢٧	معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الجامعي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه	٤٢
١٢٨	معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)	٤٣
١٢٨	معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي محذوفاً منها درجة البعد	٤٤
١٢٩	توزيع مفردات مقياس الاندماج الجامعي على أبعاده	٤٥
١٣٢	الاحصاء الوصفي لدرجات العينة النهائية في متغيرات البحث	٤٦
١٣٣	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والاناث في النهوض الأكاديمي	٤٧
١٣٦	نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده التي ترجع إلى الفرق (ن=٧٠٨)	٤٨

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١٣٧	نتائج اختبار "شفية" للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق في بعد قيمة المهمة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرق (ن=٧٠٨)	٤٩
١٣٩	تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده التي وفقاً لمتغير الكلية (ن=٧٠٨)	٥٠
١٤٠	اختبار "شفية" للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الكلية (ن=٧٠٨)	٥١
١٤٦	معاملات الارتباط بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي (ن=٧٠٨)	٥٢
١٥١	تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد المساندة الاجتماعية	٥٣
١٥١	تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد المساندة الاجتماعية	٥٤
١٥٣	تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٥٥
١٥٣	تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٥٦
١٥٥	تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية	٥٧
١٥٥	تحليل الانحدار للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية	٥٨
١٥٦	نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	٥٩
١٥٧	تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	٦٠
١٥٩	نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي	٦١
١٥٩	تحليل الانحدار للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي	٦٢

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١٦٠	نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي	٦٣
١٦٠	تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي	٦٤
٢١٤	معاملات الانحدار المعيارية والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لأبعاد المساندة الاجتماعية	٦٥
٢١٦	معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار المعيارية للدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٦٦
٢١٨	معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية	٦٧
٢٢٠	معاملات الانحدار والمسار وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار للدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	٦٨
٢٢٢	معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لأبعاد الاندماج الجامعي	٦٩
٢٢٤	معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار للدرجة الكلية للاندماج الجامعي	٧٠

ثالثاً: قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
١	عجلة الدافعية والاندماج	١٥
٢	مصادر فاعلية الذات	٤١
٣	العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج	٤٦
٤	دورة الاندماج	٥١
٥	تصور الإنجاز والتسرب	٥٢
٦	إحباط تقدير الذات	٥٣
٧	اختبار منحنى المنحدر Scree Plot	٩٤
٨	نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس النهوض الأكاديمي	٩٦
٩	نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المساندة الاجتماعية	١٠٥
١٠	نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية	١١٤
١١	نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج الجامعي	١٢٤

رابعاً: قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
	ملحق البحث	١٩٤-٢٢٤
١	أسماء السادة المحكمين لمقاييس البحث	١٩٥
٢	نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس النهوض الأكاديمي	١٩٦
٣	مصادر بناء مقياس المساندة الاجتماعية	١٩٧
٤	الوزن النسبي لكل مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية في ضوء البحوث السابقة	١٩٨
٥	نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس المساندة الاجتماعية	١٩٩
٦	نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	٢٠٠
٧	نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات الاندماج الجامعي	٢٠١
٨	مقياس النهوض الأكاديمي (الصورة النهائية)	٢٠٢
٩	مقياس المساندة الاجتماعية (الصورة النهائية)	٢٠٤
١٠	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (الصورة النهائية)	٢٠٧
١١	مقياس الاندماج الجامعي (الصورة النهائية)	٢١٠
١٢	نتائج تحليل المسار لاسهام المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي	٢١٣
١٣	نتائج تحليل المسار لاسهام فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي	٢١٧
١٤	نتائج تحليل المسار لاسهام الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي	٢٢١

الفصل الأول

مدخل البحث

❖ مقدمة

❖ مشكلة البحث

❖ أهداف البحث

❖ أهمية البحث

❖ مصطلحات البحث

❖ حدود البحث

الفصل الأول

مدخل البحث

مقدمة:

تُعد الحياة الأكاديمية فترة مهمة جداً بالنسبة للطلبة حيث تتشكل فيها شخصيتهم وتتحدد أهدافهم، فهم يسعون للنجاح فيها استعداداً للحياة العملية، ولكن يعوق هذا النجاح مشكلات يواجهونها بشكل يومي تعرقل مسيرتهم التعليمية وتقف سداً في طريقهم نحو تحقيق أهدافهم التي يسعون إليها، مما يؤدي إلى ضعف مستواهم التعليمي وتحصيلهم الأكاديمي.

كما أن هذه الحياة تلعب دوراً مهماً في مجالي التعليم والتعلم الناجح والفعال للأفراد، حيث يحصل الطلبة على المزايا والتسهيلات لتحقيق التقدم العلمي، إلا أنهم يواجهون مشكلات مرتبطة بهذه الفترة ومنها تدني درجات تحصيلهم، وضعف الثقة بالنفس (Reisy, Dehghani, Javanmard, & Shojaei, & Naeimian, 2014, p. 64).

كما يشير "مارتن" (Martin, 2014B, p. 51) إلى مجموعة من هذه المشكلات ومنها التغذية الراجعة السلبية على عمل الطلبة والعمل الصعب متعدد الأجزاء وردود الأفعال السلبية البسيطة نسبياً من قبل أعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة.

كما تتضمن هذه المشكلات الأكاديمية اليومية انخفاض الدرجات أو الفشل في تقديم التكاليفات قبل الامتحانات النهائية (Gomaa, 2018, p. 24)، وهذه المشكلات الأكاديمية قد تؤدي إلى الفشل الأكاديمي (Olendo, Koinange, & Mugambi, 2019, p. 161).

وقدرة الطلبة في التغلب على المشكلات اليومية يحقق النجاح الأكاديمي، وهذا النجاح حلم لكل طالب؛ أي ينهضون أكاديمياً لتحقيق نجاحاً كبيراً (Mawarni, Sugandhi, Budiman, & Thahir, 2019, p. 1).

فمصطلح النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy متغير مهم في مجال علم النفس الإيجابي ويلعب دوراً مفيداً في تحسين المخرجات الإيجابية أثناء العملية التعليمية، فالطلبة ذوو النهوض الأكاديمي المرتفع يظهرون نجاحاً أكاديمياً مرتفعاً (Datu & Yuen, 2018, p. 209). ويُعرّف "باهرامي" (Bahrami, 2017, p. 121) النهوض الأكاديمي بأنه الاستجابة الإيجابية والبناءة والتأقلم مع مجموعة من المشكلات الأكاديمية مثل الدرجات المنخفضة ومستويات الضغوط وانخفاض الدافعية الأكاديمية.

ويُعرّفه "جيلور" (Gellor, 2019, p. 102) بأنه قدرة الطلبة على التعامل بنجاح مع المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها.

ويرى "شاناتي وناستيزي" (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 35) أن النهوض الأكاديمي يقود إلى مخرجات دافعية مثل التأقلم مع المشكلات الأكاديمية، وزيادة التحصيل الأكاديمي، كما يرى (Olendo et al., 2019, p. 161) أنه يعمل على تعزيز الإنتاج الأكاديمي، لذلك من المهم الإهتمام به وتعزيزه لدى الطلبة لتمكينهم من حل المشكلات اليومية.

فالطلبة القادرون على النهوض الأكاديمي مستعدون للتغلب على عقبة تلو الأخرى على أفضل وجه، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي (Smith, 2016, p. 31). ويضيف "أيدن وميشيو" (Aydin & Michou, 2019, p. 2) أنه عندما يواجه الطلبة المشكلات الأكاديمية اليومية يحققون مستويات من النهوض الأكاديمي ولا يسمحون للخبرات الأكاديمية السلبية بالسيطرة على حياتهم الأكاديمية، وبالتالي يُعد النهوض الأكاديمي عاملاً مهماً يجب أخذه في الاعتبار خاصة في المواقف التعليمية، مع ضرورة التعرف على العوامل المسهمة فيه. **ومما سبق** تتضح أهمية نهوض الطلبة أكاديمياً في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجههم، وتحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة، مما يؤدي إلى نجاحهم، ومن العوامل التي تعين الطلبة على حل هذه المشكلات الأكاديمية: دعم المحيطين لهم سواء أسرهم أو أقاربهم أو أصدقائهم أو أشخاص آخرين من أساتذة أو جيران أو زملاء دراسة، فهذا الدعم يزيد من ثقة الطالب بنفسه ويشجعه على الأداء الأكاديمي لتحقيق النجاح.

فالطلبة الذين يواجهون مشكلات في مسارهم الأكاديمي، يحتاجون إلى المساندة والدعم من الأشخاص المحيطين (Mawarni et al., 2019, p. 1).

فأهمية المساندة الاجتماعية تنبع من إحساس الطلبة بأن هناك مشكلة يجب أن يتعاملون معها، لذلك فهم يحتاجون إلى المساعدة والمساندة من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بهم (أسماء توفيق مصطفى، ٢٠١٩، ص ٣٦٦).

كما يرى "تيناجيرو ومارتينيز-لوبيز ورودريجز وبارامو" (Tinajero, Martínez-López, Rodríguez, & Páramo, 2020, p. 134) أن المساندة الاجتماعية تُعد عاملاً رئيساً لتقليل المخاطر النفسية، والفشل الأكاديمي، وانسحاب الطلبة من الجامعة، ويؤكد "فانج وشان وكالوجيروبولوس" (Fang, Chan, & Kalogeropoulos, 2020, p. 22) على أن المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقران والآخرين تلعب دوراً مهماً في تحسين مخرجات الطلبة أكاديمياً.

فيذكر (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠، ص ٢٨٩) أن المساندة الاجتماعية حظيت باهتمام كبير من جانب الباحثين اعتماداً على مسلمه مفادها أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطلبة من الجماعات المختلفة التي ينتمي إليها (الأسرة، الأصدقاء، الجيران، زملاء العمل أو الدراسة) تقوم بدور كبير في الحد من الآثار السلبية للأحداث والمواقف السيئة التي يتعرضون لها.

ويرى (Rachmayanti & Suharso, 2018, p. 126) أن تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة البناءة والمشجعة تجعلهم قادرين على حل مشكلاتهم الأكاديمية، كما يؤكد (Lam, 2019, p. 1) أن المساندة الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على الطلبة وتساهم في تحسين الظروف السلبية، والتغلب على المشكلات الأكاديمية اليومية، مما يحقق الصحة النفسية والعقلية لهم، حيث أنها تُنشئ الظروف التي يشعر فيها الطالب بالأمان، والاحترام، وذو قيمة ذاتية، مما يُمتع الطالب بمزيد من الإستقلالية في بناء حياته الخاصة، وتحقيق أهدافه وبالتالي المساهمة في المجتمع بشكل أفضل.

وقد توصلت نتائج بحث "سابزي وفولادشانج" (Sabzi & Fooladchang, 2015) إلى أن مصادر المساندة الاجتماعية تزيد من إمكانية نهوض الطلبة أكاديمياً، وأظهرت نتائج بحث "كولي ومارتن وبوتريل وأرمسترونج وأنجار وليبينبيرج" (Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, 2016) أن المستويات المرتفعة من المساندة الأسرية والمجتمعية والأكاديمية تؤدي إلى مستويات مرتفعة من النهوض الأكاديمي، وأسفرت نتائج بحث "شاكهوليسمي وتاحيري" (Shaikholeslami & Taheri, 2018) عن أن مساندة الآباء والأقران منبئ دال ولها تأثير دال وموجب على النهوض الأكاديمي، كما أسفرت نتائج بحث (Tinajero et al., 2020, 134) عن أن المصادر المختلفة للمساندة الاجتماعية تتنبأ بالنهوض الأكاديمي، بينما توصلت نتائج بحث "بوتوين وكونورس وسيمس ودوجلاس-أسبورن" (Putwain, Connors, Symes, & Douglas-Osborn, 2012) إلى عدم وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية. وبالإضافة إلى المساندة الاجتماعية ودورها في تعزيز النهوض الأكاديمي، يذكر "مارتن" (Martin, 2014B, p. 2) أن فاعلية الذات من العوامل التي يمكن استخدامها لتعزيز النهوض الأكاديمي لدى الطلبة، ويذكر "هيرفونين وبوتوين وماتا وأهانون وكيوري" (Hirvonen, Putwain, 2019, p. 13) أن التحكم في المعتقدات والتوقعات الناجحة يعتبر مفتاحاً لمساعدة الطلبة في النهوض الأكاديمي.

ويضيف (Reisy et al., 2014, p. 65) أنه وفقاً لباندورا فإن فاعلية الذات هي أكثر العوامل في تحديد الأنشطة التي يشترك فيها الطلبة، كما أنها قوة دافعة تساعد الطلبة في مواصلة أنشطتهم حتى بعد الشعور بالإحباط، ويُعرّف (Olendo et al., 2019, p. 166) فاعلية الذات بأنها اعتقاد الطلبة بقدرتهم على التنظيم والتصرف بطريقة معينة من أجل إنجاز المهمة.

ويذكر "فريدينبيرج" (Frydenberg, 2018, p. 3381) أنه طبقاً لتعريف فاعلية الذات بواسطة باندورا لأول مرة، فقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم وأسفر عن ذلك أنواع مختلفة من فاعلية الذات وهي فاعلية الذات الاجتماعية، والأسرية، والرياضية، والأكاديمية.

ويرى "دولاس" (Dullas, 2018, p. 3) أن فاعلية الذات الأكاديمية تعتمد على تطبيق مفهوم فاعلية الذات في سياق المواقف الأكاديمية.

فيُعرّف "أرستمان وأوزديمير" (Arastaman & Özdemir, 2019, p. 106) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها معتقد الطلبة بقدرتهم على النجاح في المجال الأكاديمي.

كما يُعرّفها "مانا وساكا وداهان وبين-سيمون ومارجاليت" (Mana, Saka, Dahan, Ben-) (Simon, & Margalit, 2020, p. 4) بأنها ثقة الطلبة في كفاءتهم للتعامل مع المهام الأكاديمية المختلفة من أجل النجاح في دراستهم وتنظيمهم لأنشطة التعلم.

ويذكر "شانج وشين" (Chang & Chien, 2015, p. 149) أن فاعلية الذات الأكاديمية عامل مهم يؤثر على اختيارات الطلبة لمهامهم الأكاديمية، وسلوكياتهم، وعواطفهم في التعلم، كما أنها منبأ قوي بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما أن الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المرتفعة من المرجح أن يكونوا ناهضين أكاديمياً، فمثل هؤلاء الطلبة الوثاقون بقدرتهم على تنفيذ المهام الأكاديمية من السهل عليهم مواجهة المشكلات الأكاديمية (Olendo et al., 2019, p. 167).

ويرى (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨، ص ٣٣٨) أن الطلبة الذين لديهم وعي بذواتهم وثقة في قدراتهم ولديهم معرفة بأهدافهم الأكاديمية؛ فذلك يُمكنهم من تحديد وجهة حياتهم ومسارها دون تنكر لما يقابلهم من مشكلات يومية.

فزيادة فاعلية الذات الأكاديمية تستدعي نهوضاً أكاديمياً؛ وهذا يعني مع مزيد من اعتقاد الطلبة بقدراتهم، فإنهم سيكونون قادرين على التعامل مع المشكلات الأكاديمية بمزيد من الثقة والخبرة وبالتالي تحقيق مستوى أعلى من النهوض الأكاديمي (Reisy et al., 2014, p. 68).

فقد أسفرت نتائج "سادوجي وهيسامبور" (Sadoughi & Hesampour, 2019) عن أن زيادة فاعلية الذات الأكاديمية يساعد على تحسين النهوض الأكاديمي للطلبة ويعزز قدرتهم على حل المشكلات الأكاديمية.

فالطلبة ذوو فاعلية الذات الأكاديمية العالية يضعون مجموعة من الأهداف العالية ويحافظون على مزيد من الجهد والدافعية في مواجهة المشكلات الأكاديمية (Mana et al., 2020, p. 2).

ويرى كثير من الباحثين أن الطلبة في البيئات الداعمة الذين يشعرون بالفاعلية الأكاديمية من المرجح أن يكونوا ناهضين أكاديمياً (Tarbetsky, Martin, & Collie, 2017, p. 31).

وهناك عدة بحوث تناولت العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية ومنها بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B)، وبحث "كارينجتون" (Carrington, 2013)، (Olendo et al., 2019) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات

الأكاديمية والنهوض الأكاديمي، حيث أنه مع زيادة فاعلية الذات الأكاديمية يزداد النهوض الأكاديمي، وأظهرت نتائج بحث "مورتيزا ومنى وسيديجيه وأمولبانين وسومية ومنى" (Morteza, Mona, Sedigheh, Omolbanin, Somayeh, & Mona, 2018) أن معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية تساهم في زيادة النهوض الأكاديمي، كما أسفرت نتائج بحث "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A)، (Sadoughi & Hesampour, 2019) إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية تعتبر منبئاً بالنهوض الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى يذكر (Collie et al., 2016, p. 21) أن الطلبة المنتظمين في محاضراتهم والموجودين بشكل مستمر في بيئتهم الجامعية يقدرّون على التعامل بفاعلية مع المشكلات الأكاديمية. فالاندماج الجامعي University Engagement يعتبر موضوعاً مهماً في البحوث النفسية؛ لإتجاهه الإيجابي نحو البيئة الجامعية بما فيها من أساتذة وزملاء وإداريين، والعمل على خفض معدلات التسرب ولما له من تأثير إيجابي على أداء الطالب في جميع أنشطة التعلم (عادة محمد شحاتة، ٢٠١٨، ص ٣٧).

كما أن اندماج الطلبة جانب مهم من جوانب البيئة التعليمية، فيجب على الطلبة استثمار الوقت والجهد بشكل كبير يومياً لاكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتسهيل التعلم المستمر وتحقيق النجاح (Betts, 2012, p. 783).

وينكر "شيريسينسون وريشلي وويلي" (Christenson, Rechly, & Wylie, 2012, p. 816) أن الطلبة المندمجين يجدون التعلم ذا معني.

ويُعرّفه (عدنان محمد القاضي، ٢٠١٢، ص ٤٠) بأنه قدرة الطلبة على تحقيق التوافق الأكاديمي من خلال الانسجام مع التخصص الدراسي والمواد الدراسية والأساتذة والنظم والأنشطة الصفية واللاصفية الثقافية والاجتماعية والرياضية وطرق التدريس واللوائح الأكاديمية، والقدرة على تحقيق التوافق الاجتماعي في البيئة الجامعية من خلال التفاعل الإيجابي مع الزملاء والأساتذة والإداريين بما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم الأكاديمي وتفتح قدراتهم العقلية، وزيادة دافعيتهم للدراسة، وشعورهم بالرضا والسعادة عنها مما يؤدي إلى استمرارهم فيها وشعورهم بتحقيق ذاتهم وطموحاتهم المستقبلية من خلال دراستهم.

فالاندماج الجامعي أمر بالغ الأهمية حيث إنه شرط ضروري للطلبة من أجل التعلم، ففي حالة مشاركة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية مع التدريب العملي، فإن ذلك ينتج عنه اكتساب المعرفة والمهارت، كما يُشكل خبرات الطلبة اليومية نفسياً واجتماعياً، والاندماج عالي الجودة ونتائجه في التعلم والنجاح الدراسي يقود لشعور الطلبة بأنهم أكفأ أكاديمياً وأكثر ارتباطاً واستخلاص المزيد من

التفاعلات الإيجابية والدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس، ويكونون أكثر تفاعلاً مع زملاء الدراسة، وهو أمر حاسم في التطوير الأكاديمي للطلبة (Skinner & Pitzer, 2012, p. 22).

كما يشير (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 34) إلى أحد أهم مؤشرات جودة التعليم هي الاندماج الجامعي، والذي يؤثر على نهوض الطلبة أكاديمياً، ويضيف (Olendo et al., 2019, p. 166) أن زيادة اندماج الطلبة في العمل الأكاديمي ينتج عنه في وقت لاحق نهوض أكاديمي.

وينكر (Skinner & Pitzer, 2012, p. 31) أن دورة الاندماج المستمرة تخلق سياق دافعي يشكل كيفية التعامل مع المشكلات لدى طلبة الجامعة، كما أن الاندماج يدعم النهوض الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج "جاليليان وأزيمبور وجوليزا" (Jalilian, Azimpour, & Gholizadeh, 2018) أن النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي عوامل فعالة في تعلم الطلبة وتلعب دوراً مهماً في النجاح الأكاديمي.

وأُسفرت نتائج بحث كل من "داتو ويانج" (Datu & Yang, 2016)، (Jalilian et al., 2018)، (Thomas & Allen, 2020) عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، وأظهر بحث (Carrington, 2013) وجود ارتباط موجب ولكنه غير دال إحصائياً بينهما، كما أظهرت نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Jalilian et al., 2018)، (Morteza et al., 2018) أن الاندماج الجامعي منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، بينما أظهرت نتائج (Carrington, 2013) عن أن الاندماج الجامعي ليست منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، في حين أسفرت نتائج بحث كل من "فان واجو" (Phan & Ngu, 2014)، (Martin, 2014A)، "كاهيادي وروهينسا" (Cahyadi & Rohinsa, 2019) عن أن النهوض الأكاديمي هو الذي يؤثر على الاندماج الجامعي.

كما وجدت فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع، فقد أظهرت نتائج بحث كل من "مارتن وكولمار وداري ومارش" (Martin, Colmar, Darey, & Marsh, 2010)، (Olendo et al., 2019) عدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع، بينما أسفرت نتائج بحث (Datu & Yang, 2016) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور، ووفقاً لمتغير الفرقة الدراسية فقد أسفرت نتائج بحث كل (Martin et al., 2010)، "مارتن" (Martin, 2014A) عن عدم وجود فروق دالة في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرقة، بينما أظهرت نتائج بحث (Martin & Marsh, 2008A) وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة لصالح الطلبة الأصغر سناً، ووفقاً لمتغير الكلية فقد أظهرت نتائج بحث (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي ترجع

إلى متغير الكلية (علمية/ أدبية)، بينما أسفرت نتائج بحث (Mawarni et al., 2019) عن أن طلبة التخصصات العلمية يمتلكون مستويات عليا من النهوض الأكاديمي مقارنة بطلبة الكليات الاجتماعية.

ومما سبق ذكره نبعت فكرة البحث الحالي؛ حيث إن الحياة الأكاديمية تُعد فترة مهمة جداً بالنسبة للطلبة حيث توسع دائرة معارفهم وتُشكل شخصياتهم وتؤهلهم أكاديمياً لسوق العمل فيما بعد؛ لذلك ينبغي عليهم التصدي والتغلب على الصعوبات والعقبات والتحديات والمشكلات التي يواجهونها بشكل يومي لإكمال مسيرتهم التعليمية بنجاح، وارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتحقيق النجاح الأكاديمي، كما يجب الاهتمام ببعض المتغيرات التي تساعد الطلبة للتغلب على هذه المشكلات ومنها متغيرات المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي؛ فتقديم المساعدة والرعاية والاهتمام للطلبة وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم المنشودة وتنمية علاقاتهم الاجتماعية وتقويتهم على مقاومة المواقف الضاغطة وتحسين الظروف السلبية، وكذلك ثقتهم على القيام بمهمة ما واتخاذهم قرارات مناسبة وسيطرتهم على الأحداث، واتقانهم للمهارات والمعارف الصعبة وبذل الجهود لربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، وإصدار ردود فعل تجاه المحيطين من أعضاء هيئة التدريس وزملاء الدراسة، وحضور المحاضرات والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية واتباع تعليمات أساتذة الجامعة؛ كل هذا ييسر حل أي مشكلة في مسار يومهم الأكاديمي، كما وجد تناقض بين نتائج البحوث السابقة في تأثير المتغيرات الديموغرافية على النهوض الأكاديمي، وكذلك العلاقة والتنبؤ به من كل متغير من متغيرات البحث في البيئة الأجنبية، لذلك اعتمد البحث الحالي على دراسة الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (النوع-الفرقة الدراسية-الكلية)، وكذلك العلاقات والتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من كل متغير من متغيرات البحث.

❖ مشكلة البحث

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. هل تختلف النهوض الأكاديمي باختلاف النوع (ذكور/إناث) لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.
٢. هل تختلف النهوض الأكاديمي باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى/الثانية/الثالثة/الرابعة) لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.
٣. هل تختلف النهوض الأكاديمي باختلاف الكلية (التربية/الآداب/العلوم/التمريض) لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.
٤. هل توجد علاقات ارتباطية بين النهوض الأكاديمي وكل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.
٥. هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.

٦. هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.
٧. هل يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق؟.

❖ أهداف البحث

تتمثل أهداف هذا البحث في مايلي:

- ١- التعرف على اختلاف النهوض الأكاديمي باختلاف كل من النوع (ذكور/إناث)، الفرقة الدراسية (الأولى/الثانية/الثالثة/الرابعة)، الكلية (التربية، الآداب، العلوم، التمريض) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
- ٢- وصف العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق.
- ٣- التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من كل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق.

❖ أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية:

١. توفير خلفية نظرية عن أدبيات البحث التي تكشف متغيرات النهوض الأكاديمي، المساندة الاجتماعية، فاعلية الذات الأكاديمية، والاندماج الجامعي خاصة أنه - في حدود ما أسفر عنه البحث في قواعد المعلومات العربية - وُجد ندرة في البحوث العربية التي تناولت العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومتغيرات البحث، وهذا الجزء قد يستفيد منه الباحثون في هذا المجال.
٢. إمداد المكتبة العربية بمقياس جديد للنهوض الأكاديمي لطلبة المرحلة الجامعية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد نتائج هذا البحث في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية النهوض الأكاديمي في نجاح العملية التعليمية، مما يجعل الطالب شخصية متزنة قادرة على التغلب على المشكلات الأكاديمية اليومية، مما يعود بالنفع على تحصيله الدراسي.
٢. التأكيد على أهمية الدور الإيجابي للمساندة الاجتماعية بمصادرها المختلفة (الأسرة، الأصدقاء، والآخرين) في تشجيع الطالب على حل المشكلات التي تواجهه في حياته الأكاديمية اليومية، ومواجهة الظروف والأحداث السلبية التي يمر بها.
٣. تتبع أهمية البحث من أهمية العينة وهي طلبة المرحلة الجامعية التي فيها تتشكل شخصيتهم وتتحدد أهدافهم من أجل النجاح الأكاديمي.
٤. قد يُسهم هذا البحث في توجيه الطلبة إلى تغيير معتقداتهم وطريقتهم في التعامل مع المواقف الأكاديمية عن طريق استبدال الخبرات السلبية بخبرات تعلم إيجابية.

٥. قد تفيد نتائج هذا البحث في إلقاء الضوء على تعزيز الاندماج الجامعي لما له من تأثير كبير في زيادة دافعية الطلاب للتعلم وتحقيق المخرجات الإيجابية لدى الطلاب.
٦. قد تساعد النتائج في معرفتنا لمدى إدراك طلبة الجامعة لفاعليتهم الذاتية في المواقف الأكاديمية حيث هي المحرك الأساسي في دفعهم للقيام بالمهام المختلفة.

❖ مصطلحات البحث

أولاً: النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy:

تُعرّف الباحثة بأنه "مهارات يمتلكها الطالب تُمكنه من التغلب على المشكلات والصعوبات والعقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه أثناء دراسته الجامعية". ويُقاس النهوض الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس النهوض الأكاديمي.

ثانياً: المساندة الاجتماعية Social Support:

تُعرّفها الباحثة بأنها كل ما يتلقاه الطالب من الأسرة أو الأقارب أو الأصدقاء أو الآخرين، متمثلاً في الدعم المعنوي والمادي وذلك عندما يكون في احتياج لهما، ويتضمن ثلاثة مصادر يمكن تعريفها كما يلي:

١) المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب Social Support from Family and

Relatives: حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية أو المعنوية من قبل أفراد الأسرة والأقارب عندما يكون في حاجة لذلك أو في وقت الشدة مما يسهم في تعزيز أدائه وزيادة ثقته بنفسه.

٢) المساندة الاجتماعية من الأصدقاء Social Support from Friends:

حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية أو المعنوية من الأصدقاء ومشاركته لاهتماماته لأجل تلبية احتياجاته.

٣) المساندة الاجتماعية من الآخرين Social Support from Others:

حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية والمعنوية من قبل أفراد آخرين متمثلين في (زملاء الدراسة - الجيران - الأساتذة،.....) خارج نطاق الأسرة والأقارب والأصدقاء مما يؤثر عليه تأثيراً إيجابياً في حياته العامة أو الدراسية.

وتُقاس المساندة الاجتماعية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المساندة الاجتماعية بأبعادها.

ثالثاً: فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

تُعرّفها الباحثة بأنها معتقدات الطالب حول قدرته على التحكم في سلوكياته، واتخاذ قراراته بنفسه دون اللجوء للآخرين، وثقته في إنجاز مهامه الأكاديمية، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

(١) **التحكم المدرك Perceived control**: سيطرة الطالب على سلوكياته، والأحداث التي يمر بها، وإمكانية إحداث تغيير مرغوب في النتائج المرتبطة بالمجال الأكاديمي.

(٢) **اتخاذ القرار الموجه ذاتياً Self-oriented decision making**: مهارات الطالب حول القدرة على إصدار قراراً بخصوص المواقف التي تواجهه في حياته الدراسية ذاتياً دون الاستعانة بالآخرين.

(٣) **الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية Confidence in accomplishing academic**

tasks: سعي الطالب إلى تحقيق أهدافه بثقة عالية، وثقته بقدراته ومهاراته الأكاديمية، وفهم

جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف الأكاديمي من أجل إنجاز المهام الأكاديمية.

وتُقاس فاعلية الذات الأكاديمية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية

الذات الأكاديمية بأبعادها.

رابعاً: الاندماج الجامعي University Engagement:

يُعرّف "لام وجيميرسون ووونج وكيكاس وشين وفيجا وهاتزكريستو وكيفاي ونيجوفان ويانج

وكاي وباسنيت وداك وفاريل ونيلسون وزولنيريتش وستانكوليسو" (Lam, Jimerson, Wong, , Kikas, Shin, Veiga, Hatzichristou et al., 2014, pp. 214- 216) بأنه "المشاركة التي

تجعل الطالب يبذل الجهد في تعزيز المعرفة، واستخدامه لاستراتيجيات التعلم، واحتفاظه بموضوعات

ذات معنى، وكذلك شعور الطالب بالانتماء للجامعة، والاهتمام بالتعلم، وأيضاً مشاركته في إنجاز

المهام وأنشطة التعلم والأنشطة اللامنهجية في الجامعة"، ويتكون من ثلاثة أبعاد وهي:

(١) **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement**: مجموعة الإجراءات والعمليات المعرفية

التي يستخدمها الطالب في تنظيم وتحليل واستخدام المعلومات السابقة في مواقف التعلم

المختلفة.

(٢) **الاندماج الانفعالي Emotional Engagement**: ردود أفعال الطالب الإيجابية والسلبية

تجاه الجامعة.

(٣) **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement**: جهد الطالب في التعلم.

ويُقاس الاندماج الجامعي إجرائياً بأنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الاندماج

الجامعي بأبعاده من إعداد (Lam et al., 2014).

❖ حدود البحث

الحدود الموضوعي: المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي كمنبئات بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق.

الحدود المكاني: بعض كليات جامعة الزقازيق (التربية والآداب والعلوم والتربية) بالفرق الدراسية الأربعة.

الحدود الزمني: الفصل الدراسي الأول ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

الحدود البشري: عينة من طلبة الجامعة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: النهوض الأكاديمي

- ١- مفهوم النهوض الأكاديمي
- ٢- النماذج المفسرة للنهوض الأكاديمي
- ٣- أبعاد النهوض الأكاديمي
- ٤- النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات
- ٥- أهمية النهوض الأكاديمي
- ٦- قياس النهوض الأكاديمي

ثانياً: المساندة الإجتماعية

- ١- مفهوم المساندة الإجتماعية
- ٢- النظريات المفسرة للمساندة الإجتماعية
- ٣- أبعاد المساندة الإجتماعية
- ٤- مصادر المساندة الإجتماعية
- ٥- أهمية المساندة الإجتماعية
- ٦- قياس المساندة الإجتماعية

ثالثاً: فاعلية الذات الأكاديمية

- ١- مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية
- ٢- النظريات المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية
- ٣- أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية
- ٤- فاعلية الذات الأكاديمية وبعض المتغيرات
- ٥- أهمية فاعلية الذات الأكاديمية
- ٦- قياس فاعلية الذات الأكاديمية

رابعاً: الاندماج الجامعي

- ١- مفهوم الاندماج الجامعي
- ٢- النماذج المفسرة للاندماج الجامعي
- ٣- أبعاد الاندماج الجامعي
- ٤- الاندماج الجامعي وبعض المتغيرات
- ٥- أهمية الاندماج الجامعي
- ٦- قياس الاندماج الجامعي

خامساً: العلاقات بين متغيرات البحث

الفصل الثاني الإطار النظري

تمهيد:

يتناول هذا الفصل متغيرات البحث وهي النهوض الأكاديمي، المساندة الاجتماعية، فاعلية الذات الأكاديمية، الاندماج الجامعي، وتم تناول هذه المتغيرات من حيث مفهوماها، والنماذج النظرية المفسرة لها، وأبعادها، والمتغيرات المرتبطة بها، وقياسها.

أولاً: النهوض الأكاديمي: ❖ مفهوم النهوض الأكاديمي:

يتعرض الطلبة لبعض المشكلات الأكاديمية التي لها تأثير سلبي على سلوكهم حيث تُضعف قدرتهم على حل المشكلات وثقتهم بأنفسهم، والمشاركة في مختلف الأنشطة الجامعية. لذلك لابد من التأقلم والاستجابة من الطلبة لهذه المشكلات التي تظهر في حياتهم الأكاديمية (Yu & Martin, 2014, p. 645)، ويذكر (Martin & Marsh, 2008A, p. 54) أن انخفاض التحصيل وضغوط الامتحان والعمل المدرسي الصعب جميعها تمثل مجموعة من المشكلات اليومية التي يواجهها الطلبة في حياتهم اليومية.

ويذكر يان وآخرون (Yun, Hiver, & Al-Hoorie, 2018, p. 807) أن النهوض يعني كيفية التأقلم مع الخبرات والمواقف التعليمية المجهدة المتكررة التي تواجه الطلبة في حياتهم اليومية، ويشير (Martin & Marsh, 2019, p. 9) إليه كعامل مهم في مساعدة الطلبة على إدارة وتخفيف المشكلات الأكاديمية.

وترى (منال محمود محمد، ٢٠١٤، ص ٥٤٢) أن النهوض الأكاديمي مصطلح حديث في مجال علم النفس وخاصة في علم النفس الإيجابي فمن خلاله يستطيع الطلبة حل المشكلات اليومية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

وبعد النهوض الأكاديمي متغيراً هاماً في مجال علم النفس الإيجابي فيلعب دوراً هاماً ومفيداً في تحسين المخرجات الإيجابية أثناء العملية التعليمية، فالطلبة ذوو النهوض الأكاديمي المرتفع يظهرون نجاحاً أكاديمياً مرتفعاً (Datu & Yuen, 2018, p. 209).

وتعددت تعريفات النهوض الأكاديمي نظراً لاختلاف آراء ووجهات نظر الباحثين، حيث يُعرّفه كل من (Rachmayanti & Suharto, 2018, p. 127)؛ (Hirvonen et al., 2019, p. 2) بأنه مثابرة الطلبة المستمرة في مواجهة المشكلات الأكاديمية اليومية، ويُعرّفه كل من (Yu & Martin, 2014, p. 45)؛ "يان وآخرون" (Yun et al., 2018, p. 807) بأنه "الإستجابة التكيفية في مواجهة المشكلات الأكاديمية"، ويتفق كل من "أيدن وميشو" (Aydin & Michou, 2019, p. 1)؛ "كونواي" (Conway, 2019, p. 76) على أنه كفاءة الطلبة في

الاستجابة بفاعلية مع المشكلات الأكاديمية اليومية، ويتفق كل من (Martin & Marsh, 2008A, p. 54؛ "مارتن" (Martin, 2013, p. 488)؛ (Malmberg, Hall, & Martin, 2013, p. 262؛ "مارتن" (Martin, 2014A, p. 86)؛ (Comerford, Batteson, & Tarbetsky et al., 2017, p. 98؛ (Tormey, 2015, p. 31)؛ (Smith, 2016, p. 31)؛ (Datu & Yuen, 2018, p. 207)؛ (Gomaa, 2018, p. 30)؛ (22 سليم، ٢٠١٨، ص ٣٥٠)؛ (Gellor, 2019, p. 102)؛ "جاهيزاديه وجونسولي وجانيزاديه" (Jahedizadeh, Ghonsooly, & Ghanizadeh, 2019, p. 162)؛ "كولمار وليم وكونر ومارتن" (Colmar, Liem, Conner, & Martin, 2019, p. 2)؛ (Martin & Marsh, 2019, p. 1)؛ (Mawarni et al., 2019, p. 1) على أن النهوض الأكاديمي هو "قدرة الطلبة على حل المشكلات الأكاديمية اليومية مثل الحصول على درجات منخفضة، التغذية الراجعة السلبية، النتائج الضعيفة، ضغوط الدراسة، انخفاض الدافعية، والخاصة بالواجبات المنزلية والامتحانات النهائية، والعودة مرة أخرى إلى حالة الثبات والإتزان الانفعالي".

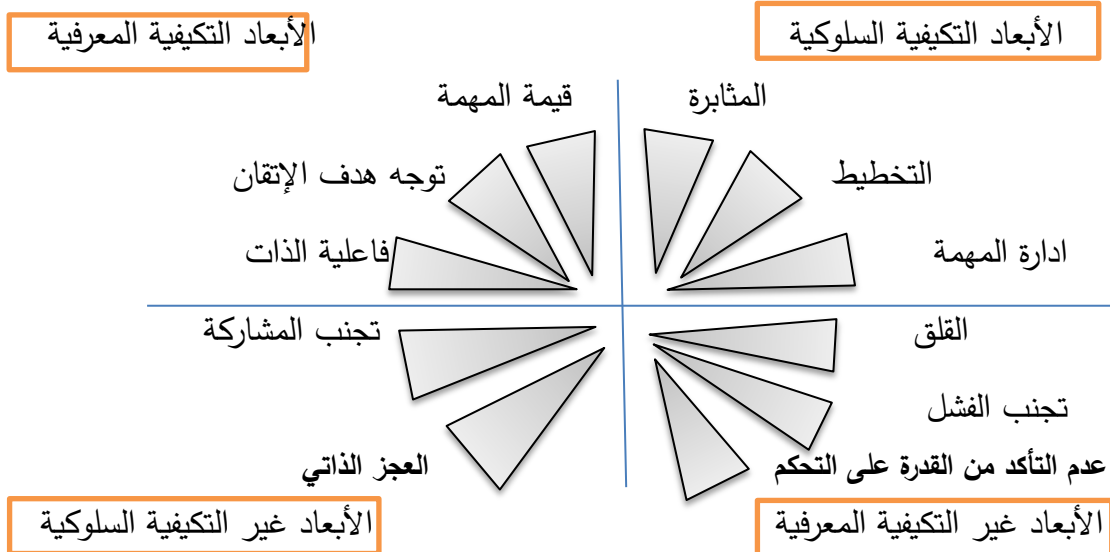
ومما سبق يمكن تعريف النهوض الأكاديمي بأنه: "مهارات يمتلكها الطالب تُمكنه من التغلب على المشكلات والصعوبات والعقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه أثناء دراسته الجامعية".

❖ النموذج المفسر للنهوض الأكاديمي:

(١) نموذج عجلة الدافعية والاندماج لمارتن Martin's Motivation and Engagement

(Martin, 2007) Wheel

يعد هذا النموذج أول النماذج التي فسرت النهوض الأكاديمي ويظهر من خلال الشكل رقم (١):



شكل (١) عجلة الدافعية والاندماج (Martin, 2007, p. 414)

وهذه العجلة توفر معلومات تجمع بين التوجهات النظرية المختلفة ، واقتُرحت كطريقة شاملة ومتكاملة لفهم تنوع الأبعاد النفسية والاندماج التي تعزز النهوض الأكاديمي، ويتضمن هذا النموذج أربعة أبعاد رئيسية هي الأبعاد التكيفية المعرفية مثل (فاعلية الذات وتوجه هدف الإتقان وقيمة المهمة)، والأبعاد التكيفية السلوكية مثل (المثابرة والتخطيط وإدارة المهمة)، والأبعاد غير التكيفية المعرفية مثل (القلق وتجنب الفشل وعدم التأكد من القدرة على التحكم)، والأبعاد غير التكيفية السلوكية مثل العجز الذاتي وتجنب المشاركة)، وبالتالي تم استخدام هذا النموذج كأساس بين البحوث لاستكشاف منبئات النهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2006, p. 268).

ويمكن توضيح كل ربع من عجلة الدافعية والاندماج على النحو التالي :

(١) الأبعاد التكيفية المعرفية Adaptive Cognitive Dimensions:

يذكر (Martin, 2007, p. 414) أن الأبعاد التكيفية المعرفية تتضمن ثلاثة عوامل هي: فاعلية الذات وتوجه هدف الإتقان وقيمة المهمة؛ فإن توقعات الطلبة للنتائج الأكاديمية مرتبطة بدافعية الطلبة وتحصيلهم، كما أن الطلبة الذين يعتقدون بقدرتهم على إتقان المواد الدراسية يصبح لديهم توقعات إيجابية بالنجاح (Martin, 2001, p. 5)، ويضيف "لوكي ولاثام" (Locke & Latham, 2002, p. 710) أن الطلبة ذوي توجه هدف التعلم أو الإتقان ينتجون أكثر أي يكونون ذوي نهوض أكاديمي مرتفع، ويشير (Martin & Marsh, 2006, p. 270) إلى أن الطلبة الذين يمرون بخبرات دراسية كثيرة ويصبح لديهم خبرة بها والذين يبذلون كل جهدهم لأداء المهمة القيمة لديهم يفترض أن يكون لديهم القدرة على التعامل بفاعلية مع التحديات والمحن والعقبات في المواقف الدراسية؛ أي يكونون ذوي نهوض أكاديمي مرتفع.

(٢) الأبعاد التكيفية السلوكية Adaptive Behavioral Dimensions:

يذكر (Martin, 2007, p. 414) أن الأبعاد التكيفية السلوكية تتضمن ثلاثة عوامل، وهي المثابرة، والتخطيط، وإدارة المهمة، فيذكر (Martin et al., 2010, p. 491) أن المثابرة تعني الالتزام والإصرار بأداء ما أو عمل ما، والتخطيط يعني التنسيق ووضع الأهداف المنشودة من أجل تحقيق المخرجات الأكاديمية، وقد توصلت نتائجها إلى أن التخطيط يرتبط ارتباطاً دالاً بالنهوض الأكاديمي، كما أن الطلبة الذين يستخدمون إمكانياتهم وقدراتهم في إنجاز المهام على أكمل وجه، يكونون ذوي نهوض أكاديمي مرتفع.

(٣) الأبعاد غير التكيفية المعرفية Maladaptive Cognitive Dimensions:

يذكر (Martin, 2007, p. 414) أن الأبعاد غير التكيفية المعرفية تتضمن ثلاثة عوامل، وهي القلق، وتجنب الفشل، وعدم التأكد من القدرة على التحكم، ويذكر "باردار وريجافيك ولونكاريك" (Brdar, Rijavec, & Loncaric, 2006, p. 57) أن تجنب الفشل (الذي يطلق

عليه تجنب العمل أو تجنب الأداء) يعكس رغبة الطلاب لتجنب مواقف التحصيل وتقليل الجهد والوقت المبذولين في الدراسة، وبالتالي لا يكونون ذوي نهوض أكاديمي، ويذكر (Martin, 2007, p. 417) أن التحكم بناء مهم ليتم تضمينه في نموذج الدافعية والاندماج؛ حيث يطلق (Martin et al., 2010, p. 473) على عدم التأكد من القدرة على التحكم بأنه انخفاض قدرة الطلاب على السيطرة، ويضيف (Martin & Marsh, 2008A, p. 65) أن عدم التأكد من القدرة على التحكم يعني عدم التأكد من كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية تجنب الأداء السيء، وقد توصل (Martin, 2006) في نتائجه إلى ارتباط القلق والتحكم غير المؤكد ارتباطاً سلبياً بالنهوض الأكاديمي. ويصنف "بوتوين ورالي" (Putwain & Daly, 2013, p. 157) الطلاب وفقاً لمستويات القلق والنهوض الأكاديمي إلى ثلاث مجموعات هي: مرتفعو قلق الاختبار/منخفضو النهوض الأكاديمي، متوسطو قلق الاختبار/متوسطو النهوض الأكاديمي، ومنخفضو قلق الاختبار/مرتفعو النهوض الأكاديمي.

(٤) الأبعاد غير التكيفية السلوكية Maladaptive Behavioral Dimensions:

يذكر (Martin, 2007, p. 414) أن الأبعاد غير التكيفية السلوكية تتكون من العجز الذاتي وتجنب المشاركة، فالعجز الذاتي أو الفشل لا يعني انخفاض قدرة الأفراد على أداء عمل ما ولكن يكون بدافع ذاتي منهم (Martin, Marsh, & Debus, 2003, p. 20)، بينما أظهرت نتائج دراسة "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008A, p. 69) وجود علاقة موجبة بين المشاركة والنهوض الأكاديمي.

يتضح من النموذج السابق أن الطلبة الواثقين بقدراتهم، والذين يسعون لاكتساب المعرفة والتمكن منها، وإتقان الأنشطة الصعبة، ومحاولة الالتحاق بالمهمة والتغلب على ما بها من صعوبات، والذين يصرون على حل مشكلاتهم وصعوباتهم ويضعون خططاً ويؤدون مهمتهم على النحو الأفضل يتصرفون بأنهم ناهضون أكاديمياً، ولكن توجد معوقات تعرقل من قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي وهي قلقهم المستمر سواء في الاختبارات أو القلق من صعوبة الامتحان أو القلق من عدم الحصول على الدرجة النهائية أو القلق من عدم إنهاء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد، ورغبتهم في تجنب الدخول في امتحان ما وتجنب القيام بمهمة وتجنب أداء واجب منزلي كمحاولة لتقليل الفشل الدراسي ومنعه في بعض الأحيان، بالإضافة إلى عدم القدرة على التحكم في قدراتهم وإمكانياتهم، كما أن انخفاض التحصيل الدراسي للطلبة في بعض الأحيان يكون نتيجة لرغبة الطلبة لذلك كما أن تجنب المشاركة في الأعمال الدراسية ورغبتهم في عدم أداء الواجبات المنزلية وعدم القيام بالمهام المطلوبة، يقلل من قدرة الطلبة على النهوض الأكاديمي.

(٢) النموذج الخماسي "5CS" لـ (Martin & Marsh, 2008A):

أجرى (Martin & Marsh, 2008A) دراسة لاستطلاع آراء عينة مكونة من (٥٩٨) طالب من الصفين الثامن والعاشر بخمس مدارس استرالية لتقييم نهوضهم الأكاديمي في مجال الرياضيات وذلك في منتصف العام، ونهاية العام، وافترض الباحثان وجود خمسة منبئات مفترضة بالنهوض الأكاديمي، وهي: فاعلية الذات Self-Efficacy، التحكم Control، الاندماج الأكاديمي Academic Engagement، القلق Anxiety، والعلاقة بين الطالب والمعلم Teacher-Student Relationship، وأسفرت النتائج عن أن فاعلية الذات، والتحكم، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم منبئات دالة بالنهوض الأكاديمي. وأن جميع هذه العوامل تمثل الجزء الأكبر من التباين في النهوض الأكاديمي.

ثم قام (Martin et al., 2010) بدراسة هدفت التعرف هل المنبئات الخمسة للنهوض الأكاديمي وهي الثقة (فاعلية الذات) Confidence (self-efficacy)، التنسيق (التخطيط) Coordination (planning)، الالتزام (المثابرة) Commitment (persistence)، الهدوء (القلق المنخفض) Composure (low anxiety)، السيطرة (التحكم المنخفض غير المؤكد) Control (low uncertain control) تستمر خلال الوقت؟ وذلك لدى عينة مكونة من (١٨٦٦) طلبة المدارس الثانوية خلال عامين دراسيين مختلفين، وأظهرت النتائج أن نموذج 5CS تنبأ بالنهوض الأكاديمي اللاحق بالنسبة لعدد كبير من الطلبة وفي صفوف دراسية متعددة.

ويؤكد (Martin, 2014B) على أهمية العوامل المعززة للنهوض الأكاديمي، وهي الثقة (فاعلية الذات)، التنسيق (التخطيط)، الالتزام (المثابرة)، التحكم، والهدوء (القلق المنخفض)، لذلك فإن الطلاب الناهضين أكاديمياً يميلون إلى أن يكونوا أعلى في اعتقاد الذات، واستراتيجيات التخطيط، والمثابرة، والتحكم، وأقل في القلق.

وبمقارنة النموذجين المفسرين للعوامل المساهمة إيجابياً أو سلبياً في النهوض الأكاديمي استنتجت الباحثة مايلي:

١. وجود عوامل مشتركة بين النموذجين وهي كل من فاعلية الذات، القلق، التخطيط، المثابرة.
 ٢. تفرد النموذج الأول بعوامل وهي توجه هدف الانتقان، قيمة المهمة، ادارة المهمة، تجنب الفشل، عدم التأكد من القدرة على التحكم، تجنب المشاركة، العجز الذاتي.
 ٣. تفرد النموذج الثاني بالتحكم والاندماج والعلاقة بين الطالب والمعلم.
- وقد وقع اختيار الباحثة على كل من فاعلية الذات والاندماج للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

❖ أبعاد النهوض الأكاديمي:

يعتبر (Martin & Marsh, 2008A) أول الباحثين الذين كتبوا في النهوض الأكاديمي وقد اعتمد على قياس النهوض الأكاديمي وأشار إلى أنه أحادي البعد وقد اتفق معه غالبية الباحثين مثل بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Martin, 2013)، (Putwain et al., 2012)، (Reisy et al., 2014)، (Martin, 2014A)، "سيمس وبوتوين وريميدوس" (Symes, Putwain, & Remedios, 2015)، (Yu & Martin, 2014)، (منال محمود محمد، ٢٠١٤)؛ "بوتوين ودالي وشامبيرلين وسادريديني" (Putwain, Daly, Chamberlain, 2015)، (Sadreddini, 2015)، (Datu & Yang, 2016)، (Collie et al., 2016)، "فارهادي وجادامبور وجيسنيجاني" (Farhadi, Ghadampour, & Geshnigani, 2016)، "باخشي وهيزازي ودورتاج وفارزاد" (Bakhshae, Hejazi, Dortaj, & Farzad, 2017)، (Datu & Yuen, 2018)، (Yun et al., 2018)، (Aydin & Michou, 2019)، "ليسمانا وسياتري" (Lesmana & Saitri, 2019)، (Martin & Marsh, 2019)، (Conway, 2019)، (Thomas & Allen, 2020).

بينما استخدمت (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥، ص ٧١) ثلاثة أبعاد لقياس النهوض الأكاديمي وهي (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات)، حيث اشتقت هذه الأبعاد من التعريف النظري لمفهوم النهوض الأكاديمي لـ (Martin & Marsh, 2008A).

وقد توصل (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨، ص ٧٠) إلى أبعاد النهوض الأكاديمي وهي:

- (١) مجابهة المواقف الصعبة: أي التصدي للمواقف غير المتوقعة ومواصلة العمل رغم هذه الصعوبات.

- (٢) مقاومة الضغوط: أي قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط التي تسبب له القلق وإيجاد حلول للمشكلات.

- (٣) الدعم الاجتماعي: أي المساعدة المقدمة للطالب لتجاوز العقبات.

في حين يشير (Jahedizadeh et al., 2019, p. 167) إلى أربعة أبعاد للنهوض الأكاديمي وهي:

١. الاستمرارية Sustainability: هي قدرة الطلبة للتغلب على صعوبات التعلم مثل الدرجات المنخفضة، ردود الفعل السلبية من الأستاذ، وعبء المهام والفشل.

٢. التأقلم المنتظم Regularity Adaptation: يتعلق بتحديد أهداف التعلم مثل التخطيط المنتظم، الانضباط تجاه الدراسة، وتحديد الغرض وتكييف الأهداف مع القيم الشخصية.
٣. الأهلية الشخصية الايجابية Positive Personal Eligibility: يتعلق بالمفاهيم الايجابية المتعلقة بالكفاءات الشخصية مثل أن تكون مستقلاً ولا تعتمد على الآخرين في القيام بالمهمة، أن تكون فخوراً بالتعلم، أن تكون طالباً يثق الآخرين به، القدرة على التعامل مع العديد من المهام في وقت واحد والإيمان بقدراتك.
٤. التقبل الايجابي للحياة الأكاديمية Positive Acceptance of Academic Life: يتعلق بالبعد التربوي لحياة الطالب وهو مخصص للتعلم والقدرة على إيجاد حلولاً مختلفة للمشكلة، والتعامل مع المواقف غير المرغوبة مثل الاتجاهات السلبية تجاه زملاء دراسته، والإيمان بشأن تعلم اللغة ذي معنى في حياة الفرد.
- يتضح مما سبق** اتفاق معظم البحوث على مفهوم النهوض الأكاديمي كأحادي البعد اعتماداً على توجه (Martin & Marsh, 2008B) وتبني مقياسه ومنها بحث كل من (Yun et al., 2018)؛ (Aydin & Michou, 2019)؛ (Lesmana & Saitri, 2019)؛ (Martin & Marsh, 2019)؛ (Conway, 2019)؛ (Thomas & Allen, 2020)، بينما اختلفت معها بعض البحوث الأخرى حيث تبنت النهوض الأكاديمي كبنية متعددة الأبعاد مثل بحث (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥) فتناولت أبعاد (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات)، كما استخدم بحث (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨) أبعاد (مواجهة المواقف الصعبة، مقاومة الضغوط، الدعم الاجتماعي) وهي أبعاد ملائمة تماماً لمفهوم النهوض وقدرة الطلبة على مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية وكذلك ملائمة لطبيعة المرحلة العمرية التي طبقت عليها وهي المرحلة الثانوية، واستخدم بحث (Jahedizadeh et al., 2019) أربعة أبعاد للنهوض بمسميات مختلفة تماماً عن الأبحاث السابقة وترتبط إلى حد كبير مع مفهوم النهوض الأكاديمي وهي (الاستمرارية، التأقلم المنتظم، الأهلية الشخصية الإيجابية، التقبل الإيجابي للحياة الإيجابية)، ونظراً لتضارب آراء الباحثين واختلاف وجهة نظرهم واختلاف طبيعة وعينة كل منهم، فسوف تقوم الباحثة ببناء مقياس للنهوض الأكاديمي يقيس الدرجة الكلية مع التحقق أنه بناء أحادي البعد أو متعدد الأبعاد.

❖ النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات:

(١) النهوض الأكاديمي والصمود الأكاديمي Academic Resilience:

في ضوء حصر مجموعة كبيرة من البحوث حول الحياة أو الصمود بصفة عامة، وجد عدد قليل منها في الصمود الأكاديمي وأقل بكثير في النهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2009, p. 370).

وقد وجد (Martin & Marsh, 2008A, p. 53) أن مفهوم النهوض الأكاديمي قد طور كبناء يعكس الصمود الأكاديمي اليومي في سياق علم النفس الإيجابي، كما أن علماء النفس يرون أن النهوض الأكاديمي يختلف عن الصمود الأكاديمي ولكنه يرتبط به (Smith, 2016, p. 31).

فيتفق كلاً من (Martin & Marsh, 2008A, p. 54)؛ (Martin & Marsh, 2009, p. 354) على أن الصمود الأكاديمي هو مفهوم تقليدي يتعلق بالمحن الشديدة والمزمنة التي يتعرض لها بعض الحالات الخاصة من الطلبة، بينما النهوض الأكاديمي هو مفهوم حديث يتعلق بالمشكلات الدراسية التي يتعرض لها الكثير من الطلبة في الحياة الجامعية.

ويذكر (Jahedizadeh et al., 2019, p. 164) أن النهوض يُقَيَّم المشكلات التي جزء من الحياة العادية، والصمود يتعامل مع الشدائد الحادة أو المزمنة.

ويضيف (Martin, 2014B, p. 51) أن الصمود الأكاديمي يتصل بالمتاعب الكبيرة والمزمنة والحادة التي يتعرض لها أقلية من الطلبة الذين يحتاجون المساعدة مثل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما النهوض الأكاديمي يتعلق بالمشكلات اليومية الدراسية التي يتعرض لها الطلبة خلال العام الدراسي في أي مرحلة.

وفيما يلي تفرقة بين كلا المفهومين من حيث أمثلة لكل من الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي؛ حيث يذكر (Datu & Yuen, 2018, p. 208) أن الصمود الأكاديمي يظهر لدى الطلبة الذين يتعرضون للظروف الاجتماعية الصعبة مثل الفقر الشديد وانخفاض التحصيل المزمّن، بينما النهوض الأكاديمي يكون لدى الطلبة التي تعاني من مشكلات لا مفر منها في مسار الحياة الدراسية اليومية مثل الحصول على درجة منخفضة في عمل ما أو ضغط ناشئ من امتحان أسبوعي.

كما يذكر (Martin et al., 2010, p. 474) أن الصمود ينطبق على مجموعة خاصة جداً من الطلبة الذين يتعرضون للمحن والمشكلات المزمنة.

أما فيما يتعلق بالناحية العملية لتقييم الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي هي التي أجريت باستخدام المقاييس العالمية، فيذكر (Martin & Marsh, 2009, pp. 362-364) أن

المقياس العالمي الذي يقيس الصمود الأكاديمي يسأل الطلبة عن المزيد من المحن الأكاديمية الحادة أو المزمنة وكيفية مواجهتها مثل التسرب من الجامعة، والاعترا ب في السياق الأكاديمي، والأداء الضعيف المزمّن، والصعوبات التي يواجهونها مع أعضاء هيئة التدريس، والضغط الكبيرة، أما مقياس النهوض الأكاديمي يسأل الطلبة على المشكلات الأكاديمية اليومية وكيفية مواجهتها مثل انخفاض التحصيل الدراسي، وضغط الامتحان، والضغط الناشئ عن عضو هيئة التدريس في محاضرة ما، وانخفاض الدافعية، وانخفاض مشاركة الطلبة في الجامعة، أما من حيث التدخلات التي يمكن تعزيز بها النهوض الأكاديمي فيمكن تعزيزه عن طريق بعض المتغيرات التي ينبغي تحقيقها سواء أثناء الدراسة أو كـمخرج مثل بذل الطلبة من جانب الطلبة، والإندماج في العمل الجامعي، وتطوير مهارات الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وحضور المحاضرات وإكمال العمل، والاستمتاع في العمل، والرغبة في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل، والأداء المرتفع، والحصول على الدرجات المرتفعة، والترتيب في قائمة الأوائل.

ولأن النهوض الأكاديمي يتعامل مع المشكلات اليومية، فإنه يُعدّ الطلبة للتعامل مع الشدائد المزمّنة التي يعالجها الصمود الأكاديمي (Olendo et al., 2019, p. 161).

لذلك فمصطلح النهوض الأكاديمي هو بناء نفسي يعكس صمود الطلبة الأكاديمي اليومي في إطار إيجابي فهو يعتبر النسخة الإيجابية من الصمود (Jahedizadeh et al., 2019, p. 162).

ويضيف (Martin, 2013, pp. 490- 496) أنه تماشياً مع التنظير الحديث والبحث في علم النفس الإيجابي يمكن أن يكونوا ذوي نهوض أكاديمي من خلال تطوير التوجهات السلوكية والمعرفية الإيجابية والفعّالة نحو الجامعة والحياة الأكاديمية، حيث أن الصمود الأكاديمي منبئ بالنتائج السلبية الرئيسية مثل العجز الذاتي وعدم الإندماج، بينما النهوض الأكاديمي منبئ بالنتائج السلبية منخفضة المستوى مثل القلق، تجنب الفشل، والتحكم غير المؤكد.

ويذكر (Martin & Marsh, 2009, pp. 354- 356) أنهما عاملان مهمان لدعم الروابط الإيجابية للطلبة في الحياة الأكاديمية.

ومن حيث الاختلافات العملية والمنهجية فقد تم توضيح الفرق بين كل من الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي من حيث اختلافات في الدرجة والنوع كما يلي:

جدول (١) الفرق بين الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008A, p. 55)

وجه المقارنة	الصمود الأكاديمي	النهوض الأكاديمي
التحصيل	يواجه الطلاب فشل دراسي	يواجه الطلاب درجات منخفضة أو أداء منخفض
القلق	يتناول مستويات القلق المرتفعة التعجيزية	يتناول مستويات الضغوط اليومية المعروفة والمألوفة
الثقة	حالات ضعف مرتبطة على الفشل المزمن أو القلق	تهتز ثقة الطالب نتيجة لتدني درجات تحصيله
النوع	يتناول بعض الانفعالات مثل القلق والاحباط	يتناول المستويات المنخفضة من الضغوط والثقة بالنفس
	يهتم بحالات التغيب من المدرسة والاحباط التام منها	يهتم بحالات انخفاض الدافعية والاندماج مع المدرسة

يتضح من الجدول أن النهوض الأكاديمي شرط ضروري ولكنه ليس شرطاً كافياً للصمود الأكاديمي، فالطلاب الصامدون من المحتمل أن يكونوا ناهضين، حيث أن مساعدة الطلبة على الصمود لمواجهة التحديات المستمرة يساعدهم أن يكونوا ناهضين أكاديمياً.

وأخيراً يتضح أن الصمود الأكاديمي والنهوض الأكاديمي مفهومان مترابطان ولكنهما مختلفان؛ حيث أن النهوض الأكاديمي يعمل على مواجهة المشكلات الأكاديمية اليومية بينما الصمود يهتم بالمشكلات المزمنة ويشمل فئة معينة من الطلبة أو الطلبة الذين يعانون من صعوبات غير عادية سواء إعاقات أو صعوبات تعلم أو صعوبات اقتصادية مثل الفقر الشديد أو صعوبات اجتماعية مثل وفاة شخص قريب أو العنف المجتمعي، في حين أن النهوض يشمل كل فئات الطلبة الذين يواجهون صعوبات يومية بسيطة مثل الحصول على درجات منخفضة أو مواجهة صعوبة في حل واجب منزلي يومي أو امتحان أسبوعي أو امتحان فصل دراسي معين، وأخيراً سواء التغلب على المشكلات البسيطة أو المزمنة فذلك يحقق مستويات عليا من التحصيل ومزيد من الإنجاز.

(٢) النهوض الأكاديمي والمتاعب اليومية Everyday Hassles :

إن مفهومي النهوض الأكاديمي والمتاعب اليومية متشابهان في تناولهما للضغوط اليومية، إلا أنهما مختلفان في طبيعة البحوث التي يتناولونها؛ فبحوث النهوض الأكاديمي تركز على النواحي الإيجابية التي يتغلب بها الطلبة على الضغوط اليومية، بينما بحوث المتاعب اليومية

تركز على النواحي السلبية التي تحدثها في حياة الطلبة اليومية، ولا تتناول طريقة تعامل الطلبة معها (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥، ص ٣٩).

وترى الباحثة أن النهوض الأكاديمي والمتاعب اليومية مفهومان مختلفان، حيث أن النهوض الأكاديمي مفهوم إيجابي يتعلق بعلم النفس الإيجابي ويركز على الطرق الإيجابية التي يتغلب بها الطلبة على الضغوط اليومية مثل المشاركة في كافة الأنشطة الجامعية واستخدام الاستراتيجيات الحديثة مثل البحث في الإنترنت لحل مشكلة ما في موضوع معين، بينما المتاعب اليومية تتعلق بكافة النواحي السلبية التي تحدثها في الطلبة نتيجة الحصول على درجات منخفضة أو لتدني تحصيلهم أو لضعف ثقتهم بأنفسهم.

(٣) النهوض الأكاديمي والمواجهة Coping:

يُميّز (Martin & Marsh, 2008A, p. 56) بين النهوض الأكاديمي والمواجهة، **فالمواجهة** ترتبط بشكل مباشر باستجابات الطلبة نحو العلاقات المجهدة والمزعجة مع البيئة، ويذكر أن هناك نوعين من المواجهة وهما المواجهة التي تركز على المشكلة والتي تشير إلى جهود الطلبة لمعالجة المشكلة أو الضغط، والمواجهة التي تركز على العاطفة وهي تشير إلى جهود الطلبة لمعالجة المشاعر المترتبة عن الموقف الضاغط، بينما **النهوض** أكثر توافقاً مع المواجهة التي تركز على المشكلة من حيث أنه يرتبط بجهود الطلبة في التعامل مع المشكلة. **مما سبق** تداخل مفهوم النهوض الأكاديمي مع بعض المفاهيم الأخرى، ويمكن استنتاج أن النهوض الأكاديمي:

- يشمل جميع الطلبة الذين يعانون من تحديات أكاديمية يومية بسيطة.
- يهتم بكيفية استجابة الطلاب البناء والتكيفية للمتاعب اليومية وليس فقط قياس وجودها مثلما تهتم بحوث المتاعب اليومية.
- يمثل قدرة الطلبة في التغلب على المشكلات اليومية في الحياة الأكاديمية وبالتالي فهو يتوافق مع مفهوم المواجهة التي تركز على حل المشكلة.

❖ أهمية النهوض الأكاديمي:

تتمثل أهمية النهوض الأكاديمي في خفض الآثار السلبية الطفيفة مثل القلق، تجنب الفشل، والتحكم غير المؤكد (Martin & Marsh, 2008A, p. 53)؛ (Putwain et al., 2012)؛ (Martin, 2013, p. 490)؛ (Putwain et al., 2015)؛ (Yun et al., 2018, p. 3)؛ كما يُحقق مستويات عالية من المشاركة الصفية والطموحات التعليمية (Martin, 2014B, p. 51)، ويعزز أهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية (منال محمود محمد، ٢٠١٤، ص ٥٣٣)، ويرتبط مع السياق الاجتماعي (Comerford et al., 2015, p. 99)، ويساعد الطلبة على التأقلم في حياتهم (Collie et al., 2016, p. 550)، ويزيد من تنظيمهم

الانفعالي المعرفي (Bahrami, 2017, p. 118)، ويؤثر ايجابياً على إدارة ذواتهم واتخاذ قراراتهم (Tarbetsky et al., 2017, p. 23)، ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي (Gomaa, 2018, p. 23)، وقابليتهم للتأقلم في حياتهم المهنية (Rachmayanti & Suharso, 2018, p. 124)، ونجاحهم أكاديمياً وتحقيق الرفاهية النفسية في المواقف التربوية (Datu & Yuen, 2018, p. 209)، ويزيد من اليقظة العقلية لديهم وتفكيرهم الايجابي (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨، ص ٤٠٢)، ويدعم توجهات أهداف الإلتقان/أقدام، والإلتقان/إحجام (حنان حسين محمود، ٢٠١٨، ص ٢٧٧)، ويقلل من الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يواجهونها (Conway, 2019, p. 76)، (Martin & Marsh, 2019, p. 12)، كما يوجد بعض المتغيرات المؤثرة والمنبئة بالنهوض الأكاديمي ومنها التواصل الأسري (Reisy et al., 2014, p. 68)، أهداف الإلتقان (Yu & Martin, 2014, p. 635)، معنى الحياة (Benavandi, Moghadam, & Af Ursin, Pihlaja, & Järvinen, 2017, p. 277)، الاندماج المدرسي (Rohinsa, 2018، القيادة المدرسية (Kendrick, 2017, p. 16)، سمات الشخصية (Cahyadi, Djunaidi, & Iskandar, 2019, p. 1336)، توجهات أهداف الإنجاز (شيرى مسعد حليم، ٢٠١٩، ص ٢٩٧)، وسمات المعلم الفعّال (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 39).

ويذكر (Collie et al., 2016, p. 556) أن تقييم تأثير المتغيرات الديموغرافية مهم من أجل تطوير المعرفة حول كيفية ارتباطهم بتصورات الطلبة عن النهوض الأكاديمي. وبمراجعة الباحثة للبحوث التي تناولت الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع نجد اتفاق بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)؛ (Martin & Marsh, 2008B)؛ (Putwain et al., 2015)؛ (Datu & Yang, 2016)؛ (Collie et al., 2016)؛ (Kendrick, 2017)؛ (شيرى مسعد حليم، ٢٠١٩)؛ (Mawarni et al., 2019) على وجود فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، وجاءت جميع هذه الفروق لصالح الذكور، بينما أسفرت نتائج بحث (Martin et al., 2010)؛ (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨)؛ (Jahedizadeh et al., 2019)؛ (Martin & Marsh, 2019) عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي، ووفقاً للعمر والفرقة الدراسية نجد اتفاق بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)؛ (Marsh, 2008B)؛ (Martin & Marsh, 2008B)؛ "مارتن وجينز وباباورث ونيجاد" (Martin, Ginns, Papworth, & Nejad, 2013) على أن التحديات الدراسية قد تكون بين الطلبة الأصغر سناً أكثر من الطلبة الأكبر سناً، وبالتالي فإن النهوض قد يكون أكبر بين الفئات الأصغر سناً؛ حيث أسفرت نتائج بحث (Benavandi et al., 2017) أن هناك علاقة سالبة دالة بين العمر والنهوض الأكاديمي، في حين أظهرت نتائج بحث (Collie et al., 2016)؛

(Mawarni et al., 2019) عن أن الفروق في النهوض لصالح الطلبة الأكبر سناً، كما أظهرت نتائج بحث كل من (Aydin & Michou, 2019)؛ (Colmar et al., 2019) عن أن النهوض يرتبط إيجابياً مع الفرق النهائية، كما أسفر بحث (Jahedizadeh et al., 2019) عن وجود فروق في النهوض وفقاً للمراحل الثانوية والباكالوريوس والماجستير، بينما توصل بحث (Martin et al., 2010)؛ (حنان حسين محمود، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق في النهوض وفقاً للعمر والفرقة الدراسية، ووفقاً للتخصص أو الكلية؛ فقد أسفرت نتائج بحث (Mawarni et al., 2019) عن أن طلبة كلية العلوم يمتلكون مستويات عليا من النهوض الأكاديمي مقارنة بطلبة التخصص الاجتماعي، في حين توصلت نتائج بحث (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فروق في النهوض وفقاً للتخصص (علمي/ أدبي).

يتضح مما سبق تناقض نتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بالفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لكل من النوع، والفرقة الدراسية، ووفقاً للتخصص أو الكلية وقد استوجب دراسة هذه الفروق بينهم وخاصة بين الكليات لاختلاف طبيعتها وطبيعة الدراسة بها.

❖ قياس النهوض الأكاديمي:

نظراً لأهمية النهوض في مجال علم النفس الإيجابي، فإننا نحتاج إلى معرفة المزيد عن هذا البناء من منظور القياس، ووفقاً لذلك فإنهما قد حددا المدى النفسي للنهوض في سياق معروف بالعديد من التحديات والضغوط التي تظهر بشكل يومي، وخصوصاً يتم فحص النهوض للطلبة في مواقف الدراسة (Martin & Marsh, 2008B, p. 169).

ولقياس النهوض الأكاديمي أهمية كبيرة جداً؛ حيث يذكر (Putwain et al., 2015, p. 250) أن الطلبة ذوي النهوض الأكاديمي تتزايد لديهم القدرة على تحمل الضغوط والإجهاد المرتبط بالامتحانات النهائية.

وبعد الاطلاع على البحوث السابقة، وجدت الباحثة اعتماد غالبيتها في قياس النهوض الأكاديمي على مقاييس التقرير الذاتي مثل بحث كل من (Martin & Marsh, 2008B)؛ (Reisy et al., 2014)؛ (منال محمود محمد، ٢٠١٤)؛ وقد استخدمت غالبية من البحوث مقياس تقرير ذاتي للنهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B) ومنها بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Putwain et al., 2012)، (Martin, 2013)، (Martin, 2014A)، (Symes, 2015)، (Yu & Martin, 2014)، (منال محمود محمد، ٢٠١٤)؛ (Putwain et al., 2015)؛ (Datu & Yang, 2016)؛ (Collie et al., 2016)، (Bakhshae et al., 2017)، (Datu & Yuen, 2018)، (Yun et al., 2018)؛ (Aydin & Michou, 2019)؛ (Rohinsa et al., 2019)؛ (Lesmana & Savitri,

(2019)؛ (Martin & Marsh, 2019)؛ (Conway, 2019)؛ (Thomas & Allen,) (2020)، وتبنت مصطلح النهوض الأكاديمي كأحادي البعد.

ولكن أشار (Jahedizadeh et al., 2019, p. 167) إلى أن المقياس المستخدم في معظم البحوث وهو مقياس (Martin & Marsh, 2008B) الذي يتضمن أربعة مفردات والتي لا تشمل جوانب متعددة متصلة بنهوض الطلبة أكاديمياً كأحد عوامل الفروق الفردية في علم النفس الإيجابي، وبالتالي فإن هناك حاجة إلى تصميم شامل وأداة محددة تتضمن المزيد من المفردات وتركز على نهوض الطلبة أكاديمياً في التعليم العالي.

ومن خلال عرض المقاييس السابقة للنهوض الأكاديمي؛ نجد أن هناك مقاييس عديدة تناولت مفهوم النهوض الأكاديمي كأحادي البعد باستخدام التقرير الذاتي ومعظمها استخدمت مقياس (Martin & Marsh, 2008B)؛ وأيضاً تبني بحث كل من (Farhadi et al., 2016)؛ (Bakhshaei et al., 2017) النهوض الأكاديمي كأحادي البعد باستخدام مقياس للنهوض من إعداد (Dehghanizadeh & Husseinchari's, 2012) وهو مقياس تقرير ذاتي أيضاً مطور من مقياس (Martin & Marsh, 2008B) ويتكون من (١٠) مفردات، بينما تبني البعض الآخر مفهوم النهوض كبنية متعددة الأبعاد منها ما هو مرتبط بشكل مباشر بمفهوم النهوض مثل بحث كل من (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥)؛ (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨)، بينما استخدم بحث وهو (Jahedizadeh et al., 2019) أربعة أبعاد للنهوض بمسميات مختلفة تماماً عن الأبحاث السابقة وترتبط إلى حد كبير مع مفهوم النهوض الأكاديمي ونظراً لهذا التضارب بين وجهات النظر واختلاف رؤية الباحثين وفق طبيعة كل بحث وطبيعة العينة في كل منها، لذلك قامت الباحثة ببناء مقياس للنهوض الأكاديمي تناول الدرجة الكلية وتم استنتاج إذا كان أحادي أم متعدد الأبعاد، وتم الاعتماد والاستفادة من هذه المقاييس السابقة للخروج بمقياس للنهوض يقيس مهارات الطلبة التي تمكنهم من التغلب على المشكلات والصعوبات والعقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجههم وذلك في المرحلة الجامعية والكشف عن نهوض الطلبة فيها وهي مليئة بالعديد من التحديات اليومية التي تواجه الطلبة؛ حيث يذكر (Martin et al., 2010, p. 491) أن الجامعات هي موقع للتحديات، العقبات، والضغوط اليومية التي تميز حياة الطلبة.

ثانياً: المساندة الاجتماعية: ❖ مفهوم المساندة الاجتماعية:

نظراً للمشكلات التي يمر بها الطلبة والتي تعتبر تهديداً عليهم، وتؤثر سلبياً على مستوى تحصيلهم ونجاحهم الأكاديمي، أصبح هناك حاجة لتقديم المساعدة والدعم لهم من قبل الأفراد المحيطين بهم في بيئتهم الاجتماعية لمساعدتهم في حل مشكلاتهم وتوجيههم في مسار حياتهم. والمساندة الاجتماعية لها تعريفات مختلفة عبر مختلف الفئات العمرية والثقافات (Nazari, Afshar, Sadeghmoghadam, Shabestari, & Farhadi, 2020, p. 66)؛

ويمكن توضيح هذه التعريفات على النحو التالي:

عرفها "تاهماسبيبور و تاهيري" (Tahmasbipour & Taheri, 2012, p. 7) على أنها عامل وقائي ضد الإجهاد بطريقة يكون لها تأثير إيجابي على الصحة العقلية، كما أنها تجعل الفرد محبوباً ويحظى باحترام وينتمي إلى شبكة من العلاقات، واتفق بحث كل من (مروى محمد عبد الرحمن، ٢٠١٢، ص ١٤٥)؛ (Collie et al., 2016, p. 556) على تعريفها بأنها إدراك الطالب للمساندة المقدمة له من الأفراد المحيطين به، وعرفها "تايفور وألوبينار" (Tayfur & Ulupinar, 2016, p. 1)؛ (حسام الدين أبو الحسن حسن، ٢٠١٩، ص ١٧٨) على أنها التفاعل المتبادل بين الأشخاص وتعزز ثقة الطالب في نفسه وفي قدراته مما يخفف من الضغوط التي يواجهها، يتفق بحث كل من (محمد شحاتة ربيع، ٢٠١١، ص ٢٠٩)؛ (Talwar & Rahman, 2013, p. 1)؛ (موفق سليم بشارة وخالد عبد الرحمن العطيات والمثنى مصطفى قسايمة، ٢٠١٤، ص ١٨٣)؛ "جلوزا وبيفالين" (Glozah & Pevalin, 2017, p. 89)؛ (ديهيبة آيت حمودة، ٢٠١٧، ص ٣٢)؛ (ريا إبراهيم اسماعيل، ٢٠١٨، ص ١٣١)؛ "سيفرس" (Sifers, 2018, p. 3708)؛ "حامد ورياز ومحمد" (Hameed, Riaz, Muhammad, 2018, p. 3)؛ "هومرادوس مينديتا وميلان-فرانسو وجوميز-جاسينتو وجونزاليز-كاسترو ومارتوس-مينديز وجارسيا-سيد" (Hombrados-Mendieta, Millán-Franco, Gómez-Jacinto, Gonzalez-Castro, Martos-Méndez, & García-Cid, 2019, p. 3) على تعريف المساندة الاجتماعية بأنها الدعم المادي والمعنوي المقدم للطلبة من خلال العلاقات الشخصية مع الآخرين ومدى رضاه عن هذا الدعم وشعوره بالطمأنينة والثقة بالنفس وقد تكون طوعية دون إكراه.

مما سبق يمكن تعريف المساندة الاجتماعية بأنها: "كل ما يتلقاه الطالب من الأسرة والأقارب أو الأصدقاء أو الآخرين، متمثلاً في الدعم المعنوي والمادي وذلك عندما يكون في احتياج لهما".

❖ النظريات المفسرة للمساندة الاجتماعية:

▪ نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange Theory:

نظرية التبادل الاجتماعي للعالمين "سيبورت وكيلي" (Sepport & Kelly) من التوجهات النظرية المفسرة للمساندة الاجتماعية، وافترض أن الأفراد في العلاقات التبادلية يقدمون الفائدة مع توقع تلقيها في نفس الوقت (موفق سليم بشارة وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٧٤). وتقتض نظرية التبادل الاجتماعي أن السلوك الإنساني متعلم مكتسب؛ فسلوك المساندة الاجتماعية ينشأ في مجتمع يحتاج الأشخاص بعضهم البعض فيساعدون بعضهم، والشخص الذي يساعد الآخر سوف يُقدم له المساندة عندما يحتاج هو إلى ذلك أيضاً (محمد شحاتة ربيع، ٢٠١١، ص ٢١٠).

ويذكر (Lam, 2019, p. 141) أن نظرية التبادل الاجتماعي تشرح "السلوك الاجتماعي كأنه تبادل" يسعى فيه الأفراد بعقلانية إلى تحقيق أقصى قدر من الأرباح وتقليل التكاليف في تفاعلهم مع الآخرين، فالتفاعلات بين الأفراد تعتبر مترابطة ومتوقفة على ردود الأشخاص الآخرين ويمكن توقع نتيجتين محتملتين من التفاعل في هذه النظرية، إما النتائج الإيجابية حيث يتم تشجيع الأهداف المشتركة لجميع الأطراف، أو النتائج السلبية حيث يتم إعاقة أهداف كل منهما.

▪ نظرية التعلق Attachment Theory:

نظرية التعلق واحدة من النظريات التي تفسر المساندة الاجتماعية للعالم "بولبي" Bowlby's Attachment Theory، وهي من أكثر النظريات النفسية أهمية في القرن العشرين والتي تجذب علماء النفس التربوي، وهي تقتض وجود نظام سلوكي للتعلق، أي أن الطفل يولد ولديه ميل للاشتراك بمجموعة من السلوكيات (سلوكيات التعلق) للتأكد من أن الطفل قريب من الأشكال التي توفرها له الحماية (أشكال التعلق وليس بالضرورة الوالدين)، وهذا النظام يعزز فرصة الطفل للبقاء (Lam, 2019, p. 138).

ويشير (موفق سليم بشارة وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٧٤) إلى أن هذه النظرية تقتض أن الإنسان يبحث عن مختلف أشكال التعلق المقدمة من الآخرين، وبالتالي فإن خبرات التعلق وحدوث نوع من المساندة تؤثر على الشخصية والارتقاء الاجتماعي. ويضيف (Lam, 2019, p. 139) أن التعلق الآمن يعزز النتائج الاجتماعية العاطفية الإيجابية ويتوافق مع المساندة الاجتماعية الإيجابية.

ويشير "ماكماهون وفيليس" (Mcmahon & Felix, 2014, p. 6169) إلى النماذج التي تصف المساندة الاجتماعية وهي:

١. نموذج التأثير الرئيسي **The Main-effect Model**: وهو يقترح أن المساعدة الاجتماعية لها تأثير إيجابي على المخرجات النفسية، ويؤكد "كيم وجي ولي وأن ولي" (Kim, Jee, 2018, p. 127) على أهمية المساعدة الاجتماعية في النموذج ولا يشترط وجود ضغوط لتقديم المساعدة، ويضيف (Lam, 2019, p. 32) أن الروابط الاجتماعية لها تأثير إيجابي على رفاهية الأشخاص بغض النظر عن الإجهاد، كما أن لها عدد من الآثار الإيجابية مثل زيادة احترام الذات، وزيادة الشعور بالإنتماء والتأثيرات الإيجابية، كما يقترح "كلارك ودوري وايلدرديج وماليكي وديماراي" (Clark, Dorio, 2020, p. 207) أن المساعدة الاجتماعية تعزز النتائج التكيفية من خلال تعزيز النتائج الإيجابية وتقليل التأثير السلبي.

٢. نموذج تخفيف الضغوط **The Stress-buffering model**: يفترض هذا النموذج أن المساعدة الاجتماعية لها آثار هامة فيما يتعلق بمستوى الضغوط؛ فالطلبة ذوو مستويات مرتفعة من الضغوط سيستفيدون أكثر من المساعدة مقارنة بالطلبة ذوي المستويات المنخفضة، ويرى (Kim et al., 2018, p. 127) أن المساعدة الاجتماعية تنشأ عندما يواجه الفرد إجهاد، حيث تكون بين الفرد ومصدر الإجهاد أو التوتر، ويضيف (Lam, 2019, p. 32) أن المساعدة الاجتماعية تخفف التأثيرات الضارة للإجهاد، إما عن طريق تعزيز استراتيجية الطالب للمواجهة أو قيادته لإعادة تفسير الموقف ليكون أقل سلبية بسبب المساعدة المقدمة له، ويضيف "هسيه وتساى" (Hsieh & Tsai, 2019, p. 3) أنها تخفف من تأثير الضغوط المؤثرة على الصحة العقلية للأفراد، مما يدل على أن المساعدة الاجتماعية تقلل من التأثير السلبي للضغوط الخارجية على الصحة العقلية، كما يذكر (Clark et al., 2020, p. 207) أن هذا النموذج يفترض أن المساعدة الاجتماعية تخدم وظيفة وقائية ضد النتائج السلبية المرتبطة بزيادة مستويات الإجهاد، وبالتالي تكون المساعدة الاجتماعية أقوى للأفراد الذين يعانون من ضغط أكبر.

يتضح مما سبق أن النظريات المفسرة للمساعدة الاجتماعية تتمثل في نظرية التبادل الاجتماعي وهي تعتمد على فكرة العلاقات التبادلية بين الأفراد بحيث يساعد الأفراد بعضهم البعض، فعند تقديم الشخص للآخر منفعة، فإنه حتماً سيسترد منفعة مقابلة لها عندما يحتاج لذلك، أما نظرية التعلق تعتمد على فكرة تمسك الفرد وتعلقه بسلوكيات يقدمها له الآخر، وهناك أيضاً نماذج فسرت المساعدة الاجتماعية وتتمثل في نموذجين هما نموذج التأثير الرئيسي حيث يفترض أن المساعدة الاجتماعية لها آثار هامة على مخرجات الطالب الإيجابية بغض النظر عن وجود ضغوط أو إجهاد، أما نموذج تخفيف الضغوط يشترط وجود ضغوط أو إجهاد لتقديم المساعدة لها لمواجهتها أو إعادة تفسير الموقف حتى يقلل من سلبيته تجاه هذا الموقف.

❖ أنواع المساندة الاجتماعية:

تتعدد أنواع المساندة الاجتماعية لتدعم الطالب نفسياً ومعرفياً ومادياً واجتماعياً حسب حاجته في الموقف، وتلبي احتياجاته (حسام الدين أبو الحسن حسن، ٢٠١٩، ص ١٧٩).

فيثق كل من (Rodriguez & Cohen, 1998, p. 536)، (Sifers, 2018, p. 3708) على أن المساندة الاجتماعية هو مفهوم متعدد الأنواع.

ويؤكد "يادف" (Yadav, 2010, p. 158) أن المساندة الاجتماعية لها أنواع مختلفة ويتم التعبير عنها بأشكال مختلفة وطرق مختلفة.

فيعدد (أحمد عبد الرحمن عثمان، ٢٠٠١، ص ١٦٦) أنواع المساندة الاجتماعية في المساندة العاطفية، المساندة المالية، المساندة العملية، النصح والإرشاد، الصحة.

فيذكر (Yadav, 2010, p. 160) أن أنواع المساندة الاجتماعية هي المساندة الملموسة Tangible Support، والمساندة المعلوماتية Informational support، والمساندة العاطفية Emotional support.

ويشير "ايدمونز وبول وسيبلي" (Edmonds, Paul, & Sibley 2011, p. 167) إلى أنواع المساندة الاجتماعية كما يلي:

- المساندة العملية مع الأنشطة الروتينية Practical help with Routine activities: توفير الموارد والوقت فيما يتعلق بالواجبات المنزلية التي تؤدي بانتظام.
- المساندة المعلوماتية والنصيحة Information Support and advice: التغذية الراجعة عن الظروف أو الموقف.
- المساندة العاطفية Emotional Support: الاستمتاع بتعاطف الآخرين الذي ينتج عنه مشاعر الراحة والأمان.
- الموارد والأدوات المادية Resources and material goods: توفير الموارد أو المال أو الأدوات.

كما صنف "تايلور" (Taylor, 2011, p. 192) أنواع المساندة الاجتماعية إلى:

- المساندة المعلوماتية: عندما يساعد الفرد فرد آخر على فهم الأحداث الضاغطة بشكل أفضل والتأكد من المصادر واستراتيجيات المواجهة المطلوبة للتعامل معها؛ ومن خلال هذه المعلومات يستطيع الفرد تحت الضغط تحديد التكاليف أو الضغوط المحتملة التي قد يفرضها الحدث الضاغط وتحديد أفضل طريقة لإدارتها.
- المساندة الأدائية Instrumental support: تقديم المساعدة الملموسة مثل الخدمات، المساعدة المالية أو مساعدات خاصة أو بضائع.

• المساعدة العاطفية : توفير الدفء والتغذية لشخص آخر وطمأنت الشخص بأنه ذو قيمة يهتم به الآخرون.

• المساعدة الاجتماعية الهيكلية Structural Social Support: التكامل الاجتماعي ويشمل عدد العلاقات الاجتماعية التي يكون فيها الفرد وهيكل الاتصال عبر هذه العلاقات، الأدوار الاجتماعية التي يمتلكها الفرد، والاتصال بين أعضاء الشبكة الاجتماعية.

وتشير (مروى محمد عبد الرحمن، ٢٠١٢، ص ١٤٧) إلى أن أنواع المساعدة الاجتماعية تتضمن المساعدة المعلوماتية (المساعدة من خلال الإمداد بالمعلومات الضرورية لحل الموقف الصعب)، المساعدة المادية (المساعدات الملموسة والمساعدات في الأعمال المنزلية فهي تعني المساعدة بطريقة عملية)، المساعدة العاطفية (تقديم الحب والثقة والرعاية)، ومساعدة التكامل الاجتماعي Integration Support (اندماج الفرد داخل محيطه الاجتماعي للوصول إلى الإنتماء).

ويذكر (Talwar & Rahman, 2013, p. 2) أن أنواع المساعدة الاجتماعية تتمثل في المساعدة العاطفية، والمساعدة الأكاديمية، والمساعدة المالية التي تؤثر على نجاح الطالب الجامعي.

ويعدد (Mcmahon & Felix, 2014, p. 6169) أنواع المساعدة الاجتماعية كمايلي:

١. المساعدة العاطفية: مساعدة الطلبة عندما يحتاجون التحدث عن مشاعرهم.
٢. المساعدة المادية: تزويد الطلبة بالمساعدة المادية مثل المال، والموارد.
٣. المساعدة المعلوماتية: النصيحة، ومساعدة الطلبة عندما يحتاجون لمعرفة بعض الأشياء، أوالمهارات المطلوبة لإكمال الهدف.

وتوصل "يو وشيو ويانج ووانج وسيموني وشين وشينج وآخرون" (Yu, Shiu, Yang,) (Wang, Simoni, Chen, Chen et al., 2015, p. 788) إلى أن أنواع المساعدة الاجتماعية هي المساعدة العاطفية، والمساعدة المعلوماتية، والمساعدة العملية، والمساعدة الحنونة، والمساعدة الاجتماعية الإيجابية.

وتعدد (حدة يوسف، ٢٠١٥، ص ١٠١) أنواع المساعدة الاجتماعية كمايلي:

١. المساعدة الوجدانية: تزويد الطلبة بمشاعر الود والصدقة والثقة في الآخرين، والإحساس بالراحة والانتماء.
٢. المساعدة المعلوماتية: تزويد الطلبة بالنصح والإرشاد للتغلب على المشكلات التي تواجههم.
٣. مساعدة التقدير: وتسمى بالمساعدة التعبيرية وتعني نقل للطلبة مشاعر بأنهم مقدرون.

٤. الصحة الاجتماعية: مساعدة الطلبة على المشاركة مع الآخرين في الأنشطة وقت

الفراغ، كي يشعر بأنه عضو في الجماعة يتبادلون اهتماماتهم.

٥. المساندة الأدائية: تقديم المساعدات المادية لتسهيل حل مشكلات الطلبة.

كما يذكر "بهوشهيهويا ودانج وبرانسكام" (Bhochhibhoya, Dong, & Branscum, 2017, p. 675) أربعة أنواع من المساندة الاجتماعية وهي المساندة العاطفية (تقديم الحب والعناية)، والمساندة التقديرية (تقديم المساعدة في ضوء النتائج)، والمساندة المعلوماتية (تقديم التوجيهات والإرشادات)، والمساندة المادية (المساندة الملموسة).

بينما يشير "بورناسكولفانيس" (Pornsakulvanich, 2017, p. 256) إلى أن أنواعها تتضمن المساندة العاطفية والمساندة المادية والمساندة المعلوماتية.

كما يذكر (Trejos-Herrera et al., 2018, p. 57) أن أنواع المساندة الاجتماعية تتمثل في المساندة المادية: المال، والسكن، والغذاء، والملابس، والخدمات المدفوعة)، المساندة الأدائية: العناية، والأعمال المنزلية، المساندة العاطفية: المودة، والاستماع للطلبة، والمساندة المعلوماتية: الخبرات، والمعلومات، والنصيحة.

ويتفق كل من "زافاتي" (Zavatkey, 2015, p. 2)، "ساكسري وشيونين ونوكشان" (Saksri, Chunin, Nokchan, 2018, p. 209) على أن أنواع المساندة الاجتماعية هي المساندة المعنوية، والمساندة العاطفية، والمساندة المعلوماتية، والمساندة العملية.

ويصنف (Hameed et al., 2018, p. 2) المساندة الاجتماعية إلى أربعة أنواع وهي:

- المساندة العاطفية: تقديم التعاطف، الاهتمام، المودة، الحب، الثقة، القبول، الحميمية، التشجيع أو الرعاية، أو جعل الفرد يشعر أنه ذو قيمة.
- المساندة الملموسة: تقديم المساعدة المالية، السلع المادية، أو الخدمات، كما أنها تسمى بالمساندة الأدائية فيشمل الطرق الملموسة والمباشرة لمساعدة الأفراد الآخرين.
- المساندة المعلوماتية: تقديم المشورة والتوجيه أو المعلومات المفيدة لشخص ما، هذا البعد يساعد على مساعدة الآخرين على حل المشكلات.
- مساندة الصحة Companionship support: إعطاء الفرد شعور بالانتماء الاجتماعي ويسمى أيضاً بالانتماء، ويمكن أن ينظر له على أنه وجود صحبة تشارك الفرد في الأنشطة الاجتماعية.

وأيضاً يذكر (Lam, 2019, p. 36) أن أنواع المساندة الاجتماعية هي:

١. المساندة العاطفية: إعطاء الطالب شعور بأنه محبوب والعناية به.
٢. مساندة الاحترام Esteem Support: تعزيز احترام شخص ما لذاته ولفاعليته الذاتية مثل الثناء عليه.

٣. مساندة الشبكة الاجتماعية Network Support: التعامل مع شخص كعضو في

المجموعة مما ينشأ شعور بالانتماء والرفقة للشخص في المجموعة.

٤. المساندة المعلوماتية: تقديم معلومات مفيدة بشأن الموقف.

٥. المساندة الملموسة: تقديم المساعدة المادية الفعلية مثل المال والطعام.

كما يُعَدُّ (Hombrados-Mendieta et al., 2019, p. 6) أنواع المساندة الاجتماعية

وهي المساندة العاطفية أي منح الحب، المودة، والاستماع إلى الطالب عند الحاجة إلى التعبير عن المشاعر، المساندة المادية أو الأدائية أي تقديم أشياء محددة لك كاعطاء المال أو الذهاب معك إلى الطبيب، المساندة المعلوماتية أي تقديم النصيحة والمعلومات المفيدة لحل المشكلات أو الأشياء التي ينبغي أدائها بشكل يومي.

وأشار (Hsieh & Tsai, 2019, p. 3) إلى أربعة أنواع للمساندة الاجتماعية وهي

المساندة العاطفية أو النفسية، المساندة المادية أو الأدائية، ومساندة النصيحة (النصيحة أو التوجيه أو المساندة المعلوماتية)، والرفقة (الصحة والمجتمع).

كما لخص (Nazari et al., 2020, p. 71) أنواع المساندة الاجتماعية في:

المساندة العاطفية: التفاعل مع الأشخاص المقربين، الحب والمودة، الاهتمام، الرعاية، إدراك الذات الإيجابي. والمساندة العملية Practical Support: المساعدات الملموسة، حل المشكلات. والمساندة الروحية Spiritual Support: الثقة والتأقلم الروحي. والتفاعلات السلبية Negative Interactions: التفاعلات السلبية مع الآخرين، التبعية للآخرين، الإهمال الاجتماعي. والرضا عن المساندة المتلقية Satisfaction with Support Received: الرضا عن الآخرين، والرضا عن الحياة.

مما سبق يتضح اختلاف البحوث السابقة حول أنواع المساندة الاجتماعية، وذلك لاختلاف طبيعة كل بحث واختلاف طبيعة مفهوم المساندة الاجتماعية، إلا أنها اتفقت جميعها على أن المساندة العاطفية والمساندة المعلوماتية نوعين أساسيين للمساندة، كما أن معظم البحوث اعتمدت على المساندة المادية (العملية، الأدائية) أو مساندة التكامل الاجتماعي أو الصحة الاجتماعية ضمن أنواعها، في حين اعتمد عدد قليل من البحوث على أنواع المساندة (الحنونة، الاحترام، النصيحة والإرشاد، التقدير، التفاعلات السلبية، الرضا عن المساندة المتلقية).

❖ مصادر المساندة الاجتماعية:

إن المساندة الاجتماعية داعمة أو غير مفيدة اعتماداً على المصدر التي يقدمها (Taylor, 2011, p. 199)، فتحدد مصادر المساندة الاجتماعية ضرورية لتأقلم طلبة الجامعة الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي، وحماية ودعم الصحة النفسية لديهم (Alsubaie Stain, Webster, & Wadman, 2019, p. 485).

ومصادر الدعم الفعال لمفهوم المساندة الاجتماعية يتعلق بالبيئة المحيطة بالطالب ومابها من أشخاص، فتزيد من تقدير الطالب لذاته ورضاه عن حياته وتقلّمه مع من حوله، ومساعدته على مواجهة الآثار السلبية التي تترتب عن الضغوط والعقبات التي يتعرض لها الطالب (أسماء توفيق مصطفى، ٢٠١٩، ص ٣٣٤).

وقد وجدت الباحثة اتفاق بعض البحوث مثل بحث كل من (موفق سليم بشاره وآخرون، ٢٠١٤، ص ١٨٩)؛ (أحمد عبدالله الطراونة، ٢٠١٥، ص ٤٥٩)؛ (Bhochhibhoya et al., 2017, p. 671)؛ (Hombrados-Mendieta et al., 2019, p. 6)؛ (Tinajero et al., 2020, p. 135) على أن مصادر المساندة الاجتماعية تتكون من مصدرين (الأسرة، الأصدقاء)، في حين أعتمد بحث "أدين وبهيان" (Uddin & Bhuiyan, 2019, p. 17) على مصدر واحد فقط وهو الأسرة فقط، بينما اعتمد بحث (Edmonds et al., 2011, p. 163) على الأمهات، الأخوات، والأزواج، وبحث "لبسكي وآخرون" (Lipski, Sifers, & Jackson, 2014, p. 255) على المساندة من (الأسرة، أعضاء هيئة التدريس، الزملاء، الأصدقاء)، وبحث (Tayfur & Ulupinar, 2016, p. 2) على الآباء والأمهات والأشقاء والأحباء والأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس والأقارب والجيران والخبراء؛ في حين نجد اتفاق غالبية البحوث مثل بحث كل من (محمد السيد عبد المعطي، ٢٠٠٤، ص ٢٠٤)؛ (Talwar & Rahman, 2013, p. 1)؛ (Eşkisü, 2014, p. 493)؛ (Mcmahon & Felix, 2014, p. 6171)؛ (Zavatkay, 2015, p. 2)؛ "ليلي" (Laila, 2016, p. 201)؛ (Sifers, 2018, p. 3709)؛ (Kim et al., 2018, p. 128)؛ (Hameed et al., 2018, p. 2)؛ (أسماء توفيق مصطفى، ٢٠١٩، ص ٣٣٧)؛ (Alsubaie et al., 2019, p. 488)؛ (Clark et al., 2020, p. 204)؛ (Mana et al., 2020, p. 5)؛ "نوريت وهانتر وراسموسين" (Noret, Hunter, & Rasmussen, 2020, p. 160) على أن مصادر المساندة الاجتماعية هي (الأسرة، الأصدقاء، والآخرين)، ولكن اختلاف كل بحث في مصدر المساندة من الآخرين في الشخص الذي سيقدم المساعدة والدعم للطالب سواء جيران أو زملاء الدراسة أو أساتذة أو معلمين؛ لذلك سيعتمد البحث الحالي على هذه المصادر الثلاثة (الأسرة، الأصدقاء، والآخرين)؛ ووضع المساندة من الآخرين عامة ويندرج أسفلها جميع المحيطين بالطالب (الجيران- زملاء الدراسة- الأساتذة،) بخلاف الأسرة والأصدقاء نظراً لاختلاف كل طالب عن الآخر في دائرة المعارف المحيطة به، وقوة العلاقة التي تربطه واستعداده على تلقي المساندة من الشخص الآخر.

ويمكن تحديد أهم مصادر المساندة الاجتماعية في البحث الحالي وهي الأسرة والأقارب، الأصدقاء، والآخرين (أي فرد ذو أهمية وتأثير على الطالب سواء جيران أو زملاء الدراسة أو أساتذة)، كما يلي:

البعد الأول: المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب:

حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية أو المعنوية من قبل أفراد الأسرة والأقارب عندما يكون في حاجة لذلك أو في وقت الشدة مما يسهم في تعزيز أدائه وزيادة ثقته بنفسه.

البعد الثاني: المساندة الاجتماعية من الأصدقاء:

حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية أو المعنوية من الأصدقاء ومشاركته اهتماماته لأجل تلبية احتياجاته.

البعد الثالث: المساندة الاجتماعية من الآخرين:

حصول الطالب على الدعم والمساعدة المادية والمعنوية من قبل أفراد آخرين متمثلين في (الجيران- زملاء الدراسة- الأساتذة،.....) خارج نطاق الأسرة والأقارب والأصدقاء مما يؤثر عليه تأثيراً إيجابياً في حياته العامة أو الدراسية.

❖ أهمية المساندة الاجتماعية:

تتمثل أهمية المساندة الاجتماعية في تحقيق السعادة النفسية (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠، ص ٢٦٩)، والأمل وجودة الحياة (Yadav, 2010, p. 161)؛ (Alsubaie et al., 2019, p. 484)، كما أنها تعمل على خفض القلق والتوتر (Putwain et al., 2012, p. 356)، وتحقق صحة نفسية مرتفعة لدى الأفراد (Tahmasbipour & Taheri, 2012, p. 5)؛ (Noret et al., 2020, p. 156)، وتزيد كل من مستوى الهناء الشخصي وفاعلية الذات والنشاط البدني (Silva, Lott, Mota, & Welk 2014, p. 86)، ومستوي تقدير الذات (Mcmahon & Felix, 2014, p. 6172)، والمسؤولية الاجتماعية (أحمد عبدالله الطراونة، ٢٠١٥، ص ٤٤٩)، والمثابرة (Zavatnay, 2015, p. 15)؛ (Clark et al., 2020, p. 204)، والتحصيل الأكاديمي (Tayfur & Ulupinar, 2016, p. 1)، وتنظيم الذات (Laila, 2016, p. 200)، كما أن شبكات التواصل الاجتماعية المتمثلة في عدد الأصدقاء في الفيس بوك وكمية الوقت في الإنستجرام تتنبأ بشكل إيجابي بالمساندة الاجتماعية (Pornsakulvanich, 2017, p. 255)، وتلعب دوراً حاسماً في الرفاهية النفسية للطلبة (Toplu-Demirtaş, Kemer, Pope, & Moe, 2017, p. 88)؛ (Glozah & Pevalin, 2018, p. 372)، وتؤدي إلى النجاح الأكاديمي، وتؤثر بشكل غير مباشر على الرضا عن الجامعة (Gutiérrez, Tomás, Romero, & Barrica, 2017, p. 111)؛ (Hombrados-Mendieta et al., 2019, p. 1)، (Tinajero et al., 2020, p. 134)، وتقلل كل من الاحتراق الوظيفي للمعلمين (Saksri et al., 2018, p. 206)، والإجهاد العاطفي (Li, Han, Wang, Sun, & Cheng, 2018, p. 120)، والصعوبات السلوكية الانفعالية (Hameed et al., 2018, p. 1)، وتزيد من الرضا الدراسي (أسماء توفيق مصطفى،

٢٠١٩، ص ٣٦٩)، وفاعلية الذات الإبداعية (حسام الدين أبو الحسن حسن، ٢٠١٩، ص ١٦١)، والصمود (Salim, Borhani, Pour, B., &Khabazkhoob 2019, p. 158)؛ (Fang et al., 2020, p. 19)، وفاعلية الذات الأكاديمية (Mana et al., 2020, p. 7)، وتسهم إيجابياً في تخفيف ضغوط العمل (Hsieh & Tsai, 2019, p. 8).

❖ قياس المساندة الاجتماعية:

توجد مقاييس متعددة للمساندة الاجتماعية. فتقاس المساندة الاجتماعية باستخدام مقياس تقرير ذاتي حيث أن المفحوصين يميلون إلى الإستجابة بإيجابية وحماس عالي إلى حد كبير كبديل عن الظروف الفعلية (Bhochhibhoya et al., 2017, p. 681). كما أن الأداة المناسبة لتقييم المساندة الاجتماعية ستقدم للطلبة الفرصة الموضوعية والواقعية لمعرفة احتياجاتهم من الدعم والمعلومات والتغذية الراجعة من قبل عائلاتهم وأصدقائهم (Glozah & Pevalin, 2017, p. 89).

وبعد الاطلاع على للمقاييس المختلفة للمساندة الاجتماعية، قد وجدت الباحثة أن أغلب البحوث استخدمت مقياس تقرير ذاتي لـ (Zimet et al., 1988) والمكون من (١٢) مفردة لقياس المساندة من (الأُسرة، الأصدقاء، الآخرين) وهذه البحوث هي (Toplu-Demirtas et al., 2018)، (Alsubaie et al., 2019)، (Fang et al., 2020)، (Mana et al., 2020)، وتم نشر نفس المقياس في عام (٢٠٠٠) وقام بترجمته (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠)، واستخدم (Talwar & Rahman, 2013) نسخته في عام (٢٠٠٣)، وقام (أحمد عبد الله الطراونة، ٢٠١٥) ببناء مقياس المساندة الاجتماعية مكون من (٤٢) مفردة لقياس المساندة من (الأُسرة والأصدقاء)، واستخدم (Tayfur & Ulupinar, 2016) مقياس تقرير ذاتي للمساندة الاجتماعية من إعداد (Yildirim, 2004) ويتكون من (٥٠) مفردة لقياس المساندة من (الأُسرة، الأصدقاء، المعلمين).

وقد تم إعداد مقياس للمساندة الاجتماعية تقرير ذاتي في البحث الحالي ليناسب عينة البحث الحالي وهي طلبة الجامعة يقيس ثلاثة مصادر للمساندة وهي (الأُسرة والأقارب، الأصدقاء، الآخرين)، كما روعي صياغة مفردات تحقق أنواع المساندة الاجتماعية (العاطفية، المعلوماتية، المادية، الصلبة، والنصح والإرشاد) مع كل مصدر من مصادرها.

ثانياً: فاعلية الذات الأكاديمية: ❖ مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية:

فاعلية الذات كمتغير للشخصية تلعب دوراً مهماً في حياة الأفراد. وعند التعامل مع المواقف الأكاديمية من المهم استخدام مصطلح فاعلية الذات "الأكاديمية" بدلاً من فاعلية الذات "العامة" (Ahmadi, 2020, p. 1).

كما أن فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة تحدد حكم الطلبة ليس فقط على قدراتهم في إنجاز مهام معينة خلال مواقف محددة ولكن أيضاً أدائهم الأكاديمي (Gebauer, McElvany, Bos, Köller, & Schöber 2020, p. 340). ويضيف "هابل" (Habel, 2009, p. 95) أنه لا بد أن تكون فاعلية الذات الأكاديمية موضع تركيز لأنها تحسن الأداء في المستقبل وتُمكن الطلبة من تحقيق أهدافهم الأكاديمية، كما يتفق كل من (Turgut, 2013, p. 34)؛ (Alegre, 2014, p. 105) على أنها تنمي الثقة بالنفس والاتجاهات الإيجابية تجاه المهن المستقبلية.

فيُعرّفها (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٠، ص ٤١٧) بأنها إدراك الطلبة لكفاءتهم التعليمية والاعتزاز بها، والتأكد من إيجاد الطرق البديلة المؤكدة لها والمحافظة عليها، ومحاولة تطويرها وتحسينها باستمرار، بما يمكن من مواجهة المواقف والمشكلات التعليمية (الصعبة - والمفاجئة) والنجاح في معالجتها، وتجاوزها بنجاح وتغوق بإرادة فردية (متمثلة في وضع الخطط الناجحة الموثوق بها، وإدارتها وتحقيق الأهداف الموضوعة) في ظل إدراك مناخ تعليمي داعم. وتُعرّف "ساجوني وكارولي" (Sagone & De Caroli, 2014, p. 223) فاعلية الذات

الأكاديمية بأنها معتقدات الطلبة حول كفاءتهم الذاتية تجاه المجالات الأكاديمية المتميزة. ويُعرّف (Doğan, 2015, p. 553) فاعلية الذات الأكاديمية هي اعتقاد الطلبة بقدراتهم الخاصة التي تمكنهم من الأداء؛ وبذل الجهد والمثابرة من أجل إنجاز العمل المطلوب والنشاط المرتبط بدراسته لتحقيق أهدافه بنجاح.

وتُعرّفها (سمر عبد البديع السيد، ٢٠١٥، ص ٨٢) بأنها استجابة الطلبة نحو المثيرات الأكاديمية متمثلة في قيامهم بالتعاون بينهم وبين زملائهم في النواحي الدراسية، ورغبتهم في الإنجاز بدافع قوي منهم، وتنظيم الوقت.

ويصفها "وولكوك" (Woolcock, Creevy, Coleman, Moore, & Brown, 2016, p. 654) بأنها تعكس مستويات الثقة بقدرة الطلبة على شرح المفاهيم المختلفة لزملائهم في الجامعة.

ويؤكد كل من (أحمد محمد الزعبي ، ٢٠١٧ ، ص ٤٤٨)؛ (صبرين صلاح تعلب، ٢٠١٧، ص ٢٧٦) على أنها معتقدات الطلبة بقدرتهم على القيام بالواجبات الأكاديمية بنجاح، وسعيهم لتحقيق أهدافهم بثقة وتحقيق نتائج مرغوبة.

ويُعرّفها (Dullas, 2018, p. 2) بأنها معتقدات الطلبة بقدرتهم على ممارسة السيطرة على أدائهم الوظيفي الخاص بهم وعلى الأحداث التي تؤثر على حياتهم.

ويرى (Frydenberg, 2018, p. 3382) أن فاعلية الذات الأكاديمية تتصل بالكيفية التي يرى بها الطلبة قدراتهم في المواقف الأكاديمية.

ويُعرّفها "ماكوفي" (Macovei, 2018, p. 315) بأنها ثقة الطلبة في قدراتهم على النجاح في أداء المهام الأكاديمية والتي تؤثر على مستويات استثمارهم لنوعية أنشطتهم.

ويتفق كل من (Biricik & Belli, 2016, p. 60)؛ "أديمورا وأنيشي وهيلين" (Arastaman & Özdemir, 2019, p. 69)؛ (Adimora, Onyishi, & Helen, 2019, p. 106)؛ (Gellor, 2019, p. 97) على أنها معتقد الطلبة بقدرتهم على النجاح في المجال الأكاديمي والتميز في المقررات الدراسية والاختبارات.

كما يُعرّفها "تويتوك وجورل" (Toytok & Gürel, 2019, p. 2) بأنها حكم الطلبة فيما يتعلق بقدرتهم على أداء أعمال معينة.

وتضيف (ندا عوض الثمالي، ٢٠١٩، ص ٥٤٠) أنها اعتقاد الطلبة بقدرتهم على أداء المهام الدراسية بنجاح، وتخطي العقبات التي تواجههم أثناء دراستهم، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، أي أنها اعتقاد الطلبة فيما يخص ذواتهم الأكاديمية.

ويُعرّفها (Ahmadi, 2020, p. 2) بأنها ثقة الطلبة في قدرتهم على إكمال قائمة السلوكيات المرتبطة بالنجاح في الكلية.

كما يتفق كل من "أرتينو" (Artino, 2012, p. 76)؛ "عبد المطلب وساه" (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013, p. 119)؛ (Sharma & Nasa, 2014, 57, p. 60)؛ (Verešová & Foglová, 2018, p. 179)؛ (Eladl & Polpol, 2020, p. 100) على أن فاعلية الذات الأكاديمية بأنها معتقد شخصي بقدرة الطلبة على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق الأنواع المختلفة من الأداء الأكاديمي والنجاح في المهام المحددة.

وأخيراً يُعرّف (Mana et al., 2020, p. 2) فاعلية الذات الأكاديمية بأنها مجموعة من المعتقدات الفردية فيما يتعلق بكفاءة الطالب الأكاديمية ودافعيته.

ومما سبق يمكن تعريف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها: "معتقدات الطالب حول قدرته على التحكم في سلوكياته، واتخاذ قراراته بنفسه دون اللجوء للآخرين، وثقته في إنجاز مهامه الأكاديمية".

❖ النظريات المفسرة لفاعلية الذات الأكاديمية:

النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory:

الأسس النظرية لفاعلية الذات الأكاديمية تتمثل في عمل باندورا لفاعلية الذات (Sachitra & Bandara, 2017, p. 2320)، ومفهوم فاعلية الذات الأكاديمية يعود في أصوله إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي تم تطويرها بواسطة باندورا (Macovei, 2018, p. 311). وتقوم النظرية المعرفية الاجتماعية التي تسمى بنظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم بالنمذجة على ملاحظة الأفراد سلوك الآخرين وتعلم أنماط سلوكية، حيث يعتبر الآخرين نماذج Models يتم الاقتداء بسلوكياتهم (عباس نوح الموسوي، ٢٠١٥، ص ١٩١).

وحيث أن فعالية الذات تعتبر من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية لـ"باندورا"، فهناك ثلاثة مؤثرات تتفاعل مع بعضها لتحديد السلوك الإنساني في نظرية باندورا وهي العوامل الشخصية Personal Factors، والعوامل السلوكية Behavioral Factors، والعوامل البيئية Environmental Factors، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ص ٣٤).

ويرى (صلاح الدين محمود علام، ٢٠١٠، ص ٧٢٥) أن كل من العوامل الشخصية، والسلوكيات، والأحداث البيئية تتفاعل في عملية التعلم، فالعوامل الشخصية هي الاعتقادات، والتوقعات، والاتجاهات، والمعرفة، والسلوك هي الأفعال الفردية، والاختيارات، والعبارات اللفظية والعوامل البيئية هي المصادر، وعواقب الأفعال، والأشخاص، والمواقف الفيزيائية، تؤثر جميعها ويتأثر كل منها بالآخر، ويطلق على هذا التفاعل الحتمية التبادلية.

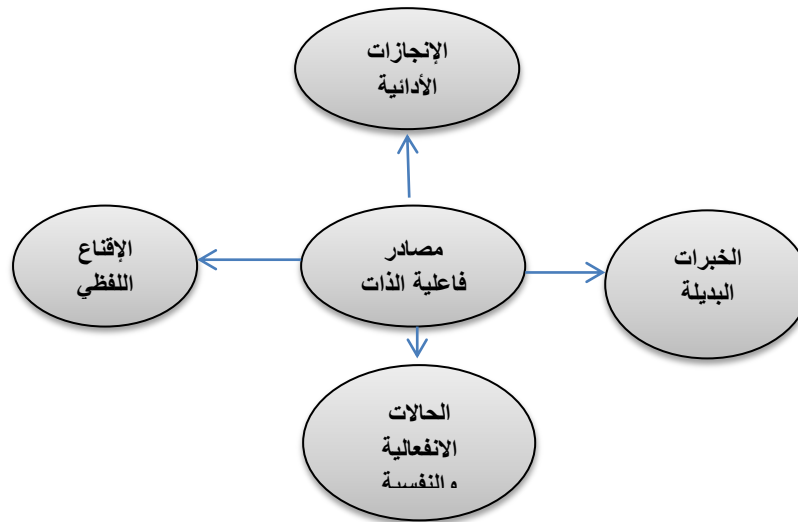
وباتباع النظرية المعرفية الاجتماعية وخاصة الحتمية التبادلية الثلاثية، فيتم تحديد الخبرات، والإقناع أو الحالات الفسيولوجية للفرد من خلال التأثير المتبادل لثلاثة جوانب وهي العوامل الشخصية، السلوك، والبيئة (Gebauer et al., 2020, p. 344).

ويضيف (Dullas, 2018, pp. 4-9) أن نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية تركز على أهمية تفاعل كل من متغير الفرد، والسلوكيات في الشخصية والتعلم، والبيئة، فيؤكد نموذج الحتمية التبادلية أن أداء الإنسان هو تفاعل بين متغير الفرد (P)، السلوك (B)، والبيئة (E)؛ حيث أن اعتقاد الطلبة بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية يرتبط بسلوكهم (أي متوسط درجاتهم)، وبيئتهم (أي المواد الأكاديمية في الجامعة)، ولذلك فإن تفاعل البيئة، ومتغير الفرد، والسلوكيات مهم في التعلم الأكاديمي.

ويضيف (Gellor, 2019, p. 112) أنه في البنية السببية المترابطة لباندورا تعمل العوامل الشخصية والأحداث السلوكية والبيئية كمحددات تفاعلية تؤثر على بعضها البعض ثنائية الاتجاه.

وتحدد توقعات فاعلية الذات في النظرية المعرفية الاجتماعية من خلال أربعة مصادر وهي الإنجازات الأدائية Performance Accomplishments، والخبرات البديلة Vicarious Experience، والإقناع اللفظي Verbal Persuasion، والحالات الفسيولوجية Physiological States (Bandura, 1977, p. 191)؛ (Gebauer et al., 2020, p. 339).

ويرى (Schunk & Pajares, 2002, p. 16) أن المتعلمين يحصلون على المعلومات من ارتفاع فاعليتهم الذاتية من أدائهم الفعلي، وخبراتهم البديلة، وإقناعهم أنهم يمكنهم استقبال المعلومات من الآخرين، وردود أفعالهم الفسيولوجية. وتتضح مصادر فاعلية الذات في الشكل التالي:



شكل (٢): مصادر فاعلية الذات (Sharma & Nasa, 2014, p. 61)

ويمكن شرح هذه المصادر على النحو التالي:

١. الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment:

يعتبر مصدر فعال وصعب لفاعلية الذات، لأنه يتطلب محاولة إكمال الطالب للمهمة في المقام الأول (Habel, 2009, p. 97).

كما يذكر (Dullas, 2018, p. 2) أنه لابد من بذل الجهد بإصرار، لأن التمكن من الخبرة لا يتم اكتسابها فقط من النجاحات السابقة.

٢. الخبرات البديلة Vicarious experiences

تمثل مصدر من مصادر فاعلية الذات من خلال النمذجة الاجتماعية (Dullas, 2018, p. 2)، حيث أن مصدر الخبرات البديلة يصف التعلم من خلال ملاحظة أفعال وسلوك النموذج (Gebauer et al., 2020, p. 341)، أي يشير إلى تعلم خبرات نتيجة مشاهدة الآخرين يقومون بها بنجاح، وبخاصة من يمتلك قدرات مماثلة (علي علوم عسكر، ٢٠٠٣، ص ١٤٧)،

فرؤية الآخرين يؤدون الأنشطة المختلفة دون آثار سلبية تولد توقعات تتحسن باستمرار لو تكثفت الجهود (Bandura, 1977, p. 196).

٣. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion

يذكر (Dullas, 2018, p. 2) أنه يركز على إقناع الطلبة لفظياً بأنهم لديهم القدرات لإتقان الأنشطة المعطاه، وبالتالي من المتوقع بذل جهد إضافي والتركيز على أوجه القصور الشخصية عندما تنشأ المشكلات.

كما يشير (Bassi, Steca, & Fave, 2018, p. 42) إلى أنه يهدف إلى التشجيع وتقديم تغذية راجعة متعلقة بالأداء وبتقدمه نتيجة استخدام استراتيجية ما، وله تأثير قوي طويل المدى لأنه يشجع الطلبة على تقديم نجاحاتها الأكاديمية وفشلها وبالتالي السيطرة على الاستراتيجيات الشخصية التي يمكن السيطرة عليها وتعلمها وتحسينها تدريجياً.

٤. الحالات الانفعالية Emotional States

أي ردود الفعل العاطفية والفسولوجية أثناء الأداء، وخاصة التي تشتمل على النشاط البدني (Artino, 2012, p. 78).

فيذكر (Bandura, 1977, p. 199) أن المواقف الضاغطة والمجهدية هي التي تسبب إثارة انفعالية، فالإثارة العالية تقلل دائماً من الأداء، ويُعرفها (عدنان يوسف العنوم وشفيق فلاح علاونة وعبد الناصر ذياب الجراح ومعاوية محممة أبو غزال، ٢٠١٤، ص ١٢٦) بأنها الانفعالات التي تصدر نتيجة أداء الفرد لبعض المهمات.

مما سبق يتضح أن مصادر فاعلية الذات تتمثل في أربعة مصادر وهي الإنجازات الأدائية أي إكمال المهمة وبذل الجهد، والخبرات البديلة التي تتمثل في النمذجة أي ملاحظة الآخرين في سلوكياتهم وأدائهم الناجح، والإقناع اللفظي أي قدرة الآخرين سواء أساتذة أو أسرة أو زملاء على إقناع الطالب بأنه يمتلك قدرات لأداء نشاط ما أو عمل ما، وأخيراً الحالات الانفعالية أي ردود فعل الطالب الإيجابية أو السلبية أثناء أداء مهمة أكاديمية معينة.

❖ أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية:

فاعلية الذات الأكاديمية تعتبر بمثابة بنية متعددة الأبعاد في مجالات متعددة من الأداء (Toytok & Gürel, 2019, p. 2).

وحدد (محمد السيد عبد المعطي، ٢٠٠٤، ص ٢٣٧) أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية هي:

١. فاعلية الذات المدركة للتحصيل: أي القدرة على استيعاب الموضوعات الجديدة، وأداء الواجبات الدراسية وتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع.
٢. فاعلية الذات المدركة للمثابرة: أي الإصرار على أداء الأعمال الصعبة، والتغلب على الصعوبات الدراسية.

٣. فاعلية الذات المدركة لأداء الاختبارات: أي ثقة الطلبة بقدراتهم على الإجابة عن الاختبارات، والحصول على درجات مرتفعة فيها.

٤. فاعلية الذات المدركة للتنظيم وإدارة الوقت: أي القدرة على تنظيم الوقت من أجل أداء المهام الدراسية.

ويحدد (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٠، ص ٤٣٥) أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية فيما يلي:

١. المثابرة الأكاديمية: الإصرار على التصدي للتحديات الدراسية، وتحمل المسؤولية الأكاديمية، والأمل في تجاوز المحن، وتفضيل التحدي وتعلم الموضوعات الجديدة، والإصرار على تحقيق الهدف.

٢. الثقة بإمكانات إنجاز المهام الأكاديمية: الاعتزاز بالإمكانات والمهارات الأكاديمية، وكشف نواحي القوة والضعف، والقدرة على حل المشكلات الأكاديمية أو فرض حلول بديلة لإنجاز المهام الأكاديمية.

٣. الخبرات السابقة المدعمة: التمتع بخبرات أكاديمية مشرفة تدعو للاعتزاز، وتمثل رصيذاً داعماً للتعلم وللانشطة الدراسية فيشعر الطلبة بالثقة والتمكن من تحقيق ذواتهم الأكاديمية.

٤. المناخ التعليمي المحفز: الثقة في تحقيق البيئة التعليمية التي تسمح بالتقدم الأكاديمي واستثمار الإمكانيات الفعلية للطلبة وتقديم النماذج الناجحة المشجعة والثقة فيما أعطته من مكتسبات تحفز على الاعتزاز بها واستكمال التعلم مدى الحياة.

وتُصنف (Sagone & De Caroli, 2014, p. 225) فاعلية الذات الأكاديمية إلى

أربعة أبعاد وهي:

١. الاندماج الذاتي Self-Engagement: قدرة الطالب على التغلب على الصعوبات عن طريق ذاته.

٢. اتخاذ القرار الموجه ذاتياً Self-oriented decision making: قدرة الطالب على حل المشكلات باستخدام أنفسهم كمصدر للمساعدة.

٣. حل المشكلة بتوجيه الآخرين Others- oriented problem solving: قدرة الطالب على حل القضايا الحرجة باستخدام الآخرين كمصدر للمساعدة .

٤. مناخ العلاقات الشخصية Interpersonal climate: قدرة الطالب على خلق جو اجتماعي وتعاوني فيما يتعلق بالعلاقات الشخصية.

وتحدد (سمر عبد البديع السيد، ٢٠١٥، ص ٨٩) أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية هي التعاون الدراسي: أداء الطالب للأنشطة التربوية التي تحقق التفاعل الإيجابي بينه وبين زملائه،

دافعية الإنجاز: سعي الطالب لتحقيق التقوق واحترام الذات، إدارة وتنظيم الوقت: استغلال الوقت بشكل جيد ومحاولة تقليل الوقت الضائع، ومواجهة الضغوط الأكاديمية: إمكانية استغلال قدرات الفرد العقلية أو السلوكية أو الانفعالية في التعامل مع المثيرات الحياتية بأساليب إيجابية أو سلبية.

وقد تبني (Dullas, 2018, p. 12) أربعة أبعاد لفاعلية الذات الأكاديمية وهي التحكم المدرك Perceived Control، الكفاءة Competence، المثابرة Persistence، التعلم المنظم ذاتياً Self-regulated learning.

في حين اتفق كل من (Turgut, 2013, p. 35)، (Satici & Can, 2016, p.)، (1875)، (Woolcock et al., 2016, p. 654)، (أحمد محمد الزعبي، ٢٠١٧، ص ٤٦٥)، (Sachitra & Bandara, 2017, p. 2321)، (صبرين صلاح تعلب، ٢٠١٧، ص ٢٩١)، (Malkoç & Mutlu, 2018, p. 2089)، (Adimora et al., 2019, p. 72)، (Arstaman & Özdemir, 2019, p. 110)، (Ahmadi, 2020, p. 2)، (Mana et al.,)، (2020, p. 4) على أن فاعلية الذات الأكاديمية أحادية البعد.

يتضح مما سبق وجود فريقين من الباحثين الأول تبني مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية كمتمدد الأبعاد، والآخر تبناه أحادي البعد، وقد تبنت الباحثة فكرة أن فاعلية الذات الأكاديمية متعددة وتم تحديد ثلاثة أبعاد هي التحكم المدرك، واتخاذ القرار الموجه ذاتياً، والثقة في إنجاز المهام الأكاديمية حيث أنها مناسبة للبحث الحالي وغير متداخلة مع متغيرات البحث الحالي ويمكن تعريفها على النحو التالي:

البعد الأول التحكم المدرك Perceived control: سيطرة الطالب على سلوكياته، والأحداث التي يمر بها، وإمكانية إحداث تغيير مرغوب في النتائج المرتبطة بالمجال الأكاديمي.

البعد الثاني اتخاذ القرار الموجه ذاتياً Self-oriented decision making: مهارات الطالب حول القدرة على إصدار قرار بخصوص المواقف التي تواجهه في حياته الدراسية ذاتياً دون الاستعانة بالآخرين.

البعد الثالث الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية Confidence in accomplishing academic tasks: سعي الطالب إلى تحقيق أهدافه بثقة عالية، وثقته بقدراته ومهاراته الأكاديمية، وفهم جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف الأكاديمي من أجل إنجاز المهام الأكاديمية.

❖ فاعلية الذات الأكاديمية وبعض المتغيرات:

(١) فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي Academic Self Concept:

فاعلية الذات الأكاديمية هي معتقدات الطلبة عن كفاءتهم الذاتية، ومفهوم الذات الأكاديمي هو مفهوم الطلبة عن معتقداتهم حول ذاتهم وكلاهما يتشكلان في المجالات الأكاديمية المتميزة (Sagone & De Caroli, 2014, p. 223).

كما يذكر (Schunk & Dibenedetto, 2016, 38, p. 39) أن فاعلية الذات الأكاديمية تتمثل في توقعات عن الكفاءات الخاصة، ومعتقداتها تتصف بأنها معرفية ومرجعية الهدف وأحكام موجهة نحو المستقبل وهي مرنة بسبب اعتمادهم على المهمة، بينما مفهوم الذات الأكاديمي يتمثل في تصور الفرد الذي تشكل من خلال الخبرات وتفسيرات البيئة والتقييمات من قبل الآخرين.

وتشير (صبرين صلاح تعلق، ٢٠١٧، ص ص ٢٧٢-٢٧٦) إليهما باعتبارهما أحكاماً للكفاءة المدركة عن الذات لذلك لابد من الكشف عن الفروق النظرية بينهما، ففاعلية الذات الأكاديمية هي معتقدات الطلبة عن قدراتهم على أداء المهام وتنظيمه أو تحقيق نتائج مرغوبة، بينما مفهوم الذات الأكاديمي هو معارف ومدرجات الطالب عن نفسه في مجال علم النفس، والتي أسفرت نتائجها عن أن مفهومي فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي تمثلان بنيتين منفصلتين.

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات الأكاديمية خاصة بمهمة أكاديمية معينة وقيمتها الطلبة لذواتهم فهي قناعتهم ومعتقداتهم بقدرتهم على القيام بالأعمال بتفوق ونجاح وبكفاءة والثقة عند القيام بها، بينما مفهوم الذات الأكاديمي يتعلق بمجال عام وقيمتها الطلبة بناء على آراء الآخرين وهو معرفة الطلبة عن أنفسهم فهو معلوماتهم ومعتقداتهم وخبرتهم السابقة عن أنفسهم؛ لذلك فهما مفهومان مستقلان ويتشابهان فقط في أنهما يتشكلان في المجال الأكاديمي.

(٢) فاعلية الذات الأكاديمية وتقدير الذات Self- Steem:

معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية تعكس قدرة الطلبة عن كتابة مقال، وعن قدرته على حل المشكلة، بينما معتقدات تقدير الذات تعكس شعور بمدى حب الطالب لذاته، لذلك فإن بعض الطلبة ذوي فاعلية ذات أكاديمية عالية نحو التعلم ربنا يكونوا ذوي تقدير منخفض لأن زملاءهم ينظرون إليهم سلبياً، وعلى العكس فإن بعض الطلبة ذو احترام ذاتي عالٍ لأنفسهم ربما لا يشعرون بفاعليتهم حول قدراتهم الأكاديمية (Schunk & Dibenedetto, 2016, p. 39).

كما يُعرّف (Hameed et al., 2018, p. 2) تقدير الذات بأنه جميع الأفكار التي لدى الفرد عن نفسه وما يعتقد أن الآخرين يفكرون به عنه، ويعكس التقييم الشامل أو تقييمه لقيمتها الذاتية، كما إنه حكم من نفس الفرد وموقف تجاه الذات.

لذلك تختلف فاعلية الذات الأكاديمية عن تقدير الذات، ففاعلية الذات الأكاديمية تركز على القدرات المدركة لأداء النشاط أو لإدارة مهمة، وهي ليست خصائص نفسية عامة مثل احترام الذات (Bassi et al., 2018, p. 39)، كما أن تقدير الذات الأكاديمي هو فهم الفرد لقدراته الأكاديمية وتصور الآخرين عن هذا الفهم (Ahmadi, 2020, p. 1).

يتضح مما سبق أن فاعلية الذات الأكاديمية متمثلة في معتقد الطلبة حول قدرتهم على أداء مهمة أو نشاط أو التغلب على تحدي دراسي معين؛ بينما تقدير الذات متمثل في احساس الطالب وشعوره بقيمة ذاته.

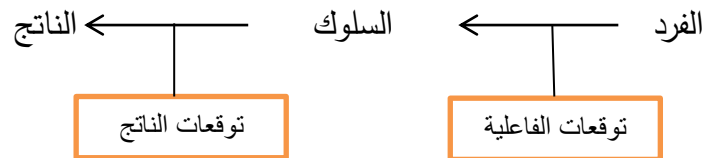
(٣) فاعلية الذات الأكاديمية والتحكم المدرك Perceived Control:

التحكم المدرك هو عام ويتعلق بالتحكم في التعلم أو الأداء أو النتائج، وهو ليس إلا جانب واحد من فاعلية الذات الأكاديمية، بينما فاعلية الذات الأكاديمية تشمل تصورات عن القدرة، والمقارنات الاجتماعية، والوقت المتاح، فالطلبة الذين يعتقدون أنهم يستطيعون التحكم في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم، والجهد، والمثابرة، هم مع ذلك لديهم شعور منخفض بالكفاءة الذاتية للتعلم لأنهم يشعرون أن التعلم غير مهم ولا يرغبون في استثمار الوقت فيه (Schunk & Pajares, 2002, p. 18). يتضح أن التحكم جزء من الكل وهو فاعلية الذات الأكاديمية؛ أي بعد من أبعادها.

(٤) فاعلية الذات الأكاديمية وتوقعات النتائج Outcome Expectations:

يرى (Schunk & Dibenedetto, 2016, p. 39) أن معتقدات فاعلية الذات تختلف عن توقعات الناتج، حيث أن في المواقف التربوية فإن فاعلية الذات الأكاديمية غالباً تحدد المخرجات والنتائج المتوقعة من قبل الفرد؛ فالطلبة الذين لديهم ثقة بمهاراتهم الأكاديمية يتوقعون درجات عالية، بينما الطلبة الذين لديهم ثقة منخفضة بمهاراتهم الأكاديمية يتوقعون درجات منخفضة قبل البدء في الاختبارات أو المحاضرات.

ويبين الشكل التالي العلاقة بين توقعات فاعلية الذات الأكاديمية وتوقعات الناتج في الشكل التالي:



شكل (٣): العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج (Bandura, 1977, p. 139)

يتضح من الشكل السابق أن توقعات فاعلية الذات الأكاديمية تتعلق باعتقاد الفرد وثقته بقدرته على أداء السلوك الذي يؤدي بدوره إلى توقع النجاح، بينما توقعات الناتج هو توقع الفرد بأن ممارسته للسلوك سيؤثر على الناتج سواء ايجابي أو سلبي.

❖ أهمية فاعلية الذات الأكاديمية:

تتمثل أهمية فاعلية الذات الأكاديمية في التنبؤ بمفهوم الذات في الحاضر والمستقبل؛ (Sagone & De Caroli, 2014, p. 227)، كما أنها تزيد من الاندماج الأكاديمي (السلوكي، الانفعالي، المعرفي) (Doğan, 2015, p. 554)؛ (Chang & Chien, 2015, p. 142)، ومنبئ بإدارة الذات (سمر عبد البديع السيد، ٢٠١٥، ص ٩٣)، وتؤثر على نجاح الطلبة في المرحلة الجامعية (Woolcock, 2016, p. 652)، وتقلل من التسويف الأكاديمي وقلق المستقبل (أحمد محمد الزعبي، ٢٠١٧، ص ٤٤٤)، والتحكم الوالدي وقلق الاختبار (Xu, Lou, Wang, & Pang, 2017, pp. 1573-1581)، وتؤثر على الاختيارات المهنية والأكاديمية (Bassi, Steca, & Fave, 2018, p. 42)، وتزيد من الإتجاه نحو التفكير الناقد (ندا عوض الشمالي، ٢٠١٩، ص ٥٣٥)، والصلابة الأكاديمية (Cheng, Tsai, & Liang, 2019, p. 907)، كما لها تأثير دال على الأداء الأكاديمي (Abd-Elmotalieb & Saha, 2013, p. 124)؛ (Alegre, 2014, p. 105)؛ (Biricik & Belli, 2016, p. 60)؛ (Verešová & Foglová, 2018, p. 186)؛ (Arastaman & Özdemir, 2019, p. 106)، كما توجد مجموعة من المتغيرات التي تؤثر إيجابياً على فاعلية الذات الأكاديمية والتي يجب الاهتمام بها وهي تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلبة، وسلوكيات الأعضاء والتغذية الراجعة (Satici & Can, 2016, p. 1874)، والدافعية الأكاديمية (Malkoç & Mutlu, 2018, p. 2088)، واحترام الذات الأكاديمي (Ahmadi, 2020, p. 5)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Eladl & Polol, 2020, p. 97)، والمساندة الاجتماعية والأمل (Mana et al., 2020, p. 7).

❖ قياس فاعلية الذات الأكاديمية:

على الرغم من أن فاعلية الذات الأكاديمية بناء معترف به على نطاق واسع، ولكن قياسه يتعارض في العديد من البحوث، والباحثين طوروا أدوات حديثة لقياس هذا البناء (Frydenberg, 2018, p. 3381).

ويذكر (Dullas, 2018, p. 3) أن بعض مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية تقرير ذاتي تعتمد على مصدر واحد للفاعلية الذاتية؛ أي أنها أحادي البعد مثل بحث كل من (Turgut, 2013, p. 35)؛ (Satici & Can, 2016, p. 1875)؛ (أحمد محمد الزعبي، ٢٠١٧، ص ٤٦٥)؛ (Sachitra & Bandara, 2017, p. 2321)؛ (صبرين صلاح تعلق، ٢٠١٧، ص ٢٧٢)؛ (Malkoç & Mutlu, 2018, p. 2089)؛ (Arastaman & Özdemir, 2019, p. 110)؛ (Adimora et al., 2019, p. 72).

وعلى الرغم من أن مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية تعتمد على مصدر واحد للفاعلية الذاتية، فإن الباحثين اكتشفوا متغيرات مرتبطة بها ولا بد أن تتدرج أسفلها (Dullas, 2018, 3). وسوف تعرض الباحثة مجموعة من المقاييس المستخدمة لقياس فاعلية الذات الأكاديمية كبنية متعددة الأبعاد وجميعها تعتمد على التقرير الذاتي كما يلي:

جدول (٢): مقاييس فاعلية الذات الأكاديمية

م	الباحث والسنة	اسم المقياس	عدد المفردات	الأبعاد الرئيسية
١	(نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٠)	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	(٤٧) مفردة	المثابرة الأكاديمية، الثقة بإمكانيات إنجاز المهام الأكاديمية، الخبرات السابقة المدعمة، المناخ التعليمي المحفز
٢	(Sagone & De Caroli, 2014)	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	(٣٠) مفردة	الاندماج الذاتي، اتخاذ القرار الموجه ذاتياً، حل المشكلة بتوجيه الآخرين، ومناخ العلاقات الشخصية
٣	(سمر عبد البديع السيد، ٢٠١٥)	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	(٤٩) مفردة	التعاون الدراسي، دافعية الانجاز، إدارة وتنظيم الوقت، مواجهة الضغوط الأكاديمية
٤	(Verešová & Foglová, 2018)	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	(٣٠) مفردة	الموهبة، السياق، والجهد
٥	(Dullas, 2018)	مقياس فاعلية الذات الأكاديمية	(٦٢) مفردة	التحكم المدرك، الكفاءة، المثابرة، والتعلم المنظم ذاتياً

مما سبق؛ تم بناء مقياس تقرير ذاتي لفاعلية الذات الأكاديمية اعتمد على قياس فاعلية الذات كبنية متعددة الأبعاد؛ وقد اعتمدت الباحثة في تحديد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية على البحوث السابقة مثل بحث كل من (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٠)، (Sagone & De Caroli, 2014)، (Dullas, 2018)، وتم الاستقرار على ثلاثة أبعاد وهي التحكم المدرك، واتخاذ القرار الموجه ذاتياً، والثقة في انجاز المهام الأكاديمية حيث أنها مناسبة لعينة البحث الحالي وغير متداخلة مع متغيرات البحث الحالي.

ثالثاً: الاندماج الجامعي: ❖ مفهوم الاندماج الجامعي:

لقد شهدت الجامعات عزوف بعض الطلبة عن المشاركة في المهام الأكاديمية والأنشطة التربوية الهادفة الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية مثل تدني تحصيلهم الدراسي، وفشلهم الدراسي في بعض الأحيان، وعرقلة مسيرتهم التعليمية، لذلك أصبح من الضروري التغلب على هذه السلبيات فظهر مصطلح الاندماج الذي يجعل الطالب منسجماً مع الجامعة مطوراً لقدراته وإمكانياته من أجل النجاح الأكاديمي.

فقد نال مصطلح الاندماج Engagement اهتمام الباحثين طوال العقود، لأنه مهم من أجل النجاح الأكاديمي (Klem & Connell, 2004, p. 262).

وقد تعددت المصطلحات المرادفة لمصطلح الاندماج حيث أن الباحثين استخدموا مجموعة متنوعة من المصطلحات منها اندماج الطلبة، الاندماج المدرسي، الاندماج الأكاديمي، الاندماج الجامعي، والاندماج في العمل (Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, 2011, p. 9)، (Montrosse, B., & Mooney 2011, p. 9)، (Fredricks & McColskey, 2012, p. 9)، (764).

وقد اعتمد البحث الحالي على مصطلح الاندماج الجامعي University Engagement لأنه يناسب طبيعة البحث الحالي وطبيعة العينة التي سيطبق عليها البحث. وعندما يتعلق الأمر بمفهوم الاندماج الجامعي، يتضح عدم وجود إجماع حول تحديد المفهوم وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريفه إلا أنه يحتل مكانة مهمة بين الباحثين Cirica (188, 2016, p. 188)؛ وفيما يلي عرض لبعض تعريفات الاندماج الأكاديمي: وُجد اتفاق كل من "أبيلتون وآخرون" (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008, p. 380)؛ "سكينر وفورير" (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009, p. 494)؛ (Christenson et al., 2012, 816)؛ "عبد الله وتيه وروسلان وأولي" (Abdullah, 2015, p. 278)؛ (Teoh, Roslan, & Uli, 2015, p. 3)؛ (Maroco, Maroco, Campo, & Fredricks, 2016, p. 3)؛ (João Costa, Celenza, Ghias, Klamen, Mossop et al., 2018, p. 632)؛ (Assunção, Lin, Sit, Cheung, Harju-Luukkainen, Smith, Maloa et al., 2020, p. 1)؛ (إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم، ٢٠٢٠، ص ٧٧) على أن الاندماج الجامعي هو مشاركة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية بالجامعة والمهام المتصلة بالدراسة ومع الأشخاص ومع المؤسسات الأخرى مثل المؤسسات الشبابية والمجتمعية، والتفاعل بين الطالب والكلية بما يحقق إثراء الخبرات التربوية، وتدعيم بيئة الحرم الجامعي، كما عرفه (Rechly & ٤٩

Christenson, 2012, p. 3) على أنه الوسيط الذي يربط السياقات المهمة المنزل والجامعة والأقران والمجتمع لدى الطالب، ووصفه (قيصر متعب عزوي وشاكر محمد أحمد، ٢٠١٨، ص ٣٣٥) بأنه قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوافق الأكاديمي بينه وبين زملائه، وتكوين علاقات ودية متكافئة بالقيم الثقافية السلوكية مستنداً على الأساتذة وطرائق التدريس في جميع مجالات الحياة الجامعية، كما عرفه كل من "ترولار" (Trowler, 2010, p. 3)؛ (صفاء علي عفيفي، ٢٠١٦، ص ٦٦)؛ (Schlak, 2018, p. 136)؛ (غادة محمد شحاتة، ٢٠١٨، ص ١٣)؛ (عادل سعد خضر، ٢٠١٦، ص ٦)؛ (Bond, Buntins, Bedenlier, Zawacki-)؛ (Richter, & Kerres, 2020, p. 3) بأنه استثمار الطلبة لتعلمهم عن طريق بذل الجهد واستخدام الاستراتيجيات والمثابرة في مواجهة الصعوبات، وشعور الطالب تجاه موضوع ما ومع الزملاء ومع الأساتذة والإداريين وبالانتماء تجاه الجامعة وشعوره بالرضا والسعادة في مواجهة الصعوبات، وأداء السوكيات وبذل الجهد وقضاء الوقت في ذلك، ويشير (Zhang & McNamara, 2018, p. 19) إليه بأنه ما يحققه الطالب من أهداف في التعليم العالي، وما يجلبه من تطلعات، وقيم، ومعتقدات وكيف يتم تشكيلها من خلال خبراته، وأيضاً التصورات والهويات وشعور الطالب الذي يجعل من تجاربه ذي معنى وكذلك تفاعلاتهم مع الآخرين، ويُعرّفه (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩، ص ١٩٣) بأنه اندماج الطالب في كليته وجامعته وإحساسه بانتمائه لها وبقيومتها له، كما يشمل اندماجه داخل القاعات التدريسية.

ومما سبق يمكن تعريف الاندماج الجامعي بأنه "بذل الطلبة للجهد في إتقان المعلومات والتغلب على المشكلات في المواد الدراسية المختلفة، وتفاعلهم الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس والأقران والإداريين وتجاه الجامعة، ومشاركة الطلبة الإيجابية في أنشطة ومهام التعلم داخل الجامعة؛ وبالتالي يشعر الطلبة المندمجون بالنشاط والسعادة ومدى أهميتهم في الجامعة، مما يساعد على إثراء الخبرات التربوية لهم وتحقيق نتائج إيجابية مثل رفع مستوى تحصيلهم الدراسي وتحسين جودة العملية التعليمية".

وسوف يتم تبني تعريف (Lam et al., 2014) للاندماج الجامعي بأنه المشاركة التي تجعل الطالب يبذل الجهد في تعزيز المعرفة، واستخدامه لاستراتيجيات التعلم، واحتفاظه بموضوعات ذات معنى، وكذلك شعور الطالب بالانتماء للجامعة، والاهتمام بالتعلم، وأيضاً مشاركته في إنجاز المهام وأنشطة التعلم والأنشطة اللامنهجية في الجامعة ويعكس الأبعاد المعرفية، الانفعالية، السلوكية.

❖ النموذج المفسرة للاندماج الجامعي:

لقد تعددت النماذج المفسرة للاندماج الجامعي حسب تصور كل باحث وحسب طبيعة بحثه، فيذكر (Fredricks et al., 2011, p. 1) أن الباحثين اقترحوا نماذج نظرية تشير إلى

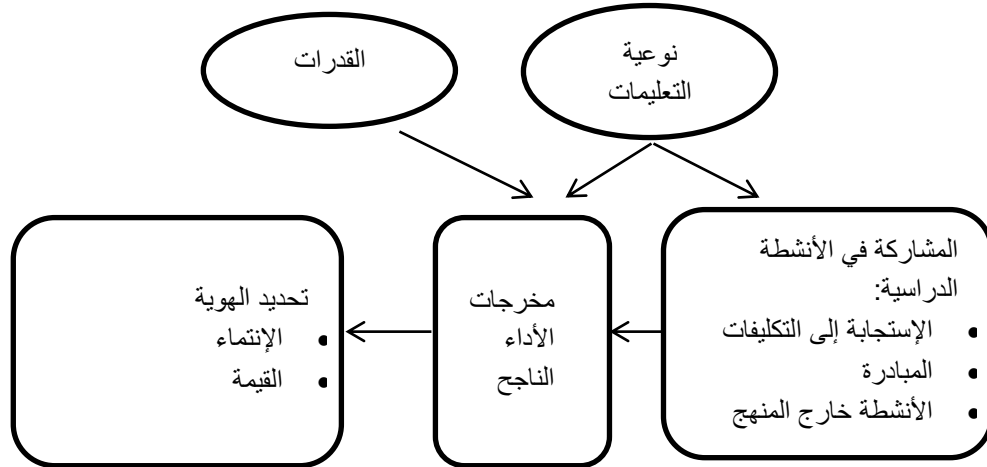
أن اندماج الطلبة يتتبع بالإنجازات اللاحقة والنجاح الأكاديمي، ويضيف (Rechly & Christenson, 2012, p. 4) أن هذه النماذج للاندماج وقياسه تتغير مع مرور الوقت. ومن أهم نماذج الاندماج الجامعي :

١- نموذج " فين " (Finn, 1989)

ويعتبر من أقدم النماذج حيث يفسر الاندماج في ضوء مكونين هما :

أ- المشاركة - التحديد, Participation-Identification Model:

حيث أن مكون المشاركة- التحديد يُركز على أهمية ترابط الطلبة مع الجامعة، وعندما لا يحدث ذلك تزداد مشكلات سلوكية تتضمن ترك الجامعة (Finn, 1989, p. 118). وهذا المكون يصف دورة تبدأ بأشكال مختلفة من سلوكيات الطالب (المشاركة)، وتقود عبر الوقت للانتماء إلى الجامعة (تحديد الهوية) في الشكل التالي:



شكل (٤): دورة الاندماج (Finn & Zimmer, 2012, p. 100)

فيعتمد على المشاركة في الأنشطة الدراسية التي تزود أداء الطلبة وتحصيلهم، وهذا الأداء بدوره يؤثر على شعور الطلبة بمعرفة أنفسهم (Gunuc, 2014, p. 218).

فنلاحظ أن هذا المكون يقترح مشاركة الطلبة في كافة الأنشطة الدراسية مثل حضور المحاضرات والمشاركة في المناقشات وحل الواجبات المنزلية، واتباع طرق مبتكرة لتعلم المواد الدراسية، والأنشطة خارج المنهج الدراسي مثل الأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية، كما يشمل استثمار الطالب لقدراته وامكانياته في الاستعداد للمحاضرة، بما يؤدي إلى تحقيق مخرجات إيجابية والنجاح الأكاديمي، وهذا النجاح يجعل الطالب يشعر بانتمائه إلى الجامعة ويقدر قيمتها ويندمج معها.

ويضيف (Finn, 1989, p. 117) أن المشاركة- التحديد تركز على الإستثمار في الجامعة ويشتمل على بعدين هما الاندماج السلوكي والاندماج الإنفعالي.

فيشرح (Finn & Zimmer, 2012, p. 100) هذين المكونين السلوكي والانفعالي على النحو التالي:

أولاً: الاندماج السلوكي (المشاركة) هو السلوكيات التي يندمج بها الطلبة في الأنشطة الدراسية أو الجامعية، وهي تتضمن سلوكيات التعلم الأساسية (مثل الانتباه لعضو هيئة التدريس، الاستجابة لأسئلتهم، واستكمال المهام)، وسلوكيات المبادرة (مثل الاندماج في الأنشطة، والقيام بأكثر مما يتطلبه الحد الأدنى من العمل، واقتراح طرق جديدة للتعامل مع المواد الدراسية)، والاندماج في الأنشطة خارج المناهج الدراسية، كما شملت المشاركة في المهام المختلفة (مثل حضور المحاضرات، واتباع التعليمات، والتفاعل بإيجابية مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس)؛ هذه الأنواع الأربعة من هذه السلوكيات مجتمعة تحت مظلة واحدة وهي (المشاركة) ولكن قد يُنظر إليها على أنها مختلفة في العمل الأكثر حداثة.

ثانياً: الاندماج الانفعالي (التحديد): ويشمل مصطلحين أولهما الانتماء، الترابط، والعلاقات الدراسية والتعلق من قبل باحثين آخرين، وثانيهما القيمة.

وعليه فإن المشاركة - التحديد يسلط الضوء على مجموعة مختلفة من الأبعاد تتوسط نتائج المدرسة، وهي المشاركة النشطة للطلبة في الأنشطة المدرسية ومايصاحب ذلك من شعور بالتعرف على المدرسة (Finn, 1989, p. 123).

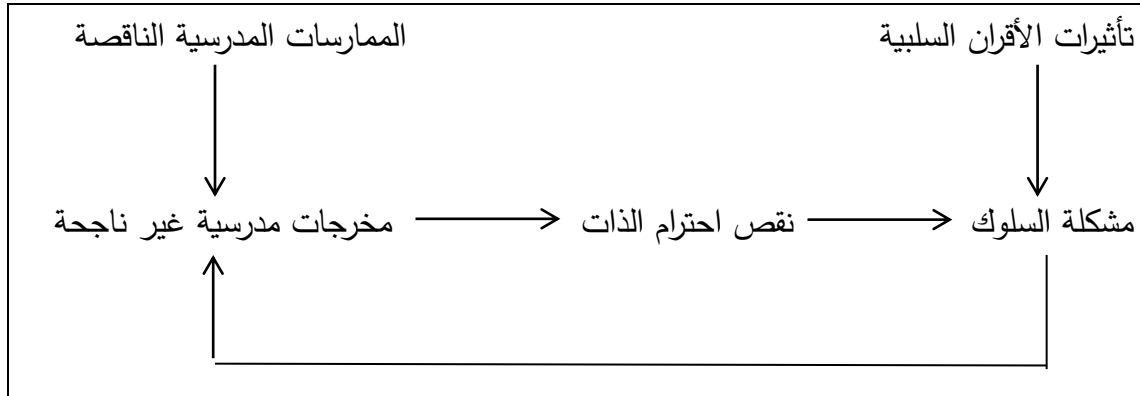
وأنه طبقاً لهذا المكون يتم وضع تصور للإنجاز والتسرب؛ حيث أن الإنجاز والتسرب ليست أحداث ولكنها على المدى البعيد عمليات للاندماج وعدم الاندماج في الجامعة، ويتكون الاندماج في هذا النموذج من السلوك (المشاركة) وتأثيرها في قيمة الجامعة، بالإضافة لذلك، هذا النموذج يلقي الضوء على أهمية تطور الطالب قبل دخول الجامعة واختلافهم في المهارات والاتجاهات والسلوك (التحضير) لوقت التعلم الرسمي الذي يؤثر على احتمالية المشاركة الناجحة، النجاح، والاندماج مع الجامعة، ويمكن الإشارة لهذا التصور كالتالي:

عمليات مستمرة للمشاركة ← نجاح دراسي ← الاندماج (الإنجاز)
عدم المشاركة ← أداء دراسي ضعيف ← الانسحاب العاطفي (التسرب)

شكل (٥) تصور الإنجاز والتسرب (Rechly & Christenson, 2012, p. 4)

وعلى الرغم من وجود عدة مميزات لهذا النموذج مثل تحقيق مستويات عالية من المخرجات الأكاديمية كما يذكر "ماهاثميا وآخرون" (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012, p. 57) أن هذا النموذج يتفوق في تطوير اندماج الطلبة، ولكنه لا يرسم كيفية اندماج الطلبة في إطار تطوير أكبر.

ب- إحباط تقدير الذات Frustration Self-Esteem Model: كثير ما ينظر إلى فشل المدرسة على أنه سبب لمشكلة السلوك ويوضحه الشكل التالي:



شكل (٦): إحباط تقدير الذات (Finn, 1989, p. 122)

يتضح من مكون إحباط تقدير الذات أن التفاعلات السلبية مع الطالب تؤثر على سلوكه وتجعله يتأثر بهم وربما يمتنع عن المشاركة في أداء المهام مما يؤدي إلى مخرجات مدرسية غير مناسبة مثل انخفاض تحصيله وقد يؤدي إلى فشله الدراسي فينظر لنفسه سلبياً ويقل احترامه لذاته؛ أو عند تقديم ممارسات ناقصة للطالب مثل تقديم محاضرة وحضور الأستاذ دون شرح مثلاً يؤثر على جودة التعليم المقدم للطالب فيجعله يشعر بنقص احترامه لذاته فترتب عليها أحداث مشكلات في سلوكياته.

يتضح مما سبق أن التحديد- المشاركة يشمل استمرار الطلبة في المشاركة في الأنشطة المختلفة وكافة المهام الدراسية، الذي يساعد الطلبة في الحصول على درجات مرتفعة وتحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي وذلك يؤدي بدوره إلى النجاح الدراسي، وبالتالي يحقق الاندماج، وعلى النقيض فإن الطلبة التي لا تشارك في كافة الأنشطة الدراسية داخل المؤسسات الجامعية يؤثر عليهم سلبياً فيضعف قدرتهم على الأداء الدراسي، وبالتالي يؤدي إلى التسرب من الجامعة؛ ونموذج إحباط تقدير الذات يركز على تفاعلات الطلبة السلبية مع الطالب التي تؤثر على سلوكه وتجعله يتأثر بهم وربما يمتنع عن المشاركة في أداء المهام مما يؤدي إلى مخرجات مدرسية غير ناجحة؛ لذلك كان مبرراً للبحث عن نماذج أخرى يمكن أن تحقق الاندماج للطلبة بشكل أكبر.

٢- نموذج أستين (Astin, 1993):

فقد أطلق "أستين" (Astin, 1999, p. 519) على مصطلح Engagement من خلال عدة قواميس مرادفات له، فذكر أن منها: الشخص يعلق نفسه بشيء، ينخرط في، يشارك في، يميل نحو، ينحدر إلى، إظهار الحماس، ينجذب نحو، إظهار اهتمام، ومعظم هذه المصطلحات هي سلوكية في المعنى، وهذا يعني أن الاندماج هنا يشتمل على المكون السلوكي.

ويذكر (Zhang & McNamara, 2018, p. 20) أن اندماج الطلبة يُعرّف أيضاً بأنه قياس شامل لإلتزام الطالب، وانخراطه، واشراكهم في بيئة التعلم.

ويرى (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩، ص ١٩٤) أنه وفقاً لنموذج "أستن" أن الاندماج يعتمد على دافعية الطالب وميوله، ويقاس كمياً من عدد الساعات التي يستغرقها الطالب في المذاكرة، ويقاس كفيماً بفهم الطالب واستيعابه للموضوع، وكلما زاد اندماج الطالب زادت معلوماته وكفاءته في أداء المهام والأنشطة المختلفة.

فالطلبة عندما يشاركون في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية وأي عمل دراسي يتعلق بالمؤسسة الجامعية فإنهم يتعلمون؛ فإن المشاركة عند "أستن" تُعرّف بأنها مقدار الجهد الجسدي والنفسي الذي يبذله الطالب في مختلف الأنشطة التعليمية والخبرات الأكاديمية، فالطالب الذي يبذل جهد كبير في الدراسة، ويستثمر وقته في الجامعة، وينضم للمنظمات الطلابية، ويتفاعل بإيجابية مع زملائه وأعضاء هيئة التدريس هو الطالب الذي يتصف بأنه يشارك بدرجة عالية، أما الطالب الذي يهمل دراسته، ويضيع وقته في أي عمل غير مهم، ويتجنب المشاركة في الأنشطة، ويتفاعل قليلاً مع زملائه وأعضاء هيئة التدريس يتصف بأنه طالب غير مشارك، وقد حدد المشاركة في ثلاثة مجالات وهي المشاركة الأكاديمية، والمشاركة مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة مع الأقران (Astin, 1999, p. 518)؛ و(عدنان محمد القاضي، ٢٠١٢، ص ٥٣).

ويضيف (Abdullah et al., 2015, p. 277) أن الطلبة يتعلمون أكثر إذا شاركوا في الخبرات الأكاديمية والاجتماعية التي توفرها الحياة الجامعية، ويمكن قياس الاندماج من خلال التركيز على المكون السلوكي أكثر من المكون الانفعالي أو المعرفي.

وبناء عليه فإن نموذج "أستن" يركز على المكون السلوكي فقط أي فكرة المشاركة من جانب الطلبة سواء مع كافة الأنشطة الاجتماعية أو الثقافية أو العلمية وغيرها أو مع زملائهم أو مع أعضاء هيئة التدريس أو الاشتراك في الجماعات التي ينظمها الآخرون أو مناقشة أسئلة واستفسارات حول المقرر الدراسي لتبسيطة أو كيفية استغلال كل وقته داخل الحرم الجامعي في أشياء علمية مفيدة سواء مهمات أو واجبات أو أنشطة، لما سيعود على الطلبة من آثار إيجابية نتيجة المشاركة مثل زيادة الإنجاز، وتحسين تقديراتهم، وارتفاع تحصيلهم الدراسي، مما يؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

٣- نموذج المسح الوطني لاندماج الطلبة National Survey of Student Engagement (NSSE):

يشير كل من (عادل سعد خضر، ٢٠١٦، ص ١٢)، (Zhang & McNamara, 2018, p. 22) أنه في هذا النموذج تجمع الدراسات الاستقصائية بيانات حول مايفعله الطالب وقياس اندماجه بواسطه معايير أو مقاييس مختلفة، وهذه الخمسة معايير في (NSSE) هي

مستوى التحدي الأكاديمي، والتعلم النشط والتعاوني، والتفاعل بين الطالب والكلية، وإثراء الخبرات التعليمية، وبيئة الحرم الجامعي الداعمة التي تم تكييفها على نطاق واسع في بلدان مثل أستراليا والصين، أما في عام ٢٠١٣، طورت NSSE الخمس معايير إلى أربعة موضوعات فقط تتضمن عشر مؤشرات. ويصف الجدول التالي مجموعة جديدة لمعايير الاندماج ومؤشرات:

جدول (٣) معايير ومؤشرات الاندماج الجامعي (Zhang & McNamara, 2018, p. 25)

المؤشرات	المعيار
التعلم عالي الدرجة - التعلم التأملي والتكاملي - استراتيجيات التعلم	التحدي الأكاديمي
التعلم التعاوني - المناقشات مع الآخرين	التعلم مع الأقران
التفاعل بين الطالب والكلية - ممارسات التدريس الفعالة	الخبرات مع الكلية
جودة التفاعل - البيئة الداعمة	بيئة الحرم الجامعي

فالبحوث التي تعتمد على هذه المقاييس وأظهرت روابط قوية بين مستويات اندماج الطلبة (ماذا يفعل الطالب)، ومخرجات التعلم المتغيرة مثل الدرجات الجيدة واكتساب المعلومات والمهارات، هي أيضاً قد نالت انتقادات حول استخدام هذه الاستقصاءات (Zhang & McNamara, 2018, p. 22).

٤ - نموذج "فريدريكس وآخرون" (Fredricks et al., 2004):

فالاندماج يُعرّف في نموذج " فريدريكس وآخرون " بأنه الاستجابة للتغيرات البيئية أو المرونة في التعامل مع مختلف بيئات التعلم المختلفة، كما أنه يصف كيف يفكر ويشعر ويتصرف الطالب (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, p. 59)، وأكثر من أنه مشاركة بدنية (Zhang & McNamara, 2018, p. 25).

فيذكر (Fredricks et al., 2004, pp. 60- 65) أن الاندماج بناء متعدد الأبعاد يشمل ثلاثة أبعاد وهي:

- (١) الاندماج المعرفي ويتضمن الدافعية والجهد واستخدام الإستراتيجية.
- (٢) الاندماج الانفعالي الذي يتضمن الإهتمام والقيمة والعاطفة، ويضيف (Fredricks & McColskey, 2012, p. 771) أن الاندماج الانفعالي يقيم ردود الفعل العاطفية تجاه الجامعة، وعلى نحو آخر جودة علاقات الطلبة مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس هو مؤشر للاندماج الإنفعالي.
- (٣) الاندماج السلوكي الذي يتضمن القيام بالعمل واتباع التعليمات.

ويضيف (Fredricks et al., 2004, p. 61) أن الاندماج المعرفي يمتد من الذاكرة إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تدعم الفهم العميق والخبرات، والاندماج الانفعالي يمتد من الحب إلى القيمة العميقة، والاندماج السلوكي يمتد من القيام بالعمل ببساطة إلى اتباع التعليمات للمشاركة في الأنشطة المختلفة.

كما أشار (Finn & Zimmer, 2012, p. 102) إلى أنه توجد نماذج حديثة تعتمد على الثلاثة أبعاد كما يلي:

(١) الاندماج المعرفي: طرح الأسئلة حول توضيح المفاهيم، والمثابرة في المهام الصعبة، وكثرة القراءة لمواد معينة، ومراجعة المواد المتعلمة من قبل، واستخدام التنظيم الذاتي والاستراتيجيات المعرفية الأخرى لتوجيه التعلم، والمستويات العليا من الاندماج المعرفي تُسهل تعلم الطالب للمواد المعقدة.

(٢) الاندماج الانفعالي: مستوى من الاستجابة الانفعالية مثل المشاعر تجاه الدراسة، ويشعر الطلبة المندمجين بأن الجامعة جزء لا يتجزأ من حياتهم (الانتماء)، والاعتراف بأن الجامعة توفر له أدوات للإنجاز (القيمة).

(٣) الاندماج السلوكي: السلوكيات المتصلة مباشرة بعمليات التعلم مثل الحضور وإكمال الواجبات المنزلية وزيادة التعلم خارج المنهج الدراسي، فمستويات الحد الأدنى من الاندماج السلوكي ضرورية لحدوث التعلم.

كما يعتمد "دوجان" (Dogan, 2014, p. 392) على أبعاد في اندماج الطلبة وهي:

(١) الاندماج المعرفي يشير إلى تقاني الطلبة في التعلم واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعلم.
(٢) الاندماج الانفعالي ويشمل اهتمام الطلبة ومشاعرهم بشأن النجاح الأكاديمي مثل الفخر والرضا.

(٣) الاندماج السلوكي وهو يُركز على سلوكيات الطلبة المحددة.

كما تبنت (إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم، ٢٠٢٠، ص ٨٧) النموذج الثلاثي للاندماج الجامعي والذي يصنف إلى الاندماج المعرفي (بذل الطالب لمجهود ذهني فيما يتم تعلمه)، الاندماج الانفعالي (مشاعر الطالب الإيجابية نحو عملية التعلم ومايقوم به من ممارسات وأنشطة تعلم)، الاندماج السلوكي (بذل الطالب جهد وممارسات فعلية لتحسين عملية تعلمه).

يتضح أن نموذج "فريدريكس وآخرين" شامل للأبعاد الثلاثة للاندماج (المعرفي والانفعالي والسلوكي) من الجهد المبذول من أجل الفهم العميق إلى الاهتمام بالعاطفة إلى القيام بالعمل، لذلك سيعتمد البحث الحالي على هذا النموذج.

يتضح من النماذج السابقة المفسرة للاندماج الجامعي مايلي:

- أن بعض النماذج تعتمد على بعد واحد وهو السلوكي، وآخر على بعدين مثل السلوكي والانفعالي وآخر على ثلاثة السلوكي والانفعالي والمعرفي حسب طبيعة بحث كل باحث.
- اعتمدت النماذج الحديثة على نموذج (Fredricks et al., 2004) حيث يشمل الثلاثة أبعاد المعرفي والانفعالي والسلوكي، لذا سيتمشى البحث الحالي مع تصور "فريدريكس وآخرين".

❖ أبعاد الاندماج الجامعي:

مفهوم اندماج الطلبة من الصعب تعريفه بوضوح ولكنه يسمح أيضاً ببحثه من وجهات نظر مختلفة، وبالتالي سيتم دراسة الترابط بين أبعاده وضرورة استكشاف هذا المفهوم من نهج متعدد الأبعاد (Cirica & Jovanovich, 2016, p. 192). فمصطلح الاندماج الجامعي بناء صعب لأنه يتمتع بعدة خصائص منها متعدد الأبعاد، ديناميكي (Zhang & McNamara, 2018, p. 23). فهناك اختلاف في عدد الأبعاد الفرعية للاندماج الجامعي حسب مفهومه وتصوره عند كل باحث (Fredricks & McColskey, 2012, p. 764)، كما أن الباحثين اختلفوا في تحديد أبعاده تبعاً لإختلاف توجهاتهم النظرية (غادة محمد شحاتة، ٢٠١٨، ص ٢٨). كما يشير (Fredricks & McColskey, 2012, p. 764) إلى أن الخاصية المشتركة بين المفاهيم المختلفة للاندماج الجامعي هو أنه متعدد الأبعاد، ويضيف (Assuncao et al., 2020, p. 1) أن الاندماج الجامعي ينظر له على أنه بناء مرن ومتطور ومتعدد الأبعاد يتطور بمرور الوقت. ويمكن توضيح خصائص الأشخاص المندمجين والساخطين لأبعاد الاندماج الجامعي في الجدول التالي:

جدول (٤) خصائص المندمجين والساخطين في الجامعة Skinner, Furrer, Marchand,

(Skinner & Pitzer, 2012, p. 25) & (& Kindermann 2008, p. 766)

الأبعاد	خصائص المندمجين	خصائص الساخطين
المعرفي	التأني - الاقتراب - السعي للهدف - الإستعداد للمشاركة - التفضيل للتحدي - الإتقان - المتابعة - الدقة	اللا هدف - العجز - الاستقلال - عدم الرغبة - المعارضة - اللامبالاة - فقد الأمل - كثرة الضغوط
الانفعالي	الحماس - الاهتمام - المتعة - الرضا - النشاط - الحيوية	الملل - عدم الاهتمام - الإحباط - الغضب - الحزن - القلق - التردد - الخجل - لوم الذات
السلوكي	بدء العمل - الجهد - العمل الجاد - المحاولات - المثابرة - القوة - التركيز - الانتباه - المشاركة	السلبية - الاستسلام - الانسحاب - عدم التركيز - تشتت الذهن - عدم الاندماج ذهنياً - عدم الاستعداد - الغياب

كما يشير كل من (Trowler, 2010, p. 5)؛ (عادل سعد خضر، ٢٠١٦، ص ٩) إلى أن لهذه الأبعاد قطب إيجابي وقطب سلبي، بينها مسافة تعبر عن عدم الاندماج، ومصطلح موجب أو سالب هنا ليس للحكم على القيمة، ولكن ليعكس الإتجاهات نحو هذه الأبعاد، فالتى تعتبر منتجة والامتثال للتوقعات والمعايير يكون الاندماج إيجابى، بينما السلوكيات التى مثل تحديات أو رفض أو تأخير أو إعاقة يكون الاندماج سلبي، والاندماج يعتبر مؤشر إيجابى للنجاح، فالطالب يمكن أن يندمج إيجابياً أو سلبياً في الأبعاد السلوكية والانفعالية والمعرفية كما موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) أمثلة للاندماج الإيجابي والسلبي لأبعاد الاندماج الجامعي (Trowler, 2010, p. 6)

الأبعاد	الاندماج الإيجابي	عدم الاندماج	الاندماج السلبي
المعرفي	تلبية التكاليفات بإتقان	تأخير التكاليفات، الغياب	عدم الإلتزام بتسليم التكاليفات
الانفعالي	الإهتمام	الملل	الرفض
السلوكي	حضور المحاضرات، المشاركة بحماس	الغياب عن المحاضرات دون عذر	إصدار سلوكيات مشتتة وإعاقة المحاضر

وقد وجدت الباحثة أن الاندماج الجامعي مفهوم متعدد الأبعاد والمكونات، اختلفت هذه الأبعاد وفقاً لتوجهات كل باحث، وطبيعة بحثه، حيث وجد اعتماد (Fredricks & McColskey, 2012, p. 764) على أنه يتكون من بعدين وهما الأكاديمي الذي يتضمن الوقت في المهمة وإتمام الواجبات المنزلية والسلوك الذي يتضمن الحضور والمشاركة في الجامعة؛ واستخدم "جارن وسيمونتون وداسينجريت وسيمونتون" (Garn, Simonton, 2017, p. 97) بعدين للاندماج الجامعي وهما الاندماج الانفعالي مدى تفاعل الطلبة الانفعالي تجاه الأنشطة المتعلقة بالجامعة، والاندماج السلوكي ويتمثل في عمل الطلبة، الجهد، والمشاركة في الأنشطة المتعلقة بالجامعة، بينما اتفق بحث كل من (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2003, p. 311)؛ (Fredricks et al., 2004, p. 60)؛ "جونز" (Jones, 2008, p. 1)؛ (Trowler, 2010)؛ (Bett, 2012, p. 784)؛ (Samuelsen, 2012, p. 806)؛ (Skinner & Pitzer, 2012, p. 24)؛ (Christenson et al., 2012, p. 816)؛ (Fredricks & McColskey, 2012, pp. 764-777)؛ (Mahatmya et al., 2012, p. 55)؛ (Dogan, 2014, p. 393)؛ (Veiga & Robu, 2014, p. 61)؛ (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥، ص ٩٦)؛ (Cirica & Jovanovicb, 2016, p. 191)؛ (صفاء علي عفيفي، ٢٠١٦، ص ٧٣)؛ (Martin et al., 2016, p. 936)؛ (غادة محمد شحاتة، ٢٠١٨، ص ١٣)؛ "توبو وجوكتاس" (Topu & Goktas, 2019, p. 3)؛ "لي وسونج وهونج" (Lee, Song, & Hong, 2019, p. 9)؛

(Assunção et al., 2020, p. 3) ؛ (إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم، ٢٠٢٠، ص ٧٧)؛ (Bond et al., 2020, p. 14) على أنه يتكون من ثلاثة أبعاد وهما المعرفي Cognitive بذل الجهد واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التخطيط وتقييم المعرفة واستثمار المهارات المعرفية في التعلم والجهد في اتقان المهارات والأفكار المعقدة وربط المعلومات الجديدة مع السابقة والعزم في مواجهة العقبات وحل المشكلات المعرفية والتحكم وتفضيل تحدي المهام وتنظيم الذات والأهداف الشخصية والأكاديمية وقضاء الوقت في البحث عن المعلومات الإضافية حول الموضوعات والتعلم العميق والإدراك الذاتي الإيجابي والتفكير الناقد، الانفعالي Emotional الاهتمام والقيمة والمشاعر تجاه الجامعة من انتماء أو حماس أو رضا أو استمتاع أو سعادة أو متعة أو دافعية أو خوف أو قلق والعلاقة بين الطالب والأساتذة وردود الأفعال الايجابية والسلبية تجاه أعضاء هيئة التدريس أو الزملاء أو الجامعة، والسلوكي Behavioral القيام بالمارسات والأعمال والسلوكيات الملحوظة من قبل الطلبة واتباع التعليمات والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية والعمل الجماعي التعاوني والحضور في المحاضرات وأداء الواجبات المنزلية والمشاركة في المناقشات مع الزملاء والأساتذة والوقت المحدد في المهمة والإنجاز وعادات الدراسة، بينما قسم (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩، ص ١٩١) أبعاد الاندماج الجامعي إلى الاندماج داخل الحرم الجامعي Campus Engagement ويتضمن القيمة Valuing وتتمثل في إحساس الطالب بأهمية التعليم في الجامعة، الإحساس بالانتماء Sense of Belonging ويتمثل في إحساس الطالب بالسعادة لتواجده في الجامعة وإحساسه أنه جزء من الحرم الجامعي، المشاركة Participation تتمثل في مشاركة الطالب في الأنشطة الجامعية، والاندماج داخل القاعات الدراسية Class Engagement ويشمل الاندماج المعرفي: رغبة الطالب في بذل الجهد والتعلم واستعداده نحو أداء مهام التعلم، الاندماج الانفعالي: ردود أفعال الطلبة تجاه التعلم، مثل الاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء، والاندماج السلوكي: مجموعة من السلوكيات الايجابية التي يصدرها الطالب في المحاضرات مثل تنفيذ المهام في الوقت المحدد، وقد اعتمدت الباحثة على الاندماج داخل القاعات الدراسية بوجه الخصوص فقط حيث إن الطلبة تقضي معظم الوقت في المحاضرات وداخل القاعات والمعامل سواء الكليات النظرية أو الكليات العملية؛ وهذا الاندماج يشمل البعد المعرفي، الانفعالي، والسلوكي، كما أن معظم وغالبية البحوث ركزت على هذه الأبعاد الثلاثة (المعرفي والانفعالي والسلوكي)، ويؤكد (Fredricks & McColskey, 2012, p. 778) أن أقوى دعم نظري وتجريبي موجود لتصوير اندماج الطلاب الجامعي هو الثلاثي الذي يتضمن الأبعاد المعرفية، والانفعالية، والسلوكية لذلك سوف يعتمد البحث الحالي على هذه الأبعاد.

ومما سبق يمكن استخلاص الأبعاد الثلاثة للاندماج الجامعي كما يلي:

(١) الاندماج المعرفي: مثابرة الطلبة في أداء المهام مثل (بذل المزيد من الجهد في المهام، إتقان المعلومات والمعارف الصعبة، أداء التكاليفات المطلوبة بإتقان، التوافق بين الخلفية المعرفية ومايقدم في الجامعة، الاستعانة بالعديد من المصادر كالإنترنت والمكتبات للبحث عن المعلومات الحالية أو الإضافية، طرح الأسئلة حول النقاط الغامضة، طلب إعادة الشرح من عضو هيئة التدريس، تحدي الزملاء في فهم المهام الصعبة، اقتراح أنشطة في المقررات الجامعية تسهم في تبسيط المعلومات، وحل المشكلات المعرفية).

(٢) الاندماج الانفعالي: مشاعر الطلبة وردود أفعالهم الايجابية والسلبية نحو الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس أو نحو الجامعة ويتضمن (الحماس تجاه مناقشة ما، الرضا عند الحصول على درجات مرتفعة، الانغماس في إقامة علاقة صداقة أو زمالة أو علاقات عاطفية، الشعور بالسعادة تجاه عضو هيئة تدريس، الإحساس بالانتماء إلى الجامعة وتقدير قيمتها، والخوف من أداء مهمة صعبة).

(٣) الاندماج السلوكي: استجابة الطلبة أو ردود أفعالهم لمهام التعلم المقدمة لهم، ويشمل مشاركة الطلبة في الأنشطة الجامعية ويتضمن (الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية-عدم الاستجابة لحالة ضعف الانتباه- مستوى الانتباه للتعلم- الاندماج في المهمة المطلوبة- العمل الجماعي التعاوني- حضور المحاضرات-استجابة نشطة لموقف تعليمي سابق- المشاركة في المناقشات- طرح الاستفسارات).

❖ الاندماج الجامعي وبعض المتغيرات:

تم تناول الباحثة لعلاقة الاندماج الجامعي ببعض المتغيرات الأكثر شيوعاً في البحوث وهي:

(١) الاندماج الجامعي والدافعية Motivation:

يذكر (Rechly & Christenson, 2012, p. 14) أن الفروق الفردية (الدافعية) في استجابة الطلبة لبيئة (الاندماج) مهمان من أجل مخرجات الطالب الايجابية. وعلى الرغم من تزايد الإهتمام بالاندماج، إلا أن التمييز بينه وبين الدافعية لايزال محل النقاش (Appleton et al., 2008, p. 379)، حيث إن مفهومي الاندماج والدافعية تبدو أن لديها الكثير من القواسم المشتركة، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى الارتباك (Finn & Zimmer, 2012, p. 105).

وعلى الرغم من استخدام مصطلحات (الدافعية والاندماج) بالتبادل من قبل بعضهم البعض، إلا أنهما مختلفان والفروق بينهما مهمة؛ فالدافعية تعني التركيز على الفروق الفردية والعمليات النفسية الأساسية، بينما الاندماج يعني اشتراك الفرد في شئ (سواء مهمة أو نشاط أو علاقة) (Fredricks & McColskey, 2012, p. 765).

حيث يؤكد (Appleton et al., 2008, p. 382) أنهما ليسو نفس البناء؛ فالاندماج مناسب كمسار أساسي في العملية التي تؤثر من خلالها الدافعية والبناءات الأخرى على المخرجات المهمة المتعلقة بالدراسة، ويضيف (Betts, 2012, p. 786) أن الدافعية تقدم تسهيلات للاندماج، مما يسهل التعلم الجديد، والخبرات، وتحقيق الكفاءة.

كما يعتبر "ريشلي وشيرستون" (Rechly & Christenson, 2012, p. 14) الدافعية هدفاً، والاندماج فعلاً؛ فالدافعية كهدف (داخلي)، بينما الاندماج يُعرّف بأنه نمط ملحوظ أو موجه عملياً (سلوكي) ومكونان داخليان (الإنفعالي والمعرفي)، أي أن الاندماج (سلوك ملحوظ). ويذكر (Cirica & Jovanovicb, 2016, p. 190) أن الدافعية الداخلية هي اتجاه تحفيزي طبيعي للتصرف وفقاً لمصالحنا الداخلية وبالتالي تطور وتعزز المعرفة والمهارات. وهناك نموذج يتناول الدافعية والاندماج وهو نموذج النظام الذاتي Self-Steem Model، وهذا النموذج يستند على افتراض أن الأفراد يمتلكون ثلاثة احتياجات دافعية أساسية وهي الاستقلالية والكفاءة وقوة العلاقات، فإذا توفرت الطلاب الفرص لتلبية هذه الاحتياجات الثلاثة فإنهم سيكونون أكثر اندماجاً (Fredricks & McColskey, 2012, p. 765). وأخيراً يرى (Appleton et al., 2008, p. 379) أن الدافعية ضرورية ولكنها ليست كافية للاندماج.

يتضح مما سبق أن الدافعية والاندماج كلاهما ضروريان من أجل النجاح الأكاديمي للطلبة، فالدافعية ينظر لها على أنها هدف يُحرك الطلبة داخلياً من أجل المشاركة والانخراط في الأنشطة (الاندماج)؛ كما أن الدافعية غير ملحوظة بينما الاندماج ملحوظ، لذلك الدافعية شرط ضروري وأساسي لتحقيق الاندماج ولكن توجد شروط وعوامل أخرى غير الدافعية لتحقيقه أيضاً.

(٢) الاندماج الجامعي وعدم الاندماج Dis-Engagement:

هناك اهتمام العديد من المربين، وعلماء النفس للحصول على بيانات أفضل عن الاندماج وعدم الاندماج من أجل احتياجات التقييم والتشخيص والوقاية (Fredricks et al., 2011, p. 3).

فيذكر (Finn & Zimmer, 2012, p. 99) أن وجهات النظر حول الاندماج/عدم

الاندماج مفيدة للمربين للبحث عن الاستراتيجيات التي تُقلل من الفشل الدراسي للأسباب الآتية:

- سلوكيات الاندماج سهلة للفهم بواسطة المربين كونه ضروري للتعلم.
 - سلوكيات الاندماج تنشأ بالتوازي عبر السنين المبكرة والمتأخرة.
 - استمرار الاندماج والمثابرة هو في حد ذاته مخرج مهم من التعليم الجامعي.
- فيتعبر من الناحية النظرية أن عكس الاندماج هو عدم الاندماج وهو ما يعني غياب المشاركة، بما فيه ذلك غياب الجهد أو المثابرة (Skinner et al., 2009, p. 495).

ويضيف (Finn & Zimmer, 2012, p. 99) أن الطلبة غير المندمجين هم الذين لا يشاركون في المحاضرات وعملية التعلم ، ولا يحافظون على الشعور بالانتماء للجامعة، كل هذه السلوكيات الخطرة تقلل من النجاح الدراسي. وتحدد مؤشرات عدم الاندماج في الجدول التالي:

جدول (٦): مؤشرات عدم الاندماج (Bond et al., 2020, p. 15)

عدم الاندماج المعرفي	عدم الاندماج الانفعالي	عدم الاندماج السلوكي
المعارضة، الرفض	الإحباط	تششت الذهن
الضغط	خيبة الأمل	عدم التركيز
عدم الرغبة والتجنب	القلق	الغياب
الشعور بالارهاق	الملل، عدم الاهتمام	الانتاج السيئ، والاستسلام

يتضح مما سبق أن الاندماج وعدم الاندماج مفهومان متضادان عكس بعضهما فما يتحقق في واحد لا يمكن تحقيقه في الآخر سواء معرفياً أو انفعالياً أو سلوكياً؛ فإذا توافر في الاندماج والتحدي والإتقان والمثابرة والجهد والحماس والاستمتاع والمشاركة في الاندماج، يتوافر في عدم الاندماج الرفض وعدم الرغبة والإحباط وخيبة الأمل وتششت الذهن وعدم التركيز.

كما أن توضيح الفرق بين الاندماج والدافعية والاندماج وعدم الاندماج يُحقق التقدم في قياس الاندماج (Rechly & Christenson, 2012, p. 15).

(٣) الاندماج الجامعي والجهد Effort:

إن استخدام مصطلح الجهد مشكلة لأنه متضمن في تعريف الاندماج السلوكي، ويعتبر في المقام الأول اندماج سلوكي، فالاندماج السلوكي يعتمد على القيام بالعمل بينما الجهد يركز على التعلم وإتقان المادة التعليمية (Fredricks et al., 2004, p. 64).

ويذكر "ميه وآخرون" (Mih et al., 2015, p. 330) أن الاندماج السلوكي هو المشاركة في بيئة التعلم، وغالباً يتم تفعيله من جوانب الجهد والمثابرة للمشاركة في الأنشطة التعليمية، بينما الجهد هو كمية الطاقة المبذولة في عملية التعلم.

ويضيف (Skinner et al., 2009, p. 495) أن الاندماج السلوكي يتضمن الجهد والمثابرة بالإضافة إلى مؤشرات الجهد العقلي والانتباه والتركيز، فهذا البعد يشير إلى السلوك أثناء المهمة والسلوك الأكاديمي والمشاركة في الدراسة، بينما يشير (Fredricks et al., 2004, p. 65) إلى الجهد بأنه يهدف إلى تحقيق التوقعات السلوكية.

يتضح مما سبق أن الاندماج السلوكي يشمل الجهد، أي أن الجهد مطلب لتحقيق الاندماج الجامعي ولكنه ليس كافياً لأنه توجد متطلبات أخرى بجانب الجهد مثل المثابرة والانتباه والتركيز لتحقيق الاندماج.

(٤) الاندماج الجامعي والدمج Mergence:

الاندماج هو مشاركة وانخراط وانهماك الطالب في الأنشطة المختلفة، ويتأثر بدوافع الطالب وميوله وقدراته وأهدافه، وبالبيئة المحيطة به، بينما الدمج هو تجميع الطالب الذي يعاني من إعاقة معينة مع الطلبة العاديين وتقديم لهم نفس التعليم والخدمات (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩، ص ١٩٣).

يتضح أن الاندماج يشمل جميع فئات الطلبة العاديين الذين ينتسبون إلى الجامعة للتعليم والنجاح في المجل الأكاديمي، بينما الدمج يخص فئة معينة وهي فئة المعاقين التي ظهر اتجاه حديث مؤخراً إلى عدم تمييزهم وإنما إشراكهم وانخراطهم مع الطلبة العاديين في تلقي التعليم لتحقيق تكافؤ الفرص في التعليم.

مما سبق من خلال علاقة الاندماج الجامعي ببعض المتغيرات، يمكن استنتاج ما يلي:

- (١) دافعية الطلبة واحتياجاتهم متطلب أساسي لتحقيق الاندماج ولكنه ليس كافياً له.
- (٢) التركيز على الاندماج لما له من إيجابيات على العملية التعليمية من أجل الحصول على التقديرات المرتفعة والنجاح الأكاديمي، ومحاولة الحد من عدم الاندماج لما له من تأثيرات سلبية على الطلبة وعلى النجاح الأكاديمي لهم.
- (٣) الجهد هو جزء من الاندماج لأن الاندماج السلوكي كبعد من أبعاده يتضمن الجهد؛ فالجهد شرط أساسي لإضافة إلى التركيز والانتباه لتحقيق الاندماج السلوكي.
- (٤) الاندماج يشمل فئات الطلبة العاديين بينما الدمج يشكل فئة المعاقين.

❖ أهمية الاندماج الجامعي:

تتمثل أهمية الاندماج الجامعي في زيادة التحصيل الدراسي، والمخرجات التربوية (Finn & Zimmer, 2012, p. 97)، (Fredricks et al., 2004, p. 71)، (Gunuc, 2014, p. 216)، (Phan & Ngu, 2014, p. 212)، ومستوى الذكاء الوجداني (عدنان محمد القاضي، ٢٠١٢، ص ٢٦)، واستراتيجيات الدراسة (صفاء علي عفيفي، ٢٠١٦، ص ٧١)، كما يقلل من معدلات التسرب، ويعزز استكمال الدراسة (Appleton et al., 2008, p. 382)، (Wang et al., 2011, p. 465)، ويحسن جودة البيئة الأكاديمية، والتطور المهني للطلبة (Peter et al., 2018, p. 5)، وتجنب الصراعات والإبداع في العمل سواء على المستوى الشخصي أو على مستوى الأفراد (قيصر متعب عزايي وشاكر محمد أحمد، ٢٠١٨، ص ٣٣٢)، كما توجد مجموعة من المتغيرات المؤثرة على الاندماج الجامعي والتي ينبغي الاهتمام بها مثل الدافعية الأكاديمية (شيرى مسعد حلیم، ٢٠١٥، ص ٢٩٥)، والاستمتاع منبأ إيجابي بالاندماج السلوكي والانفعالي للطلاب، بينما الملل منبأ سلبي لهما، (Garn et al., 2017, p. 93)، واستخدام

المفرط للفيش بوك يرتبط بمستويات منخفضة منه (Datu et al., 2018, p. 278)، والعدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس (غادة محمد شحاتة، ٢٠١٨، ص ١)، والذكاء الانفعالي لدى الطلبة (Thomas & Allen, 2020, p. 9).

❖ قياس الاندماج الجامعي:

إحدى التحديات في اندماج الطلبة هو التنوع في قياس هذا البناء (Fredricks & McColkskey, 2012, p. 763). فيشير (Veiga & Robu, 2014, p. 60) إلى الكثير من المقاييس للاندماج الجامعي التي تم تطويرها عبر الزمن، فقد وجدت المقاييس أحادية البعد، وثنائية، وثلاثية الأبعاد.

ويضيف "فريدريكس ومكولسكي" (Fredricks & McColkskey, 2012, p. 764) أنه على الرغم من أن لدى الباحثين مفاهيم متشابهة للاندماج، إلا أن هناك تباين كبير في محتوى المفردات المستخدمة في الأدوات، ويذكر (Maroco et al., 2016, p. 3) أن بناء الاندماج الجامعي متعدد الأبعاد يجب الاعتراف به ورصد هذا البناء في التعليم الجامعي.

ويرى (Veiga & Robu, 2014, p. 68) أن مقاييس الاندماج الجامعي للطلبة تزود الباحثين والمربين بإمكانية جمع المعلومات القيمة حول اندماج الطلبة في الجامعة أو التدخلات المصممة لتحسين النتائج التعليمية المختلفة.

ويذكر (Fredricks & McColkskey, 2012, p. 763) إلى طرق مختلفة لتقييم اندماج الطلبة مثل (مقاييس التقرير الذاتي، تقييمات المعلمين، المقابلات الشخصية، الملاحظة)، ولكن أغلب الباحثين اعتمدوا على قياسه كتقرير ذاتي.

ويضيف (Betts, 2012, p. 788) وجود طرق عديدة للحصول على معلومات عن الاندماج الجامعي وهي الملاحظات والمقابلات الشخصية والتقييمات النفسية الأساسية، ولكن تم اختيار مقاييس التقارير الذاتية لمعرفة ردود فعل الطلبة على الأسئلة أو المفردات.

ويذكر (Fredricks et al., 2003, p. 9) أن مقاييس التقرير الذاتي هي الأكثر شيوعاً لتقييم الاندماج السلوكي والانفعالي والمعرفي.

كما يذكر (Fredricks & McColkskey, 2012, p. 766)، (Fredricks et al., 2011, p. 1) أن مقاييس التقرير الذاتي هي الطريقة الأكثر شيوعاً لتقييم اندماج الطلبة، ففي هذه المنهجية يتم:

١. تزويد الطلبة بمفردات تعكس جوانب مختلفة من الاندماج ويختارون فيها الاستجابة التي تصفهم على أفضل وجه.

٢. مفيدة من أجل تقييم الاندماج الانفعالي والمعرفي التي لا يمكن ملاحظتهما مباشرة وتحتاج إلى استنتاجها من السلوكيات.

٣. يمكن استخدامها على نطاق واسع لأنها في الغالب الأكثر عملية، وسهلة لعضو هيئة التدريس لاستخدامها في المواقف الدراسية، كما أنها تطبق على عينات كبيرة ومتنوعة من الطلبة، وتكلفتها منخفضة نسبياً.

كما أن دقة القياس لاندماج الطلبة تتضمن قضايا أكثر منهجية مثل الرغبة الاجتماعية، والرضا؛ فالرغبة الاجتماعية أي الميل للاستجابة بالطريقة التي تعتبر مناسبة من قبل معظم الأفراد)، والرضا أي الميل للإجابة بشكل إيجابي على جميع الأسئلة (Samuelsen, 2012, p. 806).

ويشير (Fredricks et al., 2004, pp. 65- 67) إلى قياس الاندماج الجامعي عن طريق استبيان يعتمد على التقرير الذاتي تتضمن مفرداته الأبعاد الثلاثة الاندماج المعرفي: الاستثمار النفسي في التعلم الذي يعتمد على نظرية الهدف، الاندماج الانفعالي: مفردات حول مجموعة متنوعة من العواطف المتعلقة بالجامعة، والعمل الجامعي، والأفراد في الجامعة، والاندماج السلوكي: مجموعة من مؤشرات السلوك، المشاركة في العمل، والمشاركة، وبعض المقاييس تتضمن الجهد، المثابرة، والانتباه.

كما ينبغي تحديد الجوانب المختلفة التي يمكن أن تشكل كل بعد من أبعاد الاندماج، فعند قياس الاندماج السلوكي لابد من مراعاة السلوكيات المرتبطة بالعمل الجامعي وهي إكمال الواجبات المنزلية، ومستوى التحصيل الأكاديمي، وأيضاً مراعاة سلوك الطالب فيما يتعلق باتباع القواعد، وعند قياس الاندماج الانفعالي لابد من مراعاة شعور الطالب بنوع العمل الجامعي وبالتقييمات له، وعند قياس الاندماج المعرفي لابد من قياس التحكم في العمل الجامعي (Betts, 2012, p. 787).

وعلى الرغم من عدم وجود حدود واضحة بين الأبعاد الثلاثة للاندماج الجامعي التي تفصل بينهم، ولكن هناك اختلافات في المؤشرات التي تحتويها (Topu & Goktas, 2019, p. 2).

وتتضمن المقاييس المستخدمة لتقييم اندماج الطلبة مؤشرات للاندماج أو عدم الاندماج بالإضافة إلى الأسئلة التي تتناول الأبعاد مباشرة، والجدول التالي يبين أبعاد اندماج الطلبة ومؤشراتها:

جدول (٧) أبعاد اندماج الطلبة ومؤشراتها (Finn & Zimmer, 2012, p. 103)

أبعاد الاندماج	التعريف	الوظيفة الأساسية	أدلة مباشرة	مؤشرات أخرى (أمثلة)
السلوكي	السلوكيات الملاحظة المتعلقة مباشرة بعمليات التعلم	المستوى الأدنى ضروري للتعلم	ملاحظة أو التقرير الذاتي لانتباه الطالب، واستكمال التكاليف الدراسية، والوقت في المهمة، والمشاركة الأكاديمية غير المنهجية	غير مطلوب
الانفعالي	الاستجابة الانفعالية بواسطة مشاعر الاستثمار الدراسي ومجموعة من الأنشطة جديرة بالمتابعة.	تزويد الطلبة بالحافز للمشاركة سلوكياً	التقييم الذاتي لقيمة الجامعة، ومشاعر القبول و/أو الانتماء	التقارير الذاتية للعلاقات الإيجابية المتبادلة مع أعضاء هيئة التدريس وزملاء الدراسة.
المعرفي	الطاقة المعرفية المبذولة بفهم الأفكار المعقدة من أجل الذهاب إلى أبعد من الحد الأدنى من المتطلبات	تسهيل تعلم المواد المعقدة أو الصعبة	"التفكير بصوت عال" حيث يلفظ الطلبة بعملياتهم المعرفية أثناء الأنشطة، والطلبة يستخدمون التقارير للاستراتيجيات المعرفية أثناء حل المشكلات أو مشاهدة تسجيل لنشاط تعليمي، واسترجاع محفز للعمليات المعرفية	التقارير الذاتية أو الملاحظة للمثابرة وتنظيم الذات، الأسئلة حول المحتوى أو "تجاوز الحد الأدنى" (مثل استخدام القاموس أو الإنترنت للحصول على مزيد من المعلومات)، وبعد الجامعة الاتصال مع عضو هيئة التدريس.

ويذكر (Lee et al., 2019, p. 2) أنه بالنظر إلى الاندماج الجامعي كعامل مهم يؤثر بشكل إيجابي على التعلم ومؤشر على جودة التعليم، فهناك حاجة إلى أداء قياس مناسبة لاندماج الطلبة.

وتوجد مقاييس مختلفة لقياس الاندماج الجامعي، وإن كانت تتشابه فيما بينها في التعرف على الاندماج الجامعي إلا أنها تختلف في قياسه باختلاف توجه كل بحث، فاستخدم (Garn et al., 2017) مقياس (Skinner et al., 2008) ويتكون من (١٠) مفردات لقياس الاندماج السلوكي والانفعالي، بينما استخدم (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩) مقياس Gunuc & Kuzu (2015) ويتكون من (٥٩) مفردة لقياس الاندماج داخل الحرم الجامعي، والاندماج داخل القاعات التدريسية. وتبنت خمسة بحوث قياس الاندماج ثلاثي الأبعاد (المعرفي، السلوكي، والانفعالي) باستخدام مقاييس مختلفة من حيث عدد المفردات وهذه البحوث هي: (Lam et al., 2014)، (Maroco et al., 2016)، (Martin et al., 2016)، (Assuncao et al., Lee et al.,

(2019) (2020)، واعتمدت (إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم، ٢٠٢٠) على قياسه من منظور ثلاثي أيضاً المعرفي والسلوكي والانفعالي، بينما تناول بحث (Thomas & Allen, 2020) أربعة أبعاد للاندماج (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والسخط السلوكي، والسخط الانفعالي).

وسوف يتبنى البحث الحالي مقياس (Lam et al., 2014) لقياس الاندماج الجامعي لأنه شامل الأبعاد الثلاثة (المعرفي، الانفعالي، والسلوكي) متماشياً مع المنظور الثلاثي ل (Fredricks et al., 2004)، كما له خصائص سيكومترية جيدة مما دفع الباحثة إلى اختياره.

خامساً: العلاقات بين متغيرات البحث:

لقد أصبحت المشكلات الأكاديمية سمة الحياة المعاصرة، فتعرض الطلبة لهذه الضغوط تسبب لهم فقدان الاتزان النفسي (حدة يوسف، ٢٠١٥، ص ٨٨)، وهذه المشكلات تمثل عقبة لهم في إكمال المهام الأكاديمية المصممة لزيادة تعلم الطلبة (Conway, 2019, p. 70).

وتضيف (منال محمود محمد، ٢٠١٤، ص ٥٣٤) أن هذه المشكلات تحتاج النهوض من الطلبة للتصدي للفشل، فيصعد الطالب ويهبط في مواجهة هذه التحديات اليومية، ومن أمثلتها ضغط الاختبار، وتدني الدرجات، والمنافسة بين الطلاب.

وأحد المكونات التي تساعد الطلبة في مواجهة التحديات والإحباطات والمشكلات هو نمو الشعور بالنهوض الأكاديمي (Bahrami, 2017, p. 115).

فيشير (Martin & Marsh, 2008B, p. 54) إلى بعض المبادئ الرئيسية التي تدعم النهوض الأكاديمي وهي التركيز على نقاط القوة وتعزيز لتقوية قدرة الفرد للتغلب على العقبات والتحديات.

فعند تزويد الطلبة بالمزيد من التغذية الراجعة البناءة والمشجعة، فإن ذلك يجعلهم يكافحون مع الصعوبات الأكاديمية ومحاولة التغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية اليومية (Rachmayanti & Suharso, 2017, p. 126).

فالمساندة الاجتماعية تؤثر على النهوض الأكاديمي، حيث إن الأفراد المقدمين للمساندة يمتلكون العديد من الوظائف والمسؤوليات التي تؤثر على حياة الطلبة، ويحددون جزئياً سلوك الطلبة في البيئات المختلفة (Reisy et al., 2014, p. 65).

ويشير (حسام الدين أبو الحسن حسن، ٢٠١٩، ص ١٧٨) إلى أن المساندة الاجتماعية تعد من أشكال العلاقات الاجتماعية حيث يشعر الطالب بتوفر نوع من المساعدة التي يحتاجها في مواقف الحياة المختلفة؛ وخاصة في المواقف الضاغطة حيث تعتبر مصدر الأمن له عندما يواجه صعوبات وضغوط تؤثر عليه سلباً.

ويضيف (Tinajero et al., 2020, p. 134) أن المساندة الاجتماعية تتنبأ بالنجاح الأكاديمي، فاقترح بحث (Lesmana & Savitri, 2019) في نتائجه وقدم توصيات بضرورة إجراء مزيد من البحوث بين المساندة والنهوض الأكاديمي.

فقد أسفرت نتائج بحث كل من (Sheykholeslami, 2017)؛ (Lesmana & Saitri, 2019) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية بمصادرها، كما أسفرت عن أن المساندة منبأ دال بالنهوض الأكاديمي، كما كشف بحث (Fathi & Jamalabadi, 2017) عن وجود تأثير غير مباشر للمساندة لأعضاء هيئة التدريس، الوالدين، الأقران على النهوض الأكاديمي، وقد أظهرت نتائج بحث "أرسان وجارفينين وببيلاجا" (Af Ursin, Järvinen, & Pihlaja, 2020) أن تزويد الطلبة بالمساندة الاجتماعية يكون فعالاً في التغلب على العقبات والتحديات الأكاديمية التي يواجهونها، بينما أسفرت نتائج بحث (Brady, 2016) عن وجود ارتباط سالب وغير دال بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية.

والنهوض الأكاديمي بناء ذات صلة بالحياة الدراسية للطلبة، ويحدد كيفية التغلب على المشكلات الأكاديمية اليومية (Colmar et al., 2019, p. 1).

فلابد من مساعدة الطلبة على التأقلم بشكل فعال مع تحدياتهم الأكاديمية، ومعرفة أسباب ونتائج الفشل وتعلم كيفية التحكم في ضغوطاتهم (Cheng et al., 2019, p. 919).

فالنهوض الأكاديمي هو التعامل بفاعلية مع المشكلات الأكاديمية اليومية التي تظهر في المجال الأكاديمي (Colmar et al., 2019, p. 2).

كما أن النهوض الأكاديمي يلعب دوراً في مخرجات الطلبة الأكاديمية (Collie et al., 2016, p. 6)، حيث أنه يقود إلى نتائج إيجابية دالة مثل المثابرة، والتأقلم مع التحديات والضغوط الأكاديمية، وخفض القلق، وتحقيق أداء أفضل، وزيادة التحصيل الأكاديمي والرفاهية النفسية وزيادة الصحة العامة والصحة الجسدية والانفعالات الإيجابية (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 55).

وينكر (Gellor, 2019, p. 97) أن النهوض الأكاديمي يعتبر متغير كامن يتم تقييمه بواسطة العديد من المتغيرات الملاحظة ومن ضمنها فاعلية الذات الأكاديمية.

وينكر (Martin & Marsh, 2009, p. 364) أن المنبئات والمسببات قنوات مهمة لفهم أفضل للنهوض الأكاديمي.

حيث يرى (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 61) أن الطلبة الذين لديهم القدرة على النهوض الأكاديمي بشكل مرتفع هم الذين لديهم معتقدات بقدرتهم على أداء المهام بنجاح.

كما أن الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية لديهم ثقة بقدراتهم، ولا يتأثرون في حالة حصولهم على نتائج غير مناسبة لتوقعاتهم لأنهم واثقين من أنهم يمكن أن يؤديوا أفضل المرة القادمة (Kendrick, 2017, p. 19). وأيضاً يرى "أكسو وآخرون" (Xu et al., 2017, p. 1580) أن الطلبة ذوي فاعلية الذات الأكاديمية لديهم قدرة أكبر على استخدام استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشكلات الأكاديمية وبالتالي ستواجه مستوى أقل في قلق الاختبار، كما يذكر "شانك وديبينديتو" (Schunk & Dibenedetto, 2016, p. 38) أن الطلبة ذو فاعلية الذات الأكاديمية العالية لديهم قدرة على حل المشكلات بشكل صحيح. كما توصي نتائج بحث Reisy (et al., 2014, p. 68) بضرورة وعي الآباء والمستشارين الأكاديميين، والمشاركين في التعليم والتدريب الرسمي بتأثير فاعلية الذات الأكاديمية على النهوض الأكاديمي للطلبة.

حيث أسفرت نتائج بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Carrington, 2013)، (Reisy et al., 2014)، (Victoriano, 2016)، (Yun et al., 2018)، (Sadoughi & Hesampour, 2019) عن أن فاعلية الذات الأكاديمية منبأ دال بالنهوض الأكاديمي، كما توصلت نتائج بحث (Abdullah, 2017)، (Sadoughi & Hesampour, 2019) إلى وجود علاقة دالة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، وأظهرت نتائج بحث (Nurafifah, Hartana, & Primana, 2012) أن فاعلية الذات تلعب دوراً وسيطاً في التأثير على النهوض الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات النفسية الأخرى.

ومن ناحية أخرى فالعملية التعليمية في الجامعة هي تفاعل بين الطالب والجامعة، وتتأثر هذه العملية بمدى اندماج الطالب وانتمائه للجامعة؛ لذلك لابد من توفير بيئة تعليمية مناسبة للتعلم، واستثارة دافعية الطالب لنجاح هذه العملية (حسن سعد عابدين، ٢٠١٩، ص ١٨٤).

فاندماج الطلبة الجامعي والنهوض الأكاديمي يعتبران منبأ مهمان للأداء الأكاديمي، ولهما أهميتهما في التعامل بنجاح في الفترة التعليمية الصعبة كما لهما نتائج نفسية واجتماعية إيجابي (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 56). ويضيف (Skinner & Pitzer, 2012, p. 22) أن الاندماج يعتبر مصدر نشط للنهوض الأكاديمي، حيث يساعد الطلبة على التفاعل مع الضغوط اليومية، العقبات، والتحديات اليومية في الجامعة. ويشير (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019, p. 56) إلى أنه لا ينبغي للطلبة من مختلف الجامعات ومؤسسات التعليم العالي المشاركة والاندماج في المهام فقط، بل يجب أن يشعروا أيضاً بالحماس في مواجهة التحديات والضغوط التعليمية.

حيث أن التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية ونهوض الطلبة أكاديمياً يعتبر عامل مفيد في حياة الطلبة ويحقق العديد من النتائج التحفيزية والأكاديمية (Colmar et al., 2019, p. 3). فقد أسفرت نتائج بحث (Farhadi et al., 2016)، (Ghanaatii & Nastiezaie, 2016)

(2019) عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاندماج الجامعي والنهوض الأكاديمي، وأظهرت نتائج بحث (Martin & Marsh, 2008A)، (Jalilian et al., 2018)، (Morteza et al., 2018) أن الاندماج الجامعي منبأ دال بالنهوض الأكاديمي، بينما أظهرت نتائج (Cahyadi & Rohinsa, 2019) أن النهوض الأكاديمي منبأ دال بالاندماج الجامعي، وأسفرت نتائج بحث (Af Ursin et al., 2018) عن وجود تأثير مباشر بين النهوض الأكاديمي والاندماج المدرسي، بينما توصلت نتائج بحث (Af Ursin et al., 2020) إلى أن النهوض الأكاديمي يؤثر على الاندماج الانفعالي.

ويتضح مما سبق عرضه وجود رابطة نظرية بين متغيرات البحث (النهوض الأكاديمي، والمساندة الاجتماعية، وفعالية الذات الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي) ، ويمكن تلخيص العلاقة بين متغيرات البحث على النحو التالي:

- وجود تأثير قوي للمساندة على النهوض، حيث اتفقت غالبية البحوث على أهمية تقديم المساندة الاجتماعية وتأثيرها على نهوض الطلبة أكاديمياً، فعند تقديم المساندة للطلبة وتقوية العلاقات الاجتماعية بينهم وبين الأسرة والأقارب والأصدقاء والآخرين، فإن ذلك له أثر في تخفيف للضغوط التي يتعرض لها الطلبة ويجعلهم يحاولون التصدي لها والتغلب عليها من أجل تحقيق النجاح والتقدم. فالطلبة الناهضين أكاديمياً يحققون أهدافهم ويحصلون على مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي وبالتالي النجاح الأكاديمي.

- أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر على نهوض الطلبة أكاديمياً من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث لاحظت الباحثة من خلال الاحتكاك المباشر مع الطلبة في السكاشن، وجود فروق فردية واختلافات بينهم في التعامل مع المشكلات والتحديات الدراسية اليومية، ولذلك لأنه يتطلب توافر قدر من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى كل طالب أي اعتقاده بقدرته على التغلب على هذه العقبة اليومية، فإذا تحققت لديهم هذه الفاعلية الذاتية الأكاديمية يصبحون قادرين على حل أي مشكلة دراسية تعترضهم في حياتهم، لذلك فاعلية الذات الأكاديمية أحد المتطلبات الضرورية لتحقيق النهوض الأكاديمي.

- وجود علاقة بين الاندماج الجامعي والنهوض الأكاديمي، والتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي، ولكن اختلفت بعض البحوث في النتيجة حيث أثر النهوض على اندماج الطلبة، فالبحث الحالي يتفق مع النتائج التي تنبأت بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي، فبذل الطلبة للجهد في الحصول على المعرفة وإتقانها، وردود أفعالهم تجاه المحيطين بهم، ومشاركتهم الإيجابية في مهام التعلم، يسهم في مساعدة الطلبة في التصدي والتغلب على العقبات والصعوبات الأكاديمية اليومية.

الفصل الثالث

البحوث السابقة

❖ تمهيد

❖ المحور الأول: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية والعلاقة بينهما.

❖ المحور الثاني: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بينهما.

❖ المحور الثالث: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما.

الفصل الثالث البحوث السابقة

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري لمتغيرات البحث، تم استعراض بعض البحوث السابقة التي تتعلق بمتغيرات البحث (النهوض الأكاديمي، المساندة الاجتماعية، فاعلية الذات الأكاديمية، والاندماج الجامعي) طبقاً لهدف البحث والذي يتلخص في الكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومتغيرات البحث السابقة، وكذلك التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المتغيرات السابقة، وأيضاً التعرف على مدى اختلاف النهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع - الفرقة - الكلية)، فسوف يتم تناولها وفقاً لثلاثة محاور رئيسية وهم:

❖ **المحور الأول: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية والعلاقة بينهما.**

❖ **المحور الثاني: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بينهما.**

❖ **المحور الثالث: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما.**

❖ **المحور الأول: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية والعلاقة بينهما:**

يهدف بحث (Putwain et al., 2012) إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية والعلاقة بينهما، وتكونت العينة من (٢٩٨) من طلبة المدارس الثانوية في (انجلترا)، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008)، ومقياس المساندة الاجتماعية متضمن بداخل مقياس المواجهة من إعداد "ستوبر" (Stoper, 2004)، وباستخدام تحليل الانحدار، أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والنهوض الأكاديمي، كما أن المساندة الاجتماعية ليست منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Sabzi & Fooladchang, 2015) إلى فحص النموذج السببي للعلاقة بين المساندة الاجتماعية والنهوض الأكاديمي والمعتقدات الدافعية كمتغير وسيط بينهما، وتكونت العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبة منهم (١٥٧) طالباً، و(١٦٣) طالبة من المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Deghanizadeh & Hosseinchari, 1991)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد (Zimet et al., 1988)، وباستخدام تحليل المسار، كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر للمساندة الاجتماعية على النهوض الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن أن

المعتقدات الدافعية لها دور وسيط في العلاقة بين المساندة الاجتماعية والنهوض الأكاديمي، كما أن مصادر المساندة الاجتماعية تزيد من امكانية نهوض الطلبة أكاديمياً عن طريق المعتقدات الدافعية.

ويهدف بحث (Brady, 2016) إلى فحص العلاقة بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية، وبحث دور المساندة الاجتماعية كوسيط في التأثير على النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (٦٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية منهم (١٦) طالباً، (٥١) طالبة التي تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٢٢ سنة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد "بروسادينو وهيلر" (Procadino & Heller, 1983)، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين المساندة الاجتماعية والنهوض الأكاديمي سالب وغير دال؛ فالمساندة الاجتماعية الانفعالية والعملية لا ترتبط ارتباطاً دال مع النهوض الأكاديمي، وأيضاً لم تمثل المساندة الاجتماعية الانفعالية والعملية جزءاً كبيراً من التباين في النهوض الأكاديمي.

كما يهدف بحث (Collie et al., 2016) إلى فحص البروفيلات المعتمدة على خبرات الطلبة في النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية، والكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للعمر، والنوع، وتكونت العينة من (٢٤٩) طالباً وطالبة منهم (١٤٢) طالباً، (١٠٧) طالبة من طلبة المدارس الثانوية التي تمتد أعمارهم من ١٦ إلى ٢٠ عاماً، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008)، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد "ليبينبرج وآخرين" (Liebenberg et al., 2012)، وباستخدام التحليل العنقودي، توصلت النتائج إلى أن المستويات العليا من المساندة الأسرية والمجتمعية والأكاديمية تدعم مستويات مشابهة من النهوض الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن أن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع لصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للعمر لصالح الطلبة الأكبر سناً.

وكان من بين أهداف بحث (Sheykholeslami, 2017) التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الأكاديمية، وتكونت العينة من (٢٣٥) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Dehghanizade & Hosseinchari, 2012)، ومقياس المساندة الأكاديمية من إعداد (Sands & Plunkett, 2005)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية بمكوناتها، كما أسفرت عن أن المساندة الأكاديمية تفسر نحو ٣٠% من التباين في النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث "فتحي وجامالابادي" (Fathi & Jamalabadi, 2017) إلى التعرف على تأثير المساندة الأكاديمية على النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٤٠) من طلبة الجامعة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس المساندة الأكاديمية من إعداد الباحثين، وباستخدام تحليل المسار، أسفرت النتائج عن وجود تأثير غير مباشر للمساندة الأكاديمية من (أعضاء هيئة التدريس، والوالدين، والأقران) على النهوض الأكاديمي.

كما يهدف بحث (Shaikholeslami & Taheri, 2018) إلى بحث تأثير مساندة الآباء والأقران على النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٦٠) من طلبة المدارس الابتدائية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Dehghanizadeh & Hosseinchari, 1991)، ومقياس مساندة الآباء والأقران من إعداد (Armsdeh & Greenberg, 1987)، وباستخدام تحليل المسار، أظهرت النتائج أن مساندة الآباء والأقران منبئ دال ولها تأثير دال وموجب على النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Lesmana & Savitri, 2019) إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي والمساندة الأكاديمية، وتكونت العينة من (٢٣٠) من طلبة المرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008)، ومقياس المساندة الأكاديمية من إعداد (Thompson & Mazer, 2009)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين النهوض الأكاديمي وبعض أبعاد المساندة الأكاديمية، بينما لا توجد علاقة بين المساندة المعلوماتية والنهوض الأكاديمي.

❖ المحور الثاني: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية والعلاقة بينهما:

في حين يهدف بحث (Martin & Marsh, 2008A) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات، والاندماج الأكاديمي، وأيضاً الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، الصف، وتكونت العينة من (٥٩٨) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية، منهم (٣٥٣) طالباً، و(٢٤٥) طالبة، ومنهم (٣٤٧) بالصف الثامن، (٢٥١) بالصف العاشر، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، مقياس الدافعية والاندماج يتضمن كل من فاعلية الذات والاندماج الجامعي من إعداد (Martin, 2007)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية، أظهرت النتائج أن فاعلية الذات، والاندماج الأكاديمي منبآت دالة بالنهوض الأكاديمي، كما أنه توجد فروق دالة في النهوض الأكاديمي تبعاً

للنوع لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة في النهوض الأكاديمي تبعاً للصف لصالح الطلبة الأصغر سناً حيث إن الطلبة الأصغر سناً أكثر نهوضاً أكاديمياً من الطلبة الأكبر سناً.

كما هدف بحث (Martin et al., 2010) إلى إجراء دراسة طويلة للتعرف على تأثير بعض العوامل الدافعية مثل فاعلية الذات كمنبئ بالنهوض الأكاديمي، وأيضاً الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع والصف الدراسي، وتكونت العينة من (١٨٦٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وتم اختيار العينة بطريقة طويلة من الصفوف منهم (٢٩%) بالصف السابع، (٢٤%) بالصف الثامن، (٢٣%) بالصف التاسع، (١٨%) بالصف العاشر، (٦%) بالصف الحادي عشر والثاني عشر، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، مقياس الدافعية والاندماج (MES) Motivation and Engagement Scale من إعداد (Martin, 2007)، وباستخدام المعادلة البنائية، أسفرت النتائج عن أن فاعلية الذات منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، في حين كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من النوع والعمر على النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Nurafifah et al., 2012) إلى دراسة متغير فاعلية الذات كدور وسيط بين النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالباً وطالبة من خمس مدارس ثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات من إعداد الباحثين، وباستخدام تحليل المسار، أظهرت النتائج عن أن فاعلية الذات تلعب دوراً وسيطاً في التأثير على النهوض الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات النفسية الأخرى.

ويهدف بحث (Carrington, 2013) إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من العوامل النفسية التربوية ومنها فاعلية الذات الأكاديمية والاندماج، وأيضاً بحث العلاقة النهوض الأكاديمي وهذه المتغيرات، وتكونت العينة من (١٤٧) من طلبة المرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2006)، مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد "بينترتش وآخرين" (Pintrich et al., 1993)، مقياس الاندماج من إعداد "سكوفيلي وبيكر" (Schaufeli & Bakker, 2003)، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية حيث أن معامل الارتباط (٠,٢٣) وبالتالي وجود موجبة علاقة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، كما أنه يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية حيث أن فاعلية الذات الأكاديمية تفسر (٥,٢%) من التباين في النهوض الأكاديمي، بينما أسفرت النتائج عن وجود ارتباط

موجب ولكنه غير دال بين النهوض الأكاديمي والاندماج أي عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج، كما أن الاندماج ليس منبئاً بالنهوض الأكاديمي.

وكان من أهداف بحث (Reisy et al., 2014) بحث تأثير فاعلية الذات على النهوض الأكاديمي، وأيضاً التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات، وتكونت العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الباحثين، ومقياس فاعلية الذات العامة من إعداد (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، وباستخدام تحليل المسار وتحليل الانحدار، توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال لفاعلية الذات على النهوض الأكاديمي، كما أسفرت النتائج عن أن فاعلية الذات منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث "راحيمي وزاري" (Rahimi & Zarei, 2016) إلى دراسة الدور الوسيط لفاعلية الذات في العلاقة بين أبعاد التعلق والنهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (٣٤٠) من طلبة المرحلة الجامعية منهم (١٥١) ذكور، و(١٨٩) إناث، مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Dehghanizade & Hosseinchari, 2012)، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات من إعداد (Chesney, 2006)، وباستخدام تحليل المسار، أشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات تلعب دور وسيط في التأثير على النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث "فيكتوريانو" (Victoriano, 2016) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات، وتكونت العينة من (٢٨٥) من طلبة المرحلة الجامعية تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٣١ عاماً، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد (Spray & Warbuton, 2011)، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، أسفرت النتائج عن أن فاعلية الذات منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث "عبد الله" (Abdullah, 2017) إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، وتكونت العينة من (٤٥٠) من المراهقين التي تمتد أعمارهم من ١٣ إلى ١٦ سنة من (١١) مدرسة ثانوية، وطبق عليهم مقياس لمعرفة تصورات ومعتقدات الطلاب عن أنفسهم يشمل فاعلية الذات الأكاديمية والنهوض الأكاديمي، وباستخدام معامل الارتباط، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.

كما يهدف بحث (Morteza et al., 2018) إلى فحص العلاقة بين معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية والنهوض الأكاديمي من خلال الاندماج الأكاديمي كمتغير وسيط، والكشف عن الفروق فيها وفقاً لمتغير النوع، وتكونت العينة من (٣٨٤) طالباً وطالبة منهم (١٩٨) طالباً و(١٨٦) طالبة

من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي ومقياس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحثين، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية والنهوض الأكاديمي، كما أن الاندماج الأكاديمي منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

وكان من أهداف بحث "يان وآخرين" (Yun et al., 2018) بحث تأثير فاعلية الذات على النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من (٧٨٧) من طلبة المرحلة الجامعية التي تمتد أعمارهم من ١٨ إلى ٢٥ عاماً، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد "ميلس وآخرين" (Mills et al., 2006)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية، توصلت النتائج إلى أن فاعلية الذات منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Olendo et al., 2019) على دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات، والتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات، وتكونت العينة من (٤٦٩) طالباً وطالبة منهم (٢١٧) طالباً، و(٢٥٢) طالبة باثنتي عشرة من المدارس الثانوية الحكومية والخاصة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس الدافعية والاندماج من إعداد (Martin, 2007)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار واختبار "ت"، أظهرت النتائج مستوى عالي من فاعلية الذات (٥٩,١%)، ومستوى متوسط من النهوض الأكاديمي (٣٩,١%)، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات، كما أن فاعلية الذات منبئ دال بالنهوض الأكاديمي حيث إن فاعلية الذات تساهم بنسبة (٥٧%) من التباين في النهوض الأكاديمي، بينما لا توجد فروق دالة للنوع في النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Sadoughi & Hesampour, 2019) إلى دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٤٣١) من طلبة المرحلة الثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي النسخة المختصرة، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد (McIlroy & Bunting, 2002)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، أوضحت النتائج وجود علاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية، كما يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية، فمن خلال زيادة مستوى فاعلية الذات الأكاديمية يساعد على تحسين النهوض الأكاديمي للطلبة وتعزيز قدرتهم على حل المشكلات والتغلب على التحديات والعقبات الأكاديمية.

❖ المحور الثالث: بحوث تناولت التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما:

في حين يهدف بحث "فان ونجو" (phan & Ngu, 2014) إلى دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، وتكونت العينة من (٢٩٤) من طلبة المرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B) ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد "سكوفيلي وآخرين" (Schaufeli et al., 2002)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية، أسفرت النتائج عن أن الاندماج الجامعي يتأثر بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Martin, 2014A) إلى فحص دور النهوض الأكاديمي في التأثير على الاندماج المعرفي، الانفعالي، والسلوكي، وأيضاً الفروق وفقاً للنوع والعمر، وتكونت العينة من (٨٧) من طلبة المرحلة الثانوية من طلبة النشاط الزائد منهم (٥٣%) طالباً، (٤٧%) طالبة، و(٣٣٧٤) من الطلبة العاديين منهم (٧٠%) طالباً، و(٣٠%) طالبة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس الاندماج من إعداد "فريدريكس وآخرين" (Fredricks et al., 2004)، وباستخدام تحليل المسار، أسفرت النتائج عن أن الطلبة الناهضين أكاديمياً يكونون أكثر اندماجاً، كما أظهرت النتائج أن النهوض الأكاديمي لا يتباين بتباين المجموعات الفرعية لمتغيرات النوع والعمر.

ويهدف بحث "داتو ويانج" (Datu & Yang, 2016) إلى دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والاندماج السلوكي والانفعالي، وأيضاً الكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، وتكونت العينة من (٤٠٢) من طلبة المرحلة الجامعية، منهم (١٦٠) طالباً، (٢٤٢) طالبة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس الاندماج السلوكي والانفعالي من إعداد الباحثان، وباستخدام معامل الارتباط، واختبار (ت)، أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج السلوكي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج الانفعالي، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في النهوض لصالح الذكور، والنوع يفسر (١٩.٧٨%) من التباين الكلي في النهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث "فارهادي وآخرين" (Farhadi et al., 2016) إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج المعرفي، السلوكي، والانفعالي، وتكونت العينة من (٣٦٩) من طلبة جامعة العلوم التطبيقية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Dehghanizade & Hosseinchari, 2012)، ومقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Pintrich & Degroot, 1994)،

وباستخدام معامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، أسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاندماج المعرفي والنهوض الأكاديمي، وقدرته على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي.

كما يهدف (Martin et al., 2016) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالاندماج (المعرفي، السلوكي، والانفعالي) من النهوض الأكاديمي، وتكونت العينة من طلبة المدارس الثانوية ممثلة في ثلاثة دول، منهم (٣٦١٧) من الطلبة التي تمتد أعمارهم من ١٢ إلى ١٦ عاماً في الصين، و(٩٨٩) من الطلبة في أمريكا الشمالية، (١١٨٢) من الطلبة في المملكة المتحدة، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد "مارتن ومارش" (Martin & Marsh, 2008B)، ومقياس الاندماج من إعداد "فريدريكس وآخرين" (Fredricks et al., 2004)، وباستخدام تحليل المسار، أسفرت النتائج عن أن الطلبة لديهم مستويات عليا من النهوض الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن أن النهوض منبئ إيجابي ودال بالاندماج المعرفي، السلوكي، والانفعالي.

ويهدف بحث (Jalilian et al., 2018) إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي لدى طلبة المدارس الثانوية، وتكونت العينة من (٣٠٢) من طلبة المدارس الثانوية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2006)، ومقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Fredrichks et sl., 2004)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، كما أسفرت عن أن الاندماج الجامعي يفسر (٢٩%) من التباين في النهوض الأكاديمي أي أن الاندماج الجامعي منبئ دال بالنهوض الأكاديمي.

ويهدف بحث (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019) إلى استكشاف العلاقة بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، وتكونت العينة من (٣٤١) من طلبة الدراسات العليا بجامعة سيستان وبلوشستان، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Dehghanizade & Hosseinchari, 2012)، ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد (Reeve, 2013)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ونمذجة المعادلة البنائية، أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، ووجود تأثيرات مباشرة للنهوض الأكاديمي على الاندماج الجامعي، كما أسفرت عن أن النهوض الأكاديمي له تأثير دال وموجب على اندماج الطلبة أكاديمياً.

ويهدف بحث (Sadat & Azhari, 2019) إلى فحص الدور الوسيط للنهوض الأكاديمي في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الجامعي، وتكونت العينة من (٣٣٢) من طلبة

الدراسات العليا بالمرحلة الجامعية، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Martin & Marsh, 2006)، ومقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Rio, 2013)، وباستخدام تحليل المسار، أسفرت النتائج عن أن النهوض الأكاديمي له دور كمغير وسيط دال في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية والاندماج الجامعي.

ويهدف بحث (Cahyadi & Rohinsa, 2019) إلى فحص قدرة الطلبة على التعامل مع المشكلات الأكاديمية (النهوض الأكاديمي) التي تتوسط تأثير شخصية المعلم في التنبؤ باندماج الطلبة لدى طلبة المدارس الثانوية العليا، وتتكون العينة من (٢١٣) طالباً وطالبة منهم (٨٧) طالباً، و(١٢٦) طالبة من المرحلة الثانوية التي تمت أعمارهم من ١٥ إلى ١٨ عاماً، وطبق عليهم مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس الاندماج من إعداد الباحثان، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، أسفرت النتائج عن أن النهوض الأكاديمي يتوسط تأثير شخصية المعلم في التنبؤ باندماج الطلبة، أي أن المعلم لابد أن يكون على وعي بأن كل طالب يحتاج إلى القدرة على التعامل مع المشكلات الأكاديمية في المدرسة، والذي بدوره يشكل اندماج الطلبة في أنشطة التعلم في الفصل الدراسي.

كما يهدف بحث (Thomas & Allen, 2020) إلى التعرف على دور النهوض الأكاديمي كمغير وسيط في العلاقة بين الذكاء العاطفي، والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي، وتكونت العينة من (٢٥٣) من طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، وطبق عليهم مقاييس تقرير ذاتي للنهوض الأكاديمي والاندماج من إعداد الباحثين، وباستخدام تحليل المسار، أسفرت النتائج عن أن النهوض الأكاديمي يؤثر بشكل مباشر على الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي.

تعليق عام على البحوث السابقة:

باستعراض البحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث الحالي يتضح أن هذا الموضوع قد حظى باهتمام كبير من جانب الباحثين ولا يوجد أي بحث عربي - في حدود علم الباحثة - تناول النهوض الأكاديمي مع كل متغير من متغيرات البحث (المساندة الاجتماعية - فاعلية الذات الأكاديمية - الاندماج الجامعي)؛ وبالتالي فإن البيئة العربية في حاجة إلى مثل هذا البحث.

بالنسبة للهدف:

تباينت البحوث السابقة من حيث الهدف حيث:

١. هدفت بعضها إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية، وتعرفت بعضها على تأثير المساندة الاجتماعية على النهوض الأكاديمي والعلاقة بينهما.

٢. سعت بعض البحوث إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية، وفحص بحث دور فاعلية الذات كوسيط بين النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، كما كشفت بعض البحوث عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.
٣. هدفت بحوث أخرى إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي، وفحص بحثين دور النهوض الأكاديمي في التأثير على الاندماج الأكاديمي، وكشفت بعض البحوث عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي وفحص بحث دور الاندماج الجامعي كمتغير وسيط في التأثير على النهوض الأكاديمي، في حين فحصت البعض دور النهوض الأكاديمي في التأثير على الاندماج الجامعي.
٤. كشفت بعض البحوث عن أثر المتغيرات الديموغرافية على النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع، ووفقاً للفرقة الدراسية.

لذلك **يهدف البحث الحالي** إلى التعرف على العلاقة بين النهوض الأكاديمي ومتغيرات البحث كل على حدة، وكذلك التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من كل من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي، وأيضاً التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية (النوع- الفرقة الدراسية- الكلية) على النهوض الأكاديمي.

بالنسبة للعينة:

انقسمت البحوث السابقة إلى (١٤) بحثاً اشتمل العينة من طلبة المرحلة الجامعية، و(١٤) بحث آخر اشتمل العينة من طلبة المرحلة الثانوية.

وتم اشتقاق عينة البحث الحالي من طلبة المرحلة الجامعية (الأولى-الثانية- الثالثة- الرابعة) بكليات (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) بجامعة الزقازيق.

بالنسبة للأدوات:

تنوعت المقاييس المستخدمة في البحوث السابقة بحيث تتفق مع هدف كل بحث والمتغيرات المراد قياسها، فوجد أن (١٤) بحثاً استخدم **مقياس النهوض الأكاديمي** لـ (Martin & Marsh, 2008B)، بينما استخدم بحثان مقياس النهوض الأكاديمي لـ (Martin & Marsh, 2006)، كما استخدمت أربع بحوث مقياس النهوض الأكاديمي لـ (Dehghanizade & Hosseinchari, 2012)، في حيث استخدم بحثان مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Deghanizadeh & Hosseinchari, 1991)، في حين اعتمدت ستة بحوث على مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الباحثين، واعتمد بحث واحد على مقياس النهوض الأكاديمي النسخة المختصرة.

وفيما يتعلق ب**متغير المساندة الاجتماعية** فوجد أنه تنوعت المقاييس المستخدمة في البحوث، فقد استخدم بحثاً واحداً مقياس المساندة الاجتماعية لـ (Stoper, 2004)، واعتمد بحث آخر على

مقياس المساندة الاجتماعية من إعداد (Zimet et al., 1988)، واعتمد بحث (Brady, 2016) مقياس المساندة الاجتماعية لـ (Procadino & Heller, 1983)، واعتمد بحث واحد على مقياس المساندة الاجتماعية لـ (Liebenberg et al., 2012)، في حين اعتمد بحث على بناء مقياس المساندة الاجتماعية، وتبنى بحث واحد مقياس المساندة الأكاديمية من إعداد (Sands & Plunkett, 2005)، وبحث واحد مقياس مساندة الآباء والأقران من إعداد (Armsdeh & Greenberg, 1987)، وبحث واحد مقياس المساندة الأكاديمية من إعداد (Thompson & Mazer, 2009).

أما فيما يتعلق متغير فاعلية الذات الأكاديمية فوجد أن ثلاثة أبحاث استخدمت مقياس الدافعية والاندماج لـ (Martin, 2007) بينما قام بحث واحد ببناء مقياس فاعلية الذات، واستخدم بحث واحد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد (Pintrich et al., 1993)، واستخدم بحث واحد مقياس فاعلية الذات العامة من إعداد (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، وتبنى بحث واحد مقياس فاعلية الذات من إعداد (Chesney, 2006)، واعتمد بحث واحد على مقياس فاعلية الذات لـ (Mills et al., 2011) واستخدم بحث واحد مقياس فاعلية الذات لـ (Spray & Warbuton, 2006)، وتبنى بحث واحد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد (McIlroy & Bunting, 2002).

أما فيما يتعلق بمتغير الاندماج الجامعي فاستخدمت ثلاثة بحوث مقياس الاندماج الجامعي لـ (Fredricks et al., 2004)، بينما اعتمد بحث واحد على مقياس الاندماج لـ (Schaufeli & Bakker, 2003)، واستخدم بحث واحد مقياس الاندماج الجامعي لـ (Schaufeli et al., 2002)، واستخدم بحث واحد مقياس الاندماج الجامعي لـ (Pintrich & Degroot, 1994)، واعتمد بحث واحد على مقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Reeve, 2013)، وتبنى بحث واحد مقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Rio, 2013)، وأخيراً اعتمدت ثلاثة بحوث على بناء مقياس الاندماج الجامعي.

وقامت الباحثة بإعداد النهوض الأكاديمي باعتباره متغير حديث في البيئة العربية، وسيتم إعداد مقياس المساندة الاجتماعية من قبل (الأسرة والأقارب، والأصدقاء، والآخرين) تناسب عينة البحث الحالي لعدم توفر مقياس حديث لها، وتم بناء مقياس فاعلية الذات الأكاديمية لعدم توفر مقياس حديث لها كما أن معظم المقاييس المتوفرة خاصة بفاعلية الذات بشكل عام، كما تم ترجمة وتعريب مقياس الاندماج الجامعي من إعداد (Lam et al., 2014) حيث أنه مقياس حديث يتبع النموذج النظري المفسر للاندماج الجامعي لـ (Fredricks et al., 2004) ويقيس ثلاثة أبعاد وهي الاندماج المعرفي والانفعالي والسلوكي وله خصائص سيكومترية جيدة.

بالنسبة للأساليب الإحصائية:

تنوعت الأساليب الإحصائية التي استخدمت في البحوث السابقة مثل معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل المسار، نمذجة المعادلة البنائية، التحليل العنقودي، تحليل الانحدار المتعدد تبعاً لطبيعة الهدف من كل بحث.

وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لموضوع البحث الحالي، واستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع، وتحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية والكلية، معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين النهوض الأكاديمي وكل متغير متغيرات البحث، وكذلك تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من كل متغير من (المساندة الاجتماعية- فاعلية الذات الأكاديمية- والاندماج الجامعي).

بالنسبة للنتائج:

■ فيما يخص الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً للنوع ، فأظهرت نتائج بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Martin, 2014)، (Olendo et al., 2019) عدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع، بينما أسفرت نتائج بحث كل من Martin & Marsh, 2008A)، (Collie et al., 2016)، (Datu & Yang, 2016) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور. وبالتالي تم صياغة الفرض الأول.

■ وفيما يخص الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية، فقد أسفرت نتائج بحث كل (Martin et al., 2010)، (Martin, 2014) عن عدم وجود فروق دالة في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرقة، بينما أظهرت نتائج بحث (Martin & Marsh, 2008A) وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة لصالح الطلبة الأصغر سناً، في حين توصل بحث (Collie et al., 2016) إلى أن الفروق في النهوض الأكاديمي دالة إحصائياً لصالح الطلبة الأكبر سناً. وبالتالي تم صياغة الفرض الثاني.

■ وفيما يخص الفروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الكلية، فقد أظهرت نتائج بحث (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي ترجع إلى متغير الكلية (علمية/ أدبية)، بينما أسفرت نتائج بحث (Mawarni et al., 2019) عن أن طلبة كلية العلوم يمتلكون مستويات عليا من النهوض الأكاديمي مقارنة بطلبة التخصص الاجتماعي. وبالتالي تم صياغة الفرض الثالث.

▪ وفيما يخص العلاقة بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية؛ فقد أسفرت نتائج بحث (Sabzi & Fooladchang, 2015) عن أن مصادر المساندة تزيد من إمكانية نهوض الطلبة أكاديمياً من خلال متغير وسيط، كما أظهرت نتائج بحث (Collie et al., 2016) عن أن المستويات العليا من المساندة الأسرية والمجتمعية والأكاديمية تدعم مستويات مشابهة من النهوض الأكاديمي، وأظهرت نتائج بحث كل من (Sheykholeslami, 2017)، (Lesmana & Saivtri, 2019) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض والمساندة الاجتماعية، بينما أسفرت نتائج بحث كل من (Putwain et al., 2012) عن عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية، وبحث (Brady, 2016) عن أن الارتباط بينهما سالب وغير دال، وبحث (Lesmana & Saitri, 2019) عن عدم وجود علاقة بين المساندة المعلوماتية والنهوض الأكاديمي.

وفيما يخص العلاقة بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية؛ فقد اتفقت نتائج بحث كل من (Carrington, 2013)، (Abdullah, 2017)، (Morteza et al.,)، (2018)، (Olendo et al., 2019)، (Sadoughi & Hesampour, 2019) على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الأكاديمية والنهوض الأكاديمي.

وفيما يخص العلاقة بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي؛ فقد أسفرت نتائج بحث كل من (Datu & Yang, 2016)، (Farhadi et al., 2016)، (Jalilian et al., 2018)، (Ghanaatii & Nastiezaie, 2019) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج الجامعي، وأظهر بحث (Carrington, 2013) وجود ارتباط موجب ولكنه غير دال إحصائياً بينهما. وبالتالي تم صياغة الفرض الرابع.

▪ فيما يخص التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية؛ فقد أسفرت نتائج بحث كل من (Putwain et al., 2012)، (Brady, 2016)، (Fathi & Jamalabadi, 2017) أن المساندة الاجتماعية ليست منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، وأيضاً أسفرت نتائج بحث كل من (Sheykholeslami, 2017)، (Shaikholeslami & Taheri, 2018) عن أن المساندة الاجتماعية منبئ دال ولها تأثير دال موجب على النهوض الأكاديمي. وبالتالي تم صياغة الفرض الخامس.

▪ فيما يخص التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية فقد أسفرت نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Martin et al., 2010)، (Carrington, 2013)، (Reisy et al., 2014)، (Victoriano, 2016)، (Yun et al., 2018)، (Olendo et al., 2019) عن أن فاعلية الذات الأكاديمية منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، كما أظهرت نتائج

كل من (Nurafifah et al., 2012)، (Rahimi & Zarei, 2016) أن فاعلية الذات تلعب دور وسيط في التأثير على النهوض الأكاديمي من خلال بعض المتغيرات النفسية. وبالتالي تم صياغة الفرض السادس.

■ فيما يتعلق التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الجامعي، فقد أسفرت نتائج بحث (Carrington, 2013) عن أن الاندماج الجامعي ليس منبئ دال بالنهوض الأكاديمي، وأيضاً اتفقت مع بحث كل من (Phan & Ngu, 2014)، (Martin, 2014)، (Martin et al., 2016)، (Cahyadi & Rohinsa, 2019)، (Thomas & Allen, 2020) التي أظهرت نتائجهم أن النهوض الأكاديمي هو الذي يؤثر على الاندماج الجامعي، بينما أظهرت نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Farhadi et al., 2016)، (Jalilian et al., 2018)، (Morteza et al., 2018) أن الاندماج الجامعي منبئ دال بالنهوض الأكاديمي. وبالتالي تم صياغة الفرض السابع.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافاً وتعارضاً بين نتائج البحوث السابقة فيما يتعلق بتأثير المتغيرات الديموغرافية (النوع-الفرقة الدراسية-الكلية)، وأيضاً اختلاف في التنبؤ والعلاقات بين النهوض الأكاديمي وكل من (المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي)، كما أنه لا يوجد بحث عربي -في حدود علم الباحثة- تناول متغير النهوض الأكاديمي مع متغيرات البحث ومن هنا فإن البيئة العربية في حاجة لمثل هذا البحث.

ومن خلال استعراض البحوث السابقة والتعليق عليها يمكن صياغة فروض البحث الحالي.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للفرقة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للكلية (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٤. توجد علاقات ارتباطية دالة موجبة بين درجات الطلبة في النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وفاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) والاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.

٥. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٦. يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٧. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته

❖ تمهيد

❖ أولاً: منهج البحث

❖ ثانياً: عينة البحث:

- أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية
- ب) العينة النهائية

❖ ثالثاً: أدوات البحث:

- ١- مقياس النهوض الأكاديمي
- ٢- مقياس المساندة الاجتماعية
- ٣- مقياس فاعلية الذات الأكاديمية
- ٤- مقياس الاندماج الجامعي

❖ رابعاً: ملاحظات عامة على أدوات البحث أثناء التطبيق

❖ خامساً: إجراءات البحث

الفصل الرابع منهج البحث وإجراءاته

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً دقيقاً شاملاً لإجراءات البحث، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في البحث، والعينة المبدئية (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات)، والعينة النهائية التي تم اختبار فروض البحث عليها، كما يتناول أيضاً الأدوات المستخدمة من حيث كيفية بنائها وأساليب حساب خصائصها السيكومترية، ويختتم هذا الفصل بذكر الإجراءات المتبعة بما يتضمنها من أساليب إحصائية مستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفروض.

أولاً: منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث والأهداف التي يسعى إليها والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة العلاقة بين (المساندة الاجتماعية - فاعلية الذات الأكاديمية - الاندماج الجامعي) والنهوض الأكاديمي والتنبؤ به من هذه المتغيرات لدى طلبة جامعة الزقازيق، فقد تم استخدام المنهج الوصفي (المقارن والارتباطي والتنبؤي) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً عن طريق جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها.

ثانياً: عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية طبقية من طلبة المرحلة الجامعية من كليات (التربية - الآداب - العلوم - التمريض) بالأربع فرق دراسية بجامعة الزقازيق، وتم اختيارها بهذا الشكل لعدة أسباب وهي:

- ١- تعتبر المرحلة الجامعية أحد المراحل الرئيسة في حياة الطلبة التي تتشكل فيها شخصيتهم ويتحدد تبعاً لها مستقبلهم المهني.
- ٢- اختيار الفرق الدراسية الأربع باعتبار وجود مراحل عمرية مختلفة فيها وفروق فردية في كل فرقة، كما أن الفرقة الأولى هي بداية مرحلة جديدة يستكشفون فيها طبيعتها ويندمجون معها، والفرقة الثانية والفرقة الثالثة هما منتصف المرحلة يكونون قد تأقلموا معها إلى حد كبير، أما الفرقة الرابعة فهي نهاية المرحلة التي توافقوا معها ووصلوا فيها إلى نهاية المطاف استعداداً فيما بعد للحياة العملية.
- ٣- اختيار كليات التربية والآداب والعلوم والتمريض فتكون ممثلة للكليات التربوية والنظرية والعلمية والطبية.

أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٤٩٢) طالباً وطالبة بجميع الفرق الدراسية بكلّيات (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) جامعة الزقازيق، بمتوسط عمر قدره (١٩,٨١) سنة و بانحراف معياري (١,٣٣) للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وذلك بعد استبعاد الطلبة الذين لم يكملوا الإجابة على المقاييس، أو الطلبة الذين لم يجيبوا بجدية على المقاييس، ويوضح جدول رقم (٨) توزيع للعينة المبدئية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية:

جدول (٨) توزيع العينة المبدئية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية (ن=٤٩٢)

الكلية	الجنس	الفرقة				
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
التربية	طلاب	١٣	٤	١٣	٣	٣٣
	طالبات	٢٥	٢٦	٤١	٣١	١٢٣
الآداب	طلاب	٢٦	١٢	٦	١٠	٥٤
	طالبات	١٢	٢١	١٣	١٢	٥٨
العلوم	طلاب	٢٠	١٤	١٣	٤	٥١
	طالبات	١٠	١٤	١٨	٢١	٦٣
التمريض	طلاب	١٣	٥	٦	٦	٣٠
	طالبات	٢٧	٢٤	١٤	١٥	٨٠
المجموع		١٤٦	١٢٠	١٢٤	١٠٢	٤٩٢

ب) العينة النهائية:

تكونت عينة البحث النهائية من (٧٠٨) طالباً وطالبة بجميع الفرق الدراسية بكلّيات (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) بجامعة الزقازيق، بمتوسط عمر قدره (١٩,٨٩)، وانحراف معياري (١,٢١) للتحقق من صحة فروض البحث من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، وذلك بعد استبعاد الطلبة الذين لم يكملوا الإجابة على المقاييس، أو الطلبة الذين لم يجيبوا بجدية على المقاييس، ويوضح الجدول التالي توزيع للعينة النهائية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية:

جدول (٩) توزيع العينة النهائية وفقاً للنوع والفرقة الدراسية والكلية (ن=٧٠٨)

الكلية	الجنس	الفرقة				
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
التربية	طلاب	١١	١٣	١٤	٤	٤٢
	طالبات	٣٢	٣٠	٣٨	٤٧	١٤٧
	المجموع	٤٣	٤٣	٥٢	٥١	١٨٩

الكلية	الجنس	الفرقة				
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
الآداب	طلاب	٣٠	١٣	١٨	٦	٦٧
	طالبات	١٩	٤٩	٢٠	٢٠	١٠٨
	المجموع	٤٩	٦٢	٣٨	٢٦	١٧٥
العلوم	طلاب	١٣	١٤	٢٨	١١	٦٦
	طالبات	١٧	٢٨	١٣	٣٥	٩٣
	المجموع	٣٠	٤٢	٤١	٤٦	١٥٩
التمريض	طلاب	١٥	١٦	٢١	١٢	٦٤
	طالبات	٣٠	٢٩	٣٨	٢٤	١٢١
	المجموع	٤٥	٤٥	٥٩	٣٦	١٨٥
المجموع		١٦٧	١٩٢	١٩٠	١٥٩	٧٠٨

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy Scale:

(أ) تحديد أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي:

أعدت الباحثة مقياس النهوض الأكاديمي بعد الاطلاع على البحوث السابقة والإطار النظري المرتبط بهذا المتغير والتعمق فيه، حيث اعتبرت بعض البحوث أن النهوض الأكاديمي أحادي البعد مثل بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (منال محمود محمد، ٢٠١٤)، وتبنت البحوث الأجنبية مقياس النهوض الأكاديمي لـ (Martin & Marsh, 2008B) وهو أحادي البعد مثل بحوث كل من (Martin et al., 2010)، (Putwain et al., 2012)، (al., 2013)، (Martin, 2014A)، (Putwain et al., 2015)، (Yun et al., 2015)، (Symes, 2015)، (Collie et al., 2016)، (Datu & yang, 2016)، (Yun et al., 2018)، (Olendo et al., 2019)، (Lesmana & Saitri, 2019).

في حين اعتبرته بحوث أخرى متعدد الأبعاد مثل بحث كل من (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥)، (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨)، (Jahedizadeh et al., 2019).

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس للنهوض الأكاديمي يتناول الدرجة الكلية وسوف يتم التحقق أحادي أم متعدد الأبعاد.

(ب) صياغة مفردات المقياس:

بالإطلاع على البحوث السابقة وفهم الإطار النظري والتعريفات المختلفة للنهوض الأكاديمي، وذلك لتحديد تعريف إجرائي له، تم صياغة مفردات جديدة تتناسب مع المفهوم الإجرائي للنهوض الأكاديمي، كما تم الاستعانة ببعض المفردات من المقاييس الأخرى وإعادة صياغتها، وقد رُوعي أن تكون المفردات واضحة محددة مناسبة للمفهوم، وتجنب المفردات الطويلة، ووضع أدوات النفي، ومفردات متشابهة أو تحتوي على أكثر من فكرة، وبناء على

ذلك تم صياغة (٣١) مفردة تقيس النهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعة وجميعها في الاتجاه الموجب ولا توجد مفردات سالبة.

(ج) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولى على (١٥) من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس التربوي وقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق، كما في الملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مايلي:

- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لمفهوم النهوض الأكاديمي.

- دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.

- إعطاء أية ملاحظات، واقتراح أى تعديل أو إضافة أية مفردات.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين؛ تم تعديل صياغة التعريف الإجرائي لمفهوم النهوض

الأكاديمي، وقد تم حذف المفردات التي قلت نسبة اتفاق السادة المحكمين عليها عن ٨٠% كما في الملحق رقم (٢)، حيث تم حذف المفردات أرقام (٣، ٢٦، ٢٧، ٣١).

وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء السادة المحكمين، ويوضح الجدول

رقم (١٠) تعديل الصياغة اللغوية لهذه المفردات.

جدول (١٠) بعض مفردات مقياس النهوض الأكاديمي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء

السادة المحكمين

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
١	أفضل تجزئة الموضوعات الصعبة في المقررات إلى أجزاء ليسهل فهمها	أجزئ موضوعات المقرر الصعبة إلى أجزاء ليسهل استذكارها
٥	أستخلص النقاط المهمة في المقرر الدراسي للتغلب على كثرة المعلومات	ألخص موضوعات المقرر الدراسي للتغلب على كثرة المعلومات
٦	أضع لنفسى جدولاً زمنياً للمذاكرة للتغلب على صعوبة بعض المقررات	أضع لنفسى جدولاً زمنياً للمذاكرة حفاظاً على الوقت
٨	أراجع الموضوعات السابقة جيداً استعداداً لأي اختبار مفاجئ كي أتغلب على توتري فيه	أضع لنفسى خطة مراجعة الموضوعات السابقة تحسباً لأي اختبار مفاجئ
١٠	أشارك في المناقشات أثناء المحاضرات لإظهار قدراتي العلمية عند تمييز أساتذتي لبعض الطلبة	أشارك في المناقشات أثناء المحاضرات لإظهار تميزي بين زملائي
١٥	أفكر جيداً في أية مشكلة دراسية تواجهني وأضع الحلول واتخذ القرار فوراً	أضع الحلول المناسبة لأي مشكلة دراسية تواجهني

المفردة بعد التعديل	المفردة قبل التعديل	رقم المفردة
ألخص بمهارة أفكار في مخطط لفهم المهام الصعبة	ألخص أفكار في تخطيط ذهني على ورقة لفهم المهام الصعبة	٢٤

وأصبحت صورة مقياس النهوض الأكاديمي بعد التحكيم مكون من (٢٧) مفردة.

(د) تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:

إن طريقة الاستجابة على مقياس النهوض الأكاديمي تتم من خلال اختيار المفحوص أحد الاستجابات (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-أبداً)، وتأخذ درجات (١-٢-٣-٤-٥)، وجميع المفردات تصحح في الاتجاه الموجب ولا يوجد مفردات سالبة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على جميع مفردات المقياس هي (١٣٥) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٢٧) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى النهوض الأكاديمي للمفحوص، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى النهوض الأكاديمي للمفحوص.

(هـ) صياغة التعليمات:

تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس يكتب فيها الطالب (الاسم-النوع-الكلية-الفرقة-الشعبة الدراسية)، وقد رُوعي أن تكون التعليمات مناسبة لمستوى العينة، وقد تم شرح فكرة المقياس وإعطاء مثال عليه، وتم الإشارة أن البيانات التي ستحصل عليها الباحثة سرية ولن يطلع عليها أحد سواها، وهي لأغراض البحث العلمي فقط، وتم التذكير بعدم ترك أية مفردة دون الاستجابة عليه، وعدم وضع استجابتين للمفردة، وطلب وضع علامة (✓) أمام الاستجابة المناسبة للمفردة.

التطبيق المبدئي للمقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية المكون من (٢٧) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية المكونة من (٤٩٢) من طلبة المرحلة الجامعية.

الصدق العاملي:

(١) التحليل العاملي الاستكشافي:

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس النهوض الأكاديمي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis لدى عينة قوامها (٤٩٢) من طلبة جامعة الزقازيق، وللتحقق من كفاية العينة باستخدام مقياس كايزر-ماير-أولكن Kaiser-Meyer-Olkin Measure (KMO) وقيمته تساوي ٠,٨٧٢ وهو قريب من الواحد الصحيح، مما يدل على أن العينة مناسبة للتحليل العاملي (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ٤٦٧).

وتم تدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة "فاريماكس" Varimax، وأسفرت النتائج عن أن قيم الشيوخ للمفردات تمتد بين (٠,٣٣٤ : ٠,٧٠١) وجميعها مرتفعة مما يدل على ارتفاع ثبات المفردات (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ٤٥٧).

ويوضح الجدول التالي تشبعات المفردات والجذور الكامنة ونسبة التباين للعوامل بعد

التدوير:

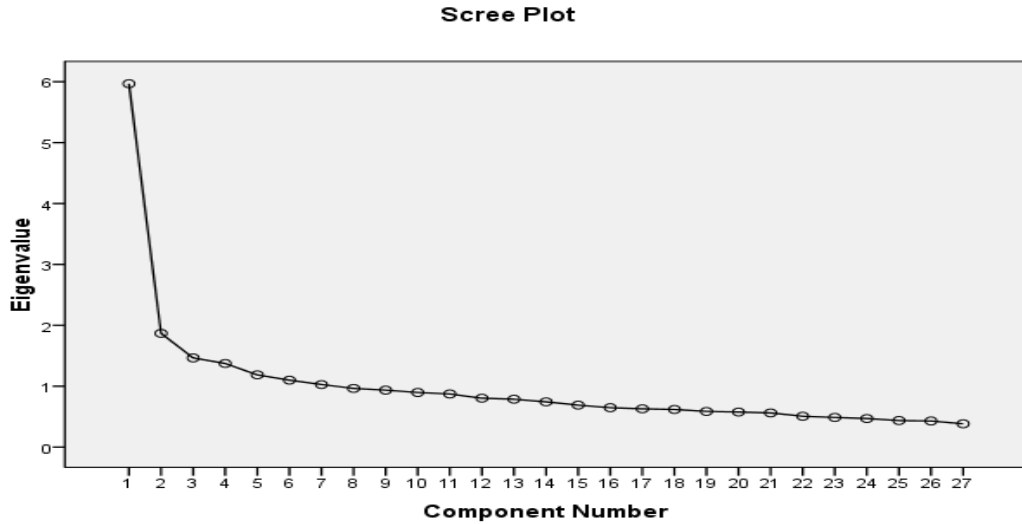
جدول (١١) تشبعات المفردات والجذور الكامنة ونسبة التباين للعوامل بعد التدوير

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع
١		٠,٤٧٧					
٢		٠,٦٣٧					
٣		٠,٥٨١					
٤						٠,٧٩٨	
٥	٠,٦١٤						
٦							٠,٦٢٥
٧	٠,٥٧٧						
٨	٠,٤٦٥						
٩		٠,٥٠٤					
١٠		٠,٥١٥					
١١		٠,٤٢٢					
١٢		٠,٤٤٥					
١٣				٠,٧٣٦			
١٤	٠,٥٥١						
١٥		٠,٥٠٢					
١٦					٠,٦٢٨		
١٧				٠,٧١١			
١٨	٠,٦٠٩						
١٩	٠,٧٤٣						
٢٠		٠,٤٣٤					
٢١			٠,٦٧٧				
٢٢			٠,٧٠٦				
٢٣							٠,٣٩٦
٢٤	٠,٤٦٣						
٢٥				٠,٧٠٢			
٢٦			٠,٦١٩				
٢٧			٠,٦٨٧				
الجذر الكامن	٣,٢٣٧	٢,٤٨٩	٢,٠١٤	١,٨١٣	١,٦٣٦	١,٥٠٤	١,٢٩٠
نسبة التباين	%١١,٩٨٩	%٩,٢١٧	%٧,٤٦٠	%٦,٧١٧	%٦,٠٦١	%٥,٥٧١	%٤,٧٧٩

■ أن الحل العاملي أسفر عن وجود سبعة عوامل تفسر مجتمعة (٥١,٧٩%) من التباين الكلي لمفردات المقياس، والجذور الكامنة للعوامل بعد التدوير هي على الترتيب ٣,٢٣٧،

٢,٤٨٩ ، ٢,٠١٤ ، ١,٨١٣ ، ١,٦٣٦ ، ١,٥٠٤ ، ١,٢٩٠ ، وتفسير هذه العوامل لكمية التباين بعد التدوير على الترتيب ١١,٩٨٩% ، ٩,٢١٧% ، ٧ ، ٤٦٠% ، ٦,٧١٧% ، ٦,٠٦١% ، ٥,٥٧١% ، ٤,٧٧٩%

ويوضح الشكل البياني التالي العوامل وجذرها الكامنة:



شكل (٧) اختبار منحنى المنحدر Scree Plot

وأُسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس النهوض الأكاديمي عن سبعة عوامل وتشبع المفردات عليها هي كالتالي:

- العامل الأول تشبع عليه (٧) مفردات وهي (٥-٧-٨-١٤-١٨-١٩-٢٤)
 - العامل الثاني تشبع عليه (٨) مفردات وهي (١-٢-٣-٩-١٠-١١-١٢-٢٠)
 - العامل الثالث تشبع عليه (٥) مفردات وهي (١٥-٢١-٢٢-٢٦-٢٧)
 - العامل الرابع تشبع عليه (٣) مفردات وهي (١٣-١٧-٢٥)
 - العامل الخامس تشبع عليه مفردة وهي (١٦).
 - العامل السادس تشبع عليه مفردة وهي (٤).
 - العامل السابع تشبع عليه مفردتان وهما (٦، ٢٣).
- وقد تم استبعاد العامل الخامس والسادس والسابع لاحتوائهم على أقل من (٣) مفردات أي تم حذف مفردات أرقام (٤، ٦، ١٦، ٢٣). وأصبح عدد المفردات الكلي (٢٣) مفردة تشبعت على أربعة عوامل وتم إعادة ترقيم المقياس بعد حذف الأربع مفردات.
- ثم جاء تحديد مسمى كل عامل عن طريق النظر إلى المفردة الأعلى تشبعاً في كل عامل في المقام الأول ومن ثم مضمون المفردات في نفس العامل لتكون ملائمة لمسمى العامل كما يلي:

■ العامل الأول أعلى مفردة تشبعت عليه هي مفردة (١٩)، وتكشف مضمون المفردات المتشعبة عليه عن تنظيم الوقت ووضع الخطط والجداول الزمنية، وبالتالي يمكن تسمية العامل الأول بـ "التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية" **Planning for accomplishment academic tasks**.

■ العامل الثاني أعلى مفردة تشبعت عليه هي مفردة (٢) وتكشف مضمون المفردات المتشعبة عليه عن التحفيز بقيمة النجاح واستعانتهم بالمراجع وتلخيص المقررات لإحساسهم بقيمة المهام الأكاديمية، وبالتالي يمكن تسمية العامل الثاني بـ "قيمة المهمة" **Value task**.

■ العامل الثالث أعلى مفردة تشبعت عليه هي مفردة (٢٧) وتكشف مضمون المفردات المتشعبة عليه عن إعادة قراءة الموضوع أكثر من مرة لفهمه وتكثيف الجهد في المذاكرة، لذلك يمكن تسمية العامل الثالث بـ "المثابرة" **Persistence**.

■ العامل الرابع أعلى مفردة تشبعت عليه هي مفردة (١٣) وتكشف مضمون المفردات المتشعبة عليه عن الاستعانة بالزملاء عند مواجهة صعوبة ما، وبالتالي يمكن تسمية العامل الرابع بـ "الاستعانة بالزملاء" **Ask Colleagues**.

ويمكن تعريف الأربعة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية: أي وضع الطالب للخطط والأهداف المنشودة وتنظيم وقته لإنجاز المهام والأعمال الأكاديمية المطلوبة من أجل النجاح الأكاديمي.

البعد الثاني قيمة المهمة: أي بذل الطالب للجهد من أجل أداء المهام الأكاديمية نظراً لإحساسهم بأهميتها وقيمتها لديهم.

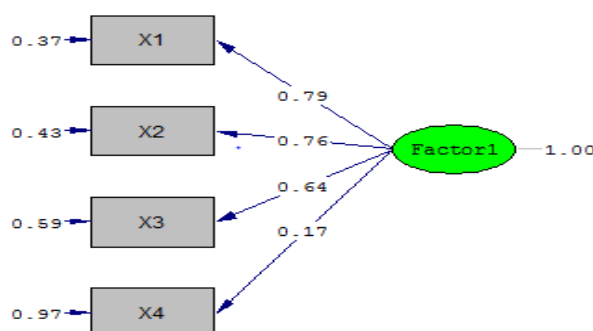
البعد الثالث المثابرة: إصرار الطالب ومحاولته مراراً وتكراراً من أجل التغلب على المشكلات الأكاديمية التي يواجهها.

البعد الرابع الاستعانة بالزملاء: أي لجوء الطالب لزملائه لطلب المساعدة لحل مشكلة ما أو التغلب على صعوبة ما في مجال دراسته الأكاديمية.

(٢) التحليل العاملي التوكيدي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس النهوض الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بالبرنامج الإحصائي Lisrel 8.8 حيث سيتم اختبار نموذج العامل الكامن الواحد، أي افتراض أن الأبعاد الأربعة الذين نتجوا من التحليل العاملي الاستكشافي يقيس عامل كامن واحد أي تتشعب بعامل كامن واحد وهو النهوض الأكاديمي.

وأُسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي للأربعة أبعاد التي تشبعت بعامل كامن واحد الموضح في الشكل التالي:



Chi-Square=1.15, df=2, P-value=0.56263, RMSEA=0.000

شكل (٨) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس النهوض الأكاديمي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت الأبعاد الأربعة بالعامل الكامن (النهوض الأكاديمي) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (النهوض الأكاديمي) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وقيمة المهمة، والمثابرة، والاستعانة بالزملاء)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجهة إلى النهوض الأكاديمي جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة وهو هنا عامل واحد وهو العامل الكامن لذلك معامل ارتباطه يساوي واحداً.

ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد):

جدول (١٢) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النهوض الأكاديمي

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	مربع معامل الارتباط المتعدد
النهوض الأكاديمي	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٠,٧٩	٠,٠٤٦٢	**١٧,٢٠٨	٠,٦٣١
	قيمة المهمة	٠,٧٦	٠,٠٤٦١	**١٦,٤٠٣	٠,٥٧٢
	المثابرة	٠,٦٤	٠,٠٤٥٩	**١٣,٨٩١	٠,٤٧
	الإستعانة بالزملاء	٠,١٧	٠,٠٥٠٤	**٣,٢٩٥	٠,٠٢٧٦

(**) دالة احصائياً عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق الأربعة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة الأربعة لمقياس النهوض الأكاديمي.

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (النهوض الأكاديمي)؛ حيث إن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٧٩) يليه المتغير المشاهد (قيمة المهمة).

كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية) هو أكثر مؤشرات النهوض الأكاديمي ثباتاً حيث إن ($R^2=0,631$)، ويمكن تفسير معامل الارتباط المتعدد أن نسبة ٦٣% من التباين في درجات المتغير المشاهد (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية) يمكن تفسيرها بالتباين في درجات المتغير الكامن النهوض الأكاديمي، أما كمية التباين المتبقية وهي ٣٧% فلا يمكن تفسيرها في هذا النموذج ويعزى إلى أخطاء القياس للمتغير المشاهد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس النهوض الأكاديمي بمؤشرات حسن المطابقة كما في (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ٣٧٤)، ويوضح الجدول التالي هذه المؤشرات:

جدول (١٣) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس النهوض الأكاديمي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
١	قيمة كا ^٢ درجات الحرية مستوى دلالتها نسبة كا ^٢ إلى درجات الحرية	١,١٥ ٢ ٠,٥٦٣ ٠,٦	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	جذر متوسط مربع خطأ الإقتراب Root Mean Square Error (RMSEA) of Approximation	صفر	من صفر إلى ٠,١
٣	جذر متوسط مربع البواقي (RMR) Root Mean Square Residual	٠,٠١	من صفر إلى ٠,١
٤	مؤشر الصدق الزائف المتوقع Expected Cross-Validation Index (ECVI) الصدق الزائف للنموذج المشبع	٠,٠٣٧ ٠,٠٤١	أن تكون أقل من أو تساوي
٥	مقياس معلومات أكايك Akaike information Criterion (AIC) مقياس معلومات أكايك للنموذج المشبع	١٧,١٥ ٢٠	نظيرتها لنموذج المشبع
٦	اتساق مقياس معلومات أكايك Consistent AIC (CAIC) اتساق مقياس معلومات أكايك للنموذج المشبع	٥٨,٧٤ ٧١,٩٩	

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
٧	مؤشر المطابقة المعياري (NFI) Normed Fit Index	٠,٩٩٧	من صفر إلى ١
٨	مؤشر المطابقة غير المعياري (NNFI) Non-Normed Fit Index	١	
٩	مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	٠,٣٣٢	
١٠	مؤشر المطابقة المقارن (CFI) Comparative Fit Index	١	
١١	مؤشر المطابقة التزايد (IFI) Incremental Fit Index	١	
١٢	مؤشر المطابقة النسبي (RFI) Relative Fit Index	٠,٩٩٢	
١٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI) Goodness of Fit Index	٠,٩٩٩	
١٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI) Adjusted Goodness of Fit Index	٠,٩٩٤	
١٥	مؤشر الافتقار لحسن المطابقة Parsimony (PGFI) Goodness of Fit Index	٠,٢	

يتضح من مؤشرات حسن المطابقة أن قيمة (كا^٢ = ١,١٥) بدرجات حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٥٦٣) أي أنها غير دالة إحصائياً، فتشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، كما أن قيم مؤشرات المطابقة جميعها وقع في المدى المثالي لكل مؤشر.

لذلك نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنموذج العامل الكامن الواحد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس النهوض الأكاديمي، وبذلك فالنهوض الأكاديمي عامل كامن واحد تتشعب حوله أربعة أبعاد.

ثبات وصدق مقياس النهوض الأكاديمي:

(أ) ثبات مفردات مقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب معامل الثبات لمقياس النهوض الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد فرعي على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ص ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٤) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس النهوض الأكاديمي (في حالة

حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		قيمة المهمة		المثابرة		الإستعانة بالزملاء	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
٤	٠,٧٥١	١	٠,٦٧٦	١٣	٠,٥٨٦	١١	٠,٤٢٠
٥	٠,٧٣٨	٢	٠,٦٨٦	١٨	٠,٤٨٦	١٤	٠,٤٥٥
٦	٠,٧٦٦	٣	٠,٦٩٥	١٩	٠,٥٩٠	٢١	٠,٥٩٩

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		قيمة المهمة		المتابعة		الإستعانة بالزملاء	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١٢	٠,٧٣٨	٧	٠,٦٩٠	٢٢	٠,٥٣٧		
١٥	٠,٧٤٨	٨	٠,٦٨١	٢٣	٠,٥٤٦		
١٦	٠,٧٢٣	٩	٠,٦٦٨				
٢٠	٠,٧٥٠	١٠	٠,٦٨٦				
		١٧	٠,٦٧٧				
معامل ألفا للبعد=٠,٧٧٣		معامل ألفا للبعد=٠,٧١١		معامل ألفا للبعد=٠,٦٠٤		معامل ألفا للبعد=٠,٥٩٩	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات مقياس النهوض الأكاديمي.

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد (وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٥) معاملات ارتباط مقياس النهوض الأكاديمي بين درجة البعد الفرعي (وكل

من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)

النهوض الأكاديمي	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	قيمة المهمة	المتابعة	الدرجة الكلية
التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية				**٠,٨٤٩
قيمة المهمة	**٠,٥٩٥			**٠,٨٤٧
المتابعة	**٠,٥٠٥	**٠,٤٧٩		**٠,٦٩٥
الإستعانة بالزملاء	**٠,١٢١	**٠,١٤٧	**٠,٠٨٨	**٠,٣٧٨

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد مقياس النهوض الأكاديمي.

(ب) الاتساق الداخلي لمقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦) معاملات الارتباط لمقياس النهوض الأكاديمي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		قيمة المهمة		المثابرة		الإستعانة بالزملاء	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٤	***٠,٦٥٩	١	***٠,٥٨٥	١٣	***٠,٦٦١	١١	***٠,٧٧٩
٥	***٠,٦٨٧	٢	***٠,٥٨٠	١٨	***٠,٧٠١	١٤	***٠,٧٧٦
٦	***٠,٥٦٨	٣	***٠,٥١٢	١٩	***٠,٥٣٢	٢١	***٠,٦٧٦
١٢	***٠,٦٦٩	٧	***٠,٥٧١	٢٢	***٠,٦٤٥		
١٥	***٠,٦٤٦	٨	***٠,٦١٤	٢٣	***٠,٥٨٧		
١٦	***٠,٧٣٠	٩	***٠,٦٢٢				
٢٠	***٠,٦١٧	١٠	***٠,٥٦٩				
		١٧	***٠,٥٧٧				

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس النهوض الأكاديمي.

(ج) صدق مفردات مقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٥٢٢) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		قيمة المهمة		المثابرة		الإستعانة بالزملاء	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٤	***٠,٤٧٧	١	***٠,٤٤٤	١٣	***٠,٣٢٢	١١	***٠,٤٥٩

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		قيمة المهمة		المثابرة		الإستعانة بالزملاء	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٥	٠,٥٣٠	٢	٠,٣٨٨	١٨	٠,٤٧٩	١٤	٠,٤٣٦
٦	٠,٣٨٨	٣	٠,٣٣٦	١٩	٠,٢٧٥	٢١	٠,٣٣٣
١٢	٠,٥٤٦	٧	٠,٣٧٣	٢٢	٠,٣٨٢		
١٥	٠,٤٨٠	٨	٠,٤١٤	٢٣	٠,٣٨٣		
١٦	٠,٦٠٤	٩	٠,٤٧٠				
٢٠	٠,٤٦٨	١٠	٠,٣٨٥				
		١٧	٠,٤٤٥				

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائياً حيث يشير "مايرس وجامست وجيورينو" (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, p. 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس النهوض الأكاديمي.

صدق الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي محذوفاً منها درجة البعد، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس

النهوض الأكاديمي محذوفاً منها درجة البعد

المتغيرات	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	قيمة المهمة	المثابرة	الإستعانة بالزملاء
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٦١٣	٠,٦١٤	٠,٥٣١	٠,٣٥١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي محذوفاً منها درجة البعد دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, p. 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على الصدق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الثبات والاتساق الداخلي والصدق لمقياس النهوض الأكاديمي، وصل عدد مفردات المقياس في صورته النهائية إلى (٢٣) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، كما بالجدول التالي:

جدول (١٩) توزيع مفردات مقياس النهوض الأكاديمي على أبعاده

م	الأبعاد الفرعية لمقياس النهوض الأكاديمي	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٧	٢٠-١٦-١٥-١٢-٦-٥-٤
٢	قيمة المهمة	٨	١٧-١٠-٩-٨-٧-٣-٢-١
٣	المثابرة	٥	٢٣-٢٢-١٩-١٨-١٣
٤	الاستعانة بالزملاء	٣	٢١-١٤-١١
	العدد الكلي للمفردات		٢٣

٢- مقياس المساندة الاجتماعية Social Support Scale:

(أ) تحديد أبعاد المساندة الاجتماعية:

أعدت الباحثة هذا المقياس بعد الإطلاع على البحوث السابقة، حيث إن معظم البحوث العربية اعتمدت على ترجمة مقياس المساندة الاجتماعية لـ (Zimet et al., 1988)، لذلك تم إعداد مقياس المساندة الاجتماعية ليتناسب مع عينة البحث وتم حصر المصادر التي اعتمدت عليها البحوث السابقة في بنائها لمقياس المساندة الاجتماعية كما في ملحق (٣).
وقد تم تحديد مصادر المساندة الاجتماعية في ثلاثة مصادر رئيسة وهي المساندة من الأسرة والأقارب، والمساندة من الأصدقاء، والمساندة من الآخرين بناء على اتفاق البحوث السابقة على هذه المصادر، ثم القيام بحساب الوزن النسبي لكل بعد من أبعاد المساندة الاجتماعية كما في ملحق (٤)، وقد تم حساب نسبة كل مصدر عن طريق قسمة تكرار كل مصدر على المجموع الكلي لتكرارات المصادر، مع العلم أن المجموع الكلي للنسب المئوية يساوي الواحد الصحيح.

(ب) صياغة مفردات المقياس:

تم الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة، وفهم التعريفات المختلفة لمصادر المساندة الاجتماعية، ثم تحديد تعريف إجرائي لكل مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية، وتم صياغة مفردات جديدة تتناسب مع المصادر الحالية، كما تم الاستعانة ببعض المفردات من المقاييس السابقة التي تتناسب مع طبيعة العينة، مع تعديل صياغتها، وتم صياغة مفردات مناسبة للتعريف الإجرائي المحدد لكل مصدر من المساندة الاجتماعية، كما روعي صياغة مفردات تحقق أبعاد المساندة الاجتماعية وهي المساندة العاطفية، والمساندة المعلوماتية، والمساندة المادية، والمساندة العملية، ومساندة الصلبة، والنصح والإرشاد أسفل كل مصدر من

مصادرها، وقد روعي أن تكون المفردات واضحة محددة مناسبة للمفهوم، وتجنب المفردات الطويلة، وتجنب وضع أدوات النفي، وتجنب وضع مفردات متشابهة أو التي تحتوي على أكثر من فكرة.

ولتحديد عدد مفردات المقياس وتوزيعها أسفل كل مصدر، تم حساب الأهمية النسبية والوزن النسبي لكل مصدر كما في ملحق (٤)، وكانت المفردات موزعة على الثلاثة أبعاد كالتالي (٤٠%، ٣٣%، ٢٧%) على التوالي. وقد تم افتراض أن عدد المفردات (٣١) مفردة وحساب عدد مفردات كل مصدر عن طريق ضرب النسبة المئوية لكل مصدر في عدد المفردات الكلي، وبناء على ذلك تم تحديد عدد مفردات كل بعد؛ ليصبح البعد الأول يحتوي على (١٣) مفردة، والبعد الثاني يحتوي على (١٠) مفردات، والبعد الثالث يحتوي على (٨) مفردات وجميعها في الاتجاه الموجب ولا توجد مفردات سالبة.

(ج) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس التربوي وقسم الصحة النفسية، كما في الملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مايلي:

- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لمفهوم المساندة الاجتماعية.
- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد.
- انتماء المفردة للبعد التي تندرج أسفله.
- دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.
- إعطاء أي ملاحظات، واقتراح أي تعديل أو إضافة أي مفردة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين؛ تم تعديل التعريف الإجرائي للبعد الثالث أن الآخرين هم (زملاء الدراسة، الجيران، الأساتذة.....)، وقد تم الإبقاء على المفردات التي نسبة اتفاق المحكمين عليها أعلى من ٨٠% كما في ملحق (٥)، وبالتالي تم الإبقاء على جميع المفردات. وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء السادة المحكمين، ويوضح الجدول رقم (٢٠) تعديل الصياغة اللغوية لهذه المفردات.

جدول (٢٠) بعض مفردات مقياس المساندة الاجتماعية قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء

السادة المحكمين

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	البعد	المفردة بعد التعديل
٣	يفتخر والدي بي عند قيامي بعمل جيد	البعد	يشيد بي والداي عند قيامي بعمل جيد
٦	يقدم والدي لي العون للتغلب على مشكلاتي	الأول	يقدم والداي لي العون للتغلب على مشكلاتي

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	البعد	المفردة بعد التعديل
١	يشاركني الآخرون مشكلاتي في حياتي	البعد الثالث	أجد من يشاركني مشكلاتي في حياتي
٣	يساعدني الآخرون في تصحيح أفعالي الخاطئة		أجد من يساعدني في تصحيح أفعالي الخاطئة
٧	يقدم لى الآخرون اقتراحات عندما تواجهني صعوبات		أجد من يقدم لي اقتراحات عندما تواجهني صعوبات
٨	يدعمني الآخرون في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي		يوجد من يدعمني في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي

وأصبحت صورة مقياس المساندة الاجتماعية بعد التحكيم مكونة من (٣١) مفردة

موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

(١٣) مفردات المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب.

(١٠) مفردات المساندة الاجتماعية من الأصدقاء.

(٨) مفردات المساندة الاجتماعية من الآخرين (زملاء الدراسة، الجيران، الأساتذة،....).

(د) تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:

إن طريقة الاستجابة على مقياس المساندة الاجتماعية تتم من خلال اختيار المفحوص أحد الاستجابات (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-أبداً)، وتأخذ درجات (١-٢-٣-٤-٥)، وجميع المفردات تصحح في الاتجاه الموجب ولا يوجد مفردات سالبة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على جميع مفردات المقياس هي (١٥٥) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٣١) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة للمفحوص، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة له.

(هـ) صياغة التعليمات:

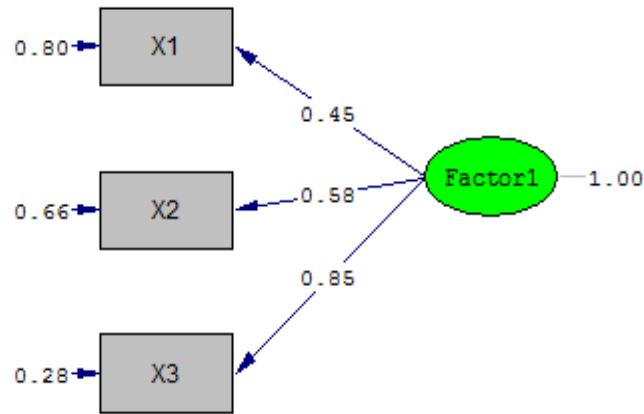
تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس يكتب فيها الطالب (الاسم-النوع-الكلية-الفرقة-الشعبة الدراسية)، وقد روعي أن تكون التعليمات مناسبة لمستوى العينة، وقد تم شرح فكرة المقياس وإعطاء مثال عليه، وتم الإشارة أن البيانات التي ستحصل عليها الباحثة سرية ولن يطلع عليها أحد سواها، وهي لأغراض البحث العلمي فقط، وتم التذكير بعدم ترك أي مفردة دون الاستجابة عليه، وعدم وضع استجابتين للمفردة، وطلب وضع علامة (✓) أمام الاستجابة المناسبة للمفردة.

(و) التطبيق المبدئي للمقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية المكون من (٣١) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية المكونة من (٤٩٢) من طلبة المرحلة الجامعية.

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المساندة الاجتماعية:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس المساندة الاجتماعية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي Lisrel 8.8 حيث سيتم اختبار نموذج العامل الكامن الواحد. وأسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي للثلاثة أبعاد التي تشبعت بعامل كامن واحد الموضح في الشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٩) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المساندة الاجتماعية

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت الثلاثة أبعاد بالعامل الكامن (المساندة الاجتماعية) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (المساندة الاجتماعية) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب، المساندة الاجتماعية من الأصدقاء، المساندة الاجتماعية من الآخرين)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار الأسهم المتجهة إلى المساندة الاجتماعية جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة وهو هنا عامل واحد وهو العامل الكامن لذلك معامل ارتباطه يساوي واحداً.

ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد):

جدول (٢١) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المساندة الاجتماعية

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشعب بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشعب	قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية	مربع معامل الارتباط المتعدد
المساندة الاجتماعية	المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب	٠,٤٥	٠,٠٥٣٧	**٨,٣٦٩	٠,٢٠٢
	المساندة الاجتماعية من الأصدقاء	٠,٥٨	٠,٠٥٨٦	**٩,٨٧٦	٠,٣٣٥
	المساندة الاجتماعية من الآخرين	٠,٨٥	٠,٧٠٩	**١١,٩٣٤	٠,٧١٦

(**) دالة احصائياً عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق الثلاثة (التشعبات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة الثلاثة لمقياس المساندة الاجتماعية.

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (المساندة الاجتماعية من الآخرين) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (المساندة الاجتماعية)؛ حيث أن معامل صدقه أو تشعبه بالعامل الكامن يساوي (٠,٨٥) يليه المتغير المشاهد (المساندة الاجتماعية من الأصدقاء).

كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (المساندة الاجتماعية من الآخرين) هو أكثر مؤشرات المساندة الاجتماعية ثباتاً حيث أن $(R^2 = ٠,٧١٦)$ ، ويمكن تفسير معامل الارتباط المتعدد أن نسبة ٧٢% من التباين في درجات المتغير المشاهد (المساندة الاجتماعية من الآخرين) يمكن تفسيرها بالتباين في درجات المتغير الكامن المساندة الاجتماعية، أما كمية التباين المتبقية وهي ٢٨% فلا يمكن تفسيرها في هذا النموذج ويعزى إلى أخطاء القياس للمتغير المشاهد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المساندة الاجتماعية بمؤشرات حسن المطابقة؛ حيث أن قيمة (كا^٢ = صفر) بدرجات حرية صفر ومستوى دلالة (١) أي إنها غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة المؤشر الذي يشير إلى أفضل مطابقة لكا^٢ يساوي صفر (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ٣٧٤)، فتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات The Model is Saturated, The fit is Perfect.

لذلك نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنموذج العامل الكامن الواحد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس المساندة الاجتماعية، وبذلك فالمساندة الاجتماعية عامل كامن واحد تتشعب حوله ثلاثة أبعاد.

ثبات وصدق مقياس المساندة الاجتماعية:

(أ) ثبات مفردات مقياس المساندة الاجتماعية:

تم حساب معامل الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد فرعي على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ص ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي: جدول (٢٢) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس المساندة الاجتماعية (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب		المساندة الاجتماعية من الأصدقاء		المساندة الاجتماعية من الآخرين	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٨٨٨	١٤	٠,٩٠٤	٢٤	٠,٩٠٥
٢	٠,٨٨٥	١٥	٠,٩٠١	٢٥	٠,٩٠٦
٣	٠,٨٨٦	١٦	٠,٩٠١	٢٦	٠,٩٠٠
٤	٠,٩٠١	١٧	٠,٩٠٩	٢٧	٠,٨٩٨
٥	٠,٨٩٥	١٨	٠,٨٩٧	٢٨	٠,٩٠٤
٦	٠,٨٨٤	١٩	٠,٨٩٩	٢٩	٠,٨٩٨
٧	٠,٨٨٤	٢٠	٠,٩١٣	٣٠	٠,٩٠٠
٨	٠,٨٩٦	٢١	٠,٩٠٤	٣١	٠,٩٠٢
٩	٠,٨٨٨	٢٢	٠,٩١١		
١٠	٠,٨٨٧	٢٣	٠,٩٠١		
١١	٠,٨٨٩				
١٢	٠,٨٨٧				
١٣	٠,٨٨٧				
معامل ألفا = ٠,٨٩٧		معامل ألفا = ٠,٩١٣		معامل ألفا = ٠,٩١٣	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، فيما عدا مفردة رقم (٤) في البعد الأول المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب، فقد وجد أن تدخل هذه المفردة يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، ومن ثم تم حذفها.

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المساندة الاجتماعية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد (وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية) وذلك بعد حذف المفردة رقم (٤) من البعد الأول، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٣) معاملات ارتباط مقياس المساندة الاجتماعية بين درجة البعد الفرعي (وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)

الدرجة الكلية	المساندة الاجتماعية من الأصدقاء	المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب	المساندة الاجتماعية
**٠,٧١١			المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب
**٠,٧٨١		**٠,٢٥٥	المساندة الاجتماعية من الأصدقاء
**٠,٧٩٣	**٠,٤٨٥	**٠,٣٧٦	المساندة الاجتماعية من الآخرين

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية.

(ب) الاتساق الداخلي لمقياس المساندة الاجتماعية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وذلك بعد حذف المفردة رقم (٤) من البعد الأول كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٤) معاملات الارتباط لمقياس المساندة الاجتماعية بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب		المساندة الاجتماعية من الأصدقاء		المساندة الاجتماعية من الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٨٤	١٣	**٠,٧٤٥	٢٣	**٠,٧٧٠
٢	**٠,٧٤٨	١٤	**٠,٧٨٥	٢٤	**٠,٧٦٥
٣	**٠,٧٣٦	١٥	**٠,٧٩٢	٢٥	**٠,٨٠١
٤	**٠,٥٤٥	١٦	**٠,٦٧٧	٢٦	**٠,٨٢٣
٥	**٠,٧٨١	١٧	**٠,٨٤٢	٢٧	**٠,٧٦٣

المساندة الاجتماعية من الأقارب		المساندة الاجتماعية من الأصدقاء		المساندة الاجتماعية من الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦	**٠,٧٧٦	١٨	**٠,٨١٦	٢٨	**٠,٨١٧
٧	**٠,٥٠٥	١٩	**٠,٦٧٠	٢٩	**٠,٧٩٧
٨	**٠,٧٠٥	٢٠	**٠,٧٤١	٣٠	**٠,٧٨٧
٩	**٠,٧٣٣	٢١	**٠,٦٥٢		
١٠	**٠,٦٩٠	٢٢	**٠,٧٩٦		
١١	**٠,٧٤١				
١٢	**٠,٧٣٢				

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس المساندة الاجتماعية.

(ج) صدق مفردات مقياس المساندة الاجتماعية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي

تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

المفردة)

المساندة الاجتماعية من الأقارب		المساندة الاجتماعية من الأصدقاء		المساندة الاجتماعية من الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٢١	١٣	٠,٦٧٨	٢٢	٠,٦٨٤
٢	٠,٦٨٩	١٤	٠,٧٢٨	٢٣	٠,٦٧٤
٣	٠,٦٦٦	١٥	٠,٧٣٥	٢٤	٠,٧٣٢
٤	٠,٤٨٨	١٦	٠,٧٩٦	٢٥	٠,٦٩٥
٥	٠,٧٠٨	١٧	٠,٧٦٢	٢٦	٠,٧٥٦
٦	٠,٧٠٢	١٨	٠,٥٦٨	٢٧	٠,٧٣١
٧	٠,٤٢٣	١٩	٠,٦٧٣	٢٨	٠,٧١٤
٨	٠,٦١٩	٢٠	٠,٥٦٤		
٩	٠,٦٧١	٢١	٠,٧٣٩		

المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب		المساندة الاجتماعية من الأصدقاء		المساندة الاجتماعية من الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٠	٠,٦١٤				
١١	٠,٦٧٠				
١٢	٠,٦٤٤				

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس المساندة الاجتماعية.

صدق الأبعاد الفرعية لمقياس المساندة الاجتماعية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية محذوفاً منها درجة البعد، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس

المساندة الاجتماعية محذوفاً منها درجة البعد

المتغيرات	المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب	المساندة الاجتماعية من الأصدقاء	المساندة الاجتماعية من الآخرين
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٣٥٩	٠,٤٣٩	٠,٥٤٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية محذوف منها درجة البعد دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على الصدق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس المساندة الاجتماعية.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الثبات والاتساق الداخلي والصدق لمقياس المساندة الاجتماعية وحذف عبارة واحدة لعدم دلالتها، وصل عدد مفردات المقياس في صورته النهائية إلى (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، كما بالجدول التالي:

جدول (٢٧) توزيع مفردات مقياس المساندة الاجتماعية على أبعاده

م	الأبعاد الفرعية لمقياس المساندة الاجتماعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب	١٢	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢
٢	المساندة الاجتماعية من الأصدقاء	١٠	١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢
٣	المساندة الاجتماعية من الآخرين	٨	٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠
العدد الكلي للمفردات			٣٠

-مقياس فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy Scale:

(أ) تحديد أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

أعدت الباحثة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بعد الاطلاع على البحوث السابقة والإطار النظري المرتبط بهذا المتغير والتعمق فيه، حيث اختلفت البحوث السابقة في قياس فاعلية الذات الأكاديمية، فاعتمدت بحوث على أنها أحادية البعد، وبحوث أخرى قاستها متعددة الأبعاد ولكنها اختلفت في الأبعاد التي قاستها.

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية على البحوث السابقة مثل بحث كل من (نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٠)، (Sagone & Caroli, 2014)، (Dullas, 2018)، وتم الاستقرار على ثلاثة أبعاد هي التحكم المدرك، واتخاذ القرار الموجه ذاتياً، والثقة في إنجاز المهام الأكاديمية حيث إنها مناسبة للبحث الحالي وغير متداخلة مع متغيرات البحث الحالي.

(ب) صياغة مفردات المقياس:

بعد الاطلاع على البحوث السابقة التي قاست الثلاثة أبعاد التحكم المدرك، واتخاذ القرار الموجه ذاتياً، والثقة في إنجاز المهام الأكاديمية، وفهم التعريفات الإجرائية لهم تم صياغة مفردات جديدة تتناسب مع التعريفات، كما تم تعديل صياغة بعض المفردات من المقاييس في هذه البحوث، وقد رُوعي أن تكون المفردات واضحة ومناسبة للمفهوم، وتجنب المفردات الطويلة، وتجنب وضع أدوات النفي، وتجنب وضع مفردات متشابهة أو التي تحتوي على أكثر من فكرة، وبناء على ذلك تم صياغة (٣٠) مفردة تعبر عن فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الجامعية بواقع (١٠) مفردات لكل بعد وجميعها في الاتجاه الموجب ولا توجد مفردات سالبة.

(ج) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس التربوي وقسم الصحة النفسية، كما في الملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مايلي:

- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لمفهوم فاعلية الذات الأكاديمية.

- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد.

- انتماء المفردة للبعد التي تتدرج أسفله.

- دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.

- إعطاء أي ملاحظات، واقتراح أي تعديل أو إضافة أي مفردة.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين؛ تم تعديل صياغة التعريف الإجرائي للبعد الثاني (اتخاذ القرار الموجه ذاتياً)، والبعد الثالث (الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية)، وقد تم حذف المفردات التي قلت نسبة اتفاق السادة المحكمين عليها عن ٨٠% كما في الملحق رقم (٦)، حيث تم حذف المفردة رقم (٤) في البعد الثالث (الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية). وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء السادة المحكمين، ويوضح الجدول رقم (٢٨) تعديل الصياغة اللغوية لهذه المفردات.

جدول (٢٨) بعض مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية قبل وبعد التعديل طبقاً

لآراء السادة المحكمين

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	البعد	المفردة بعد التعديل
٦	أحاول إتقان المفاهيم والأفكار التي تدرس في المحاضرة	البعد الأول	أتقن المفاهيم والأفكار بالموضوعات الدراسية لتحقيق النجاح
٣	أحدد أسباب الموقف وأختار ما يناسبني	البعد الثاني	أحدد أسباب المشكلة الدراسية وأختار ما يناسبني من حلول لها
٤	أجعل طموحاتي تتوافق مع اختياري المهنية		أجعل طموحاتي تتوافق مع استعداداتي الأكاديمية
٦	أتجنب التأثر بالآخرين في قراراتي المستقبلية		أتجنب التأثر بالآخرين في قراراتي المتعلقة بالدراسة
٢	أثق بتحقيق أهدافي الدراسية التي أضعها بنفسي	البعد الثالث	أثق في قدراتي على تحقيق أهدافي الدراسية التي أضعها بنفسي
٣	أرضى عما حقته في حياتي الأكاديمية		أفتخر بما حقته في حياتي الأكاديمية

المفردة بعد التعديل	المفردة قبل التعديل	رقم المفردة
أثق بقدراتي في مواجهة المشكلات الأكاديمية نتيجة خبراتي السابقة	تزودني خبراتي الدراسية بالثقة في مواجهة الصعاب الأكاديمية	٦
أدائي المميز يساعدني في الحصول على درجة جيدة في المهام الأكاديمية	أدائي للمهام الدراسية يساعدني في الحصول على درجة جيدة	٧

وأصبحت صورة مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بعد التحكيم مكونة من (٢٩) مفردة

موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

(١٠) مفردات التحكم المدرك.

(١٠) مفردات اتخاذ القرار الموجه ذاتياً.

(٩) مفردات الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية.

(د) تحديد نوع الاستجابة وطريقة تقدير الدرجات:

إن طريقة الاستجابة على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية تتم من خلال اختيار المفحوص أحد الاستجابات (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-أبداً)، وتأخذ درجات (١-٢-٣-٤-٥)، وجميع المفردات تصحح في الاتجاه الموجب ولا يوجد مفردات سالبة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على جميع مفردات المقياس هي (١٤٥) درجة، بينما أقل درجة يمكن أن يحصل عليها هي (٢٩) درجة، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية للمفحوص، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض مستوى فاعلية الذات الأكاديمية للمفحوص.

(هـ) صياغة التعليمات:

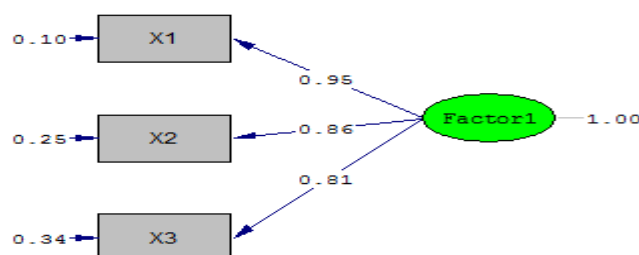
تم إعداد صفحة في مقدمة المقياس يكتب فيها الطالب (الاسم-النوع-الكلية-الفرقة-الشعبة الدراسية)، وقد رُوعي أن تكون التعليمات مناسبة لمستوى العينة، وقد تم شرح فكرة المقياس وإعطاء مثال عليه، وتم الإشارة أن البيانات التي ستحصل عليها الباحثة سرية ولن يطلع عليها أحد سواها، وهي لأغراض البحث العلمي فقط، وتم التذكير بعدم ترك أي مفردة دون الاستجابة عليه، وعدم وضع استجابتين للمفردة، وطلب وضع علامة (✓) أمام الاستجابة المناسبة للمفردة.

(و) التطبيق المبدئي للمقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية المكون من (٢٩) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية المكونة من (٤٩٢) من طلبة المرحلة الجامعية.

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي Lisrel 8.8 حيث سيتم اختبار نموذج العامل الكامن الواحد. وأسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي للثلاثة أبعاد التي تشبعت بعامل كامن واحد الموضح في الشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (١٠) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت الثلاثة أبعاد بالعامل الكامن (فاعلية الذات الأكاديمية) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (فاعلية الذات) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (التحكم المدرك، اتخاذ القرار الموجه ذاتياً، الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تنبؤات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجهة إلى فاعلية الذات الأكاديمية جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة وهو هنا عامل واحد وهو العامل الكامن لذلك معامل ارتباطه يساوي واحداً.

ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد):

جدول (٢٩) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	مربع معامل الارتباط المتعدد
فاعلية الذات الأكاديمية	التحكم المدرك	٠,٩٥	٠,٠٣٥٣	**٢٦,٩٣٩	٠,٩٠٢
	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	٠,٨٦	٠,٠٣٧٢	**٢٣,٢٣٦	٠,٧٤٥
	الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٨١	٠,٠٣٨٢	**٢١,٢٣١	٠,٦٥٧

(**) دالة احصائياً عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة الثلاثة لفاعلية الذات الأكاديمية.

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (التحكم المدرك) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (فاعلية الذات الأكاديمية)؛ حيث إن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٩٥) يليه المتغير المشاهد (اتخاذ القرار الموجه ذاتياً).

كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (التحكم المدرك) هو أكثر مؤشرات فاعلية الذات الأكاديمية ثباتاً حيث إن ($R^2=0,902$)، ويمكن تفسير معامل الارتباط المتعدد أن نسبة ٩٠% من التباين في درجات المتغير المشاهد (التحكم المدرك) يمكن تفسيرها بالتباين في درجات المتغير الكامن فاعلية الذات الأكاديمية، أما كمية التباين المتبقية وهي ١٠%، فلا يمكن تفسيرها في هذا النموذج ويعزى إلى أخطاء القياس للمتغير المشاهد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية بمؤشرات حسن المطابقة؛ حيث إن قيمة (χ^2 = صفر) بدرجات حرية صفر ومستوى دلالة (١) أي أنها غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة المؤشر الذي يشير إلى أفضل مطابقة لـ χ^2 يساوي صفر (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ٣٧٤)، فتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات The Model is Saturated, The fit is Perfect.

لذلك نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنموذج العامل الكامن الواحد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وبذلك ففاعلية الذات الأكاديمية عامل كامن واحد تتشبع حوله ثلاثة أبعاد.

ثبات وصدق مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

(أ) ثبات مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم حساب معامل الثبات لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد فرعي على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ص ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣٠) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

التحكم المدرك		اتخاذ القرار الموجه ذاتياً		الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٨٠٥	٢	٠,٧٧٩	٣	٠,٨٣٦
٤	٠,٨٠٨	٥	٠,٧٨٥	٦	٠,٨٣٣
٧	٠,٨٠٥	٨	٠,٧٧١	٩	٠,٨٤٣
١٠	٠,٧٩٧	١١	٠,٧٧٣	١٢	٠,٨٤٢
١٣	٠,٧٩٧	١٤	٠,٧٧٥	١٥	٠,٨٤٠
١٦	٠,٧٩٣	١٧	٠,٧٩١	١٨	٠,٨٣٤
١٩	٠,٨٠١	٢٠	٠,٧٨١	٢١	٠,٨٣١
٢٢	٠,٨١٢	٢٣	٠,٧٨٣	٢٤	٠,٨٢٨
٢٥	٠,٨٠٨	٢٦	٠,٧٧٤	٢٧	٠,٨٣٨
٢٨	٠,٨١٧	٢٩	٠,٧٨٢		
معامل ألفا = ٠,٨٢١		معامل ألفا = ٠,٧٩٧		معامل ألفا = ٠,٨٥٢	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد وكل من (الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية) لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣١) معاملات ارتباط مقياس فاعلية الذات الأكاديمية بين درجة البعد الفرعي والأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس

فاعلية الذات الأكاديمية	التحكم المدرك	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	الدرجة الكلية
التحكم المدرك			٠,٩٤٠ **
اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	٠,٨١٨ **		٠,٩١٠ **
الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٧٧٣ **	٠,٦٩٦ **	٠,٩٠١ **

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي وكل من (الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

(ب) الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣٢) معاملات الارتباط لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

التحكم المدرك		اتخاذ القرار الموجه ذاتياً		الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٠	٢	**٠,٥٩٥	٣	**٠,٦٧٥
٤	**٠,٥٨١	٥	**٠,٥٥٦	٦	**٠,٦٩٨
٧	*٠,٦٢٢	٨	**٠,٦٥٣	٩	**٠,٦٥٦
١٠	**٠,٦٨٩	١١	**٠,٦٤٩	١٢	**٠,٦٤١
١٣	**٠,٦٧٦	١٤	**٠,٦٢٢	١٥	**٠,٦٤٨
١٦	**٠,٧٠٦	١٧	**٠,٥٣٠	١٨	**٠,٦٨٩
١٩	**٠,٦٤٥	٢٠	**٠,٥٩٤	٢١	**٠,٧٢٢
٢٢	**٠,٥٦٩	٢٣	**٠,٥٦٠	٢٤	**٠,٧٤١
٢٥	**٠,٥٧٣	٢٦	**٠,٦٣٠	٢٧	**٠,٦٥٦
٢٨	**٠,٥١٥	٢٩	**٠,٥٧٦		

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

(ج) صدق مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

التحكم المدرك		اتخاذ القرار الموجه ذاتياً		الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٨	٢	٠,٤٧٧	٣	٠,٥٨٢
٤	٠,٤٧٣	٥	٠,٤٢٤	٦	٠,٦٠٣
٧	٠,٥٠٠	٨	٠,٥٤١	٩	٠,٥٢٣
١٠	٠,٥٧٢	١١	٠,٥٢١	١٢	٠,٥١٧
١٣	٠,٥٦٧	١٤	٠,٥٠٩	١٥	٠,٥٣٧
١٦	٠,٦٠٩	١٧	٠,٣٧٧	١٨	٠,٥٩١
١٩	٠,٥٤٣	٢٠	٠,٤٥٩	٢١	٠,٦١٩
٢٢	٠,٤٣٣	٢٣	٠,٤٣٤	٢٤	٠,٦٦٧
٢٥	٠,٤٧٠	٢٦	٠,٥٢٥	٢٧	٠,٥٤٩
٢٨	٠,٣٧٩	٢٩	٠,٤٤٨		

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

صدق الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية محذوفاً منها درجة البعد، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس فاعلية

الذات الأكاديمية محذوفاً منها درجة البعد

المتغيرات	التحكم المدرك	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٦٣	٠,٨٠٢	٠,٧٧١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية محذوفاً منها درجة البعد دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

(Gamst, & Guarino, 2013, p. 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على الصدق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الثبات والاتساق الداخلي والصدق لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية والإبقاء على جميع مفردات المقياس، وبالتالي فالمقياس في صورته النهائية (٢٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، كما بالجدول التالي:

جدول (٣٥) توزيع مفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية على أبعاده

م	الأبعاد الفرعية لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	التحكم المدرك	١٠	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨
٢	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	١٠	٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩
٣	الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٩	٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧
العدد الكلي للمفردات			٢٩

٤- مقياس الاندماج الجامعي University Engagement Scale: (Lam et al., 2014) ترجمة وتعريب الباحثة

■ وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد وهي الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي، فهو يتكون من (٥٠) مفردة عن طريق مراجعة شاملة للدراسات السابقة بالإضافة إلى الاطلاع على مقاييس اندماج الطالب، ففي البداية تم عرض (٥٠) مفردة على متخصصين لحذف الغموض والحشو الزائد من المفردات، وأصبحت (٣٥) مفردة تم إرسالهم إلى (١٨) باحثاً في اثنتي عشرة دولة وهم أستراليا، وكندا، والصين، وقبرص، وأستونيا، واليونان، ومالطا، والبرتغال، ورومانيا، وكوريا الشمالية، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية.

ووفقاً لمعايير الاختبارات التربوية والنفسية فإن هؤلاء الباحثين فحصوا المفردات عن طريق النظر إلى الخلفية الثقافية والخبرات السابقة للطلبة في اثنتي عشرة دولة، وتم مناقشة ذلك عبر الإيميل، وبعد ثلاثة شهور من المناقشات تم حذف مفردات من المقياس والإبقاء على (٣٣) مفردة مقبولة لجميع المتخصصين وتم الاتفاق على أفضل تقسيم لأبعاد الاندماج هي:

١. الاندماج المعرفي يتكون من (١٢) مفردة وهو يقيس استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم ذي المعنى (أي استخدام الطلبة لمجموعة من الإجراءات والعمليات التي تستخدم في تنظيم وتحليل واستخدام المعلومات في مواقف التعلم المختلفة).
٢. الاندماج الانفعالي يتكون من (٩) مفردات ويقيس حب الطلبة للجامعة.
٣. الاندماج السلوكي ويتكون من (١٢) مفردة ويقيس جهد الطلبة في التعلم ومشاركتهم في الأنشطة الجامعية.

وقد تم ترجمة الاستبيان من اللغة الانجليزية إلى اللغة المحلية لكل دولة بواسطة مترجم ثم إعادة ترجمتها مرة أخرى إلى اللغة الانجليزية بواسطة مترجم آخر، فقام المتخصصون الجيدون باللغتين الانجليزية والمحلية بمقارنة الاستبيان الأصلي مع المترجم، وإذا تم اكتشاف خطأ في أي مفردة، فإنها تترجم مرة أخرى إلى اللغة المحلية مع اختلاف الصياغة ويطلب من المترجم إعادة ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى، ويتم تكرار هذه العملية حتى لا يحدث أي تناقض، كما كانت مهمة المتخصصين الذين يتحدثون لغتين مسؤولين أيضاً على التأكد أن مستوى قراءة الاستبيان مناسب لمستوى الطلبة عن طريق تطبيق تجربته مع مجموعة صغيرة من الطلبة، وكانت الاستجابة على المقياس من خلال مقياس خماسي (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-أبداً)، ويتم تصحيح جميع المفردات في الاتجاه الموجب ماعدا أربع مفردات.

■ الثبات والصدق لمقياس الاندماج الجامعي (الصورة الأجنبية):

تأكد مُعدو المقياس من ثبات صورته النهائية بطريقة معامل ألفا ل كرونباخ حيث تمتد بين (٠,٨-٠,٨٩)، للأبعاد الثلاثة، وهي معاملات جيدة تدل على ثبات المقياس. كما أظهر المقياس اتساق داخلي مقبول ويساوي (٠,٧٨)، وكانت معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية محصورة بين (٠,٤٨-٠,٦٣)، وانحصرت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (٠,٨٢-٠,٨٥) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما تأكدو من الثبات بطريقة إعادة التطبيق بعد مرور ستة أشهر على عينة (١٠٠) في هونج كونج فأظهرت قيم دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لمعاملات الارتباط للأبعاد الفرعية والمقياس ككل محصورة بين (٠,٦٠-٠,٧٤).

وأيضاً تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي وحققت البيانات مؤشرات حسن مطابقة جيدة.

■ صدق المحكمين:

قامت الباحثة بترجمة جميع مفردات المقياس وعددها (٣٣) مفردة موزعة على النحو التالي: الاندماج المعرفي (١٢) مفردة، الاندماج الانفعالي (٩) مفردات، والاندماج السلوكي (١٢) مفردة ويوضح الملحق رقم (١٤) الصورة الأولية للمقياس، تم عرض المقياس على متخصص في اللغة الانجليزية للتحقق من صحة الترجمة، كما تم عرض المقياس في صورته

الأولية على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس من قسم علم النفس التربوي وقسم الصحة النفسية، كما في الملحق رقم (١)، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مايلي:

- مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لمفهوم الاندماج الجامعي.
 - مناسبة التعريف الإجرائي المحدد لكل بعد.
 - انتماء المفردة للبعد التي تتدرج أسفله.
 - دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.
 - إعطاء أي ملاحظات، واقتراح أى تعديل أو إضافة أي مفردة.
- وفي ضوء آراء السادة المحكمين؛ وتم الإبقاء على جميع المفردات لأن المقياس أجنبي في الأصل، كما أن نسبة اتفاق المحكمين عليها أعلى من ٨٠% كما في الملحق رقم (٧).**
- وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء السادة المحكمين، ويوضح الجدول رقم (٣٨) تعديل الصياغة اللغوية لهذه المفردات.

جدول (٣٦) بعض مفردات مقياس الاندماج الجامعي قبل وبعد التعديل طبقاً لآراء

السادة المحكمين

رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	البعد	المفردة بعد التعديل
٢	أكتشف استفادتي من المعلومات في الواقع عند المذاكرة	البعد الأول	أوظف المعلومات في الواقع عند المذاكرة
٣	أستبدل الأفكار الجديدة بكلمات خاصة بي عند تعلم المعلومات الجديدة		أستبدل المعلومات الجديدة بأفكار خاصة بي عند التعلم
٥	أعطي أمثلة خاصة بي لمساعدتي في فهم الأفكار المهمة التي أتعلمها في الجامعة		أعطي أمثلة تساعدني في فهم الموضوعات التي أتعلمها
١٢	أحاول الجمع بين الأجزاء المختلفة للمعلومات في المقررات الدراسية بطرق جديدة		أدمج العناصر المختلفة للموضوعات في المقررات الدراسية بطرق جديدة
٨	أحب البقاء في الجامعة معظم الأوقات	البعد الثاني	أحب الذهاب إلى الجامعة في أوقات مبكرة
٣	أشارك بفاعلية في الأنشطة عند تواجدي في المحاضرة	البعد الثالث	أشارك بفاعلية في المناقشات أثناء المحاضرة
٦	أفعل ما يكفي لتجاوز ما أقابله من مشكلات في الجامعة		أبذل أقل مجهود لمواجهة مشكلاتي الجامعية

وأصبحت صورة مقياس الاندماج الجامعي بعد التحكيم مكونة من (٣٣) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

الاندماج المعرفي: (١٢) مفردة.

الاندماج الانفعالي: (٩) مفردات.

الاندماج السلوكي: (١٢) مفردة.

▪ صدق الترجمة لمقياس الاندماج الجامعي:

تم التأكد من صحة ترجمة مقياس الاندماج الجامعي ومصادقيتها وسلامتها، أي الكشف عن درجة الاتفاق بين الصورتين العربية والانجليزية للمقياس، فقد تم تطبيق الصورتين العربية والانجليزية للمقياس على طلاب وطالبات شعبة اللغة الانجليزية باعتبارهم يتقنون اللغة، بحيث يأخذ كل طالب الصورتين، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية منهم (١٤) طالباً، (٣٦) طالبة من جامعة الزقازيق، وقد تم استبعاد طالبيين لعدم إكمالهم الاستجابة على الصورتين.

• تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة في الصورة العربية لمقياس الاندماج الجامعي مع مثيلها في الصورة الانجليزية للمقياس، ويوضح الجدول (٣٩) هذه المعاملات كما يلي:

جدول (٣٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في الصورة العربية مع مثيلها

في الصورة الانجليزية

مقياس الاندماج الجامعي							
معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
**٠,٥١٩	٢٨	**٠,٧٠٩	١٩	**٠,٦٩٨	١٠	**٠,٧٢٣	١
**٠,٦١٤	٢٩	**٠,٦٥٨	٢٠	**٠,٣٧٧	١١	**٠,٧٢٣	٢
**٠,٧١٢	٣٠	**٠,٨٨٣	٢١	**٠,٧٢٩	١٢	**٠,٧٨٤	٣
**٠,٨٢١	٣١	**٠,٧١٢	٢٢	**٠,٧٣٨	١٣	**٠,٧٢٩	٤
**٠,٧٩٠	٣٢	**٠,٦٢٣	٢٣	**٠,٦٥١	١٤	**٠,٩٦١	٥
**٠,٧٥٣	٣٣	**٠,٩٢١	٢٤	**٠,٩٠٦	١٥	**٠,٤٠٠	٦
		**٠,٦٥١	٢٥	**٠,٨٤٥	١٦	**٠,٦٥٧	٧
		**٠,٧٩٠	٢٦	**٠,٧٠٢	١٧	**٠,٤٩٤	٨
		**٠,٤١٨	٢٧	**٠,٧٣٧	١٨	**٠,٥٨٨	٩

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في الصورة العربية مع مثيلها في الصورة الإنجليزية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق ترجمة جميع مفردات مقياس الاندماج الجامعي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث تمتد قيم معاملات الارتباط بين (٠,٩٦١-٠,٣٧٧)، وهي قيم مرتفعة وجميعها ذات دلالة.

- تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد في الصورة العربية لمقياس الاندماج الجامعي مع مثيلها في الصورة الإنجليزية، ويوضح الجدول (٣٨) هذه المعاملات كما يلي:
جدول (٣٨) معاملات الارتباط بين درجات كل بعد في الصورة العربية مع مثيله

في الصورة الانجليزية

البعد	معامل الارتباط
الاندماج المعرفي	٠,٨٧٤**
الاندماج الانفعالي	٠,٩٢٥**
الاندماج السلوكي	٠,٨٥٦**
الدرجة الكلية	٠,٩٣٦**

(**): دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

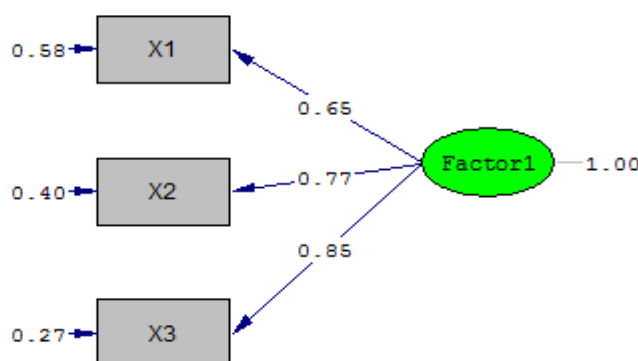
يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد في الصورة العربية مع مثيله في الصورة الإنجليزية دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق ترجمة أبعاد مقياس الاندماج الجامعي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول والثاني والثالث هي ٠,٨٧٤، ٠,٩٢٥، ٠,٨٥٦ على الترتيب، وهي قيم مرتفعة وجميعها ذات دلالة.

فيتضح من خلال نتائج جدول (٣٩)، و جدول (٤٠) أنها توفر دليلاً هاماً حول تطابق ترجمة الصورة الانجليزية لمقياس الاندماج الجامعي (الصورة الأصلية) مع الصورة العربية.
التطبيق المبدئي للمقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته المبدئية المكون من (٣٣) مفردة على عينة التحقق من الخصائص السيكونومترية المكونة من (٤٩٢) من طلبة المرحلة الجامعية.
التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الجامعي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس الاندماج الجامعي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي Lisrel 8.8 حيث سيتم اختبار نموذج العامل الكامن الواحد.

وأُسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي للثلاثة أبعاد التي تشبعت بعامل كامن واحد الموضح في الشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (١١) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج الجامعي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت الثلاثة أبعاد بالعامل الكامن (الاندماج الجامعي) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الاندماج الجامعي) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، الاندماج السلوكي)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجهة إلى الاندماج الجامعي جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة وهو هنا عامل واحد وهو العامل الكامن لذلك معامل ارتباطه يساوي واحداً.

ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لثلاثة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد):

جدول (٣٩) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الجامعي

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية	مربع معامل الارتباط المتعدد
الاندماج الجامعي	الاندماج المعرفي	٠,٦٥	٠,٠٤٤٥	**١٤,٥٢٢	٠,٤١٧
	الاندماج الانفعالي	٠,٧٨	٠,٠٤٤١	**١٧,٥٤٥	٠,٦٠
	الاندماج السلوكي	٠,٨٥	٠,٠٤٣٩	**١٩,٣٩٢	٠,٧٢٦

(**) دالة احصائياً عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع المتغيرات المشاهدة للثلاثة للاندماج الجامعي.

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الاندماج السلوكي) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (الاندماج الجامعي)؛ حيث إن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٨٥) يليه المتغير المشاهد (الاندماج الانفعالي).

كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (الاندماج السلوكي) هو أكثر مؤشرات الاندماج الجامعي ثباتاً حيث إن ($R^2=0,726$)، ويمكن تفسير معامل الارتباط المتعدد أن نسبة ٧٣% من التباين في درجات المتغير المشاهد (الاندماج السلوكي) يمكن تفسيرها بالتباين في درجات المتغير الكامن الاندماج الجامعي، أما كمية التباين المتبقية وهي ٢٧% فلا يمكن تفسيرها في هذا النموذج ويعزى إلى أخطاء القياس للمتغير المشاهد.

وقد حظى نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الاندماج الجامعي بمؤشرات حسن المطابقة؛ حيث إن قيمة (كا^٢= صفر) بدرجات حرية صفر ومستوى دلالة (١) أي إنها غير دالة إحصائياً، كما أن قيمة المؤشر الذي يشير إلى أفضل مطابقة لكا^٢ يساوي صفر (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٣٧٤)، فتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات The Model is Saturated, The fit is Perfect.

لذلك نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنموذج العامل الكامن الواحد قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء الكامن لمقياس الاندماج الجامعي، وبذلك فالاندماج الجامعي عامل كامن واحد تتشعب حوله ثلاثة أبعاد.

ثبات وصدق مقياس الاندماج الجامعي:

(أ) ثبات مفردات مقياس الاندماج الجامعي:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج الجامعي باستخدام طريقة ألفا لـ "كرونباخ" لمفردات كل بعد فرعي على حدة (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١، ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤٠) معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" لمقياس الاندماج الجامعي (في حالة

حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج السلوكي	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١	٠,٨٦٥	٢	٠,٨٤٤	٣	٠,٥٩٩
٤	٠,٨٦٨	٥	٠,٨٤٩	٦	٠,٥٩٣
٧	٠,٨٧١	٨	٠,٨٣٧	٩	٠,٥٩٠
١٠	٠,٨٥٩	١١	٠,٨٤٢	١٢	٠,٦٠٨

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج السلوكي	
رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة	رقم المفردة	معامل ألفا مع حذف المفردة
١٣	٠,٨٦٥	١٤	٠,٨٥٥	١٥	٠,٧٣٦
١٦	٠,٨٦١	١٧	٠,٨٣٩	١٨	٠,٦٧٩
١٩	٠,٨٦٣	٢٠	٠,٨٥٥	٢١	٠,٦٣٦
٢٢	٠,٨٦٤	٢٣	٠,٨٦٢	٢٤	٠,٦٣٠
٢٥	٠,٨٦٣	٢٦	٠,٨٣٧	٢٧	٠,٦١٣
٢٨	٠,٨٦٤			٢٩	٠,٦٢٧
٣٠	٠,٨٧٣			٣١	٠,٥٩٨
٣٢	٠,٨٦٣			٣٣	٠,٦١١
معامل ألفا = ٠,٨٧٥		معامل ألفا = ٠,٨٦٢		معامل ألفا = ٠,٦٥١	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا لـ "كرونباخ" (في حالة حذف درجة المفردة من البعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، وهذا يعني أن جميع مفردات المقياس ثابتة؛ حيث إن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وبالتالي تم الإبقاء على جميع مفردات المقياس، ماعدا مفردتين أرقام (١٥، ١٨) في البعد الثالث الاندماج السلوكي معامل ثباتهم أعلى من معامل الثبات للبعدين الفرعيين الذي تنتمي إليه هذه المفردات، ومن ثم تم حذفهم.

ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد وكل من (الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤١) معاملات ارتباط مقياس الاندماج الجامعي بين درجة البعد الفرعي وكل

من (الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس)

الاندماج الجامعي	الاندماج المعرفي	الاندماج الانفعالي	الدرجة الكلية
الاندماج المعرفي			٠,٨١٣**
الاندماج الانفعالي	٠,٤٩٦**		٠,٨٥٩**
الاندماج السلوكي	٠,٥٤٧**	٠,٦٦٢**	٠,٨٥٩**

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي وكل من الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ثبات أبعاد مقياس الاندماج الجامعي.

(ب) الاتساق الداخلي لمقياس الاندماج الجامعي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤٢) معاملات الارتباط لمقياس الاندماج الجامعي بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج السلوكي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤٢**	٢	٠,٧٠٩**	٣	٠,٦٣٥**
٤	٠,٦١٠**	٥	٠,٦٧٤**	٦	٠,٦٣٢**
٧	٠,٥٧١**	٨	٠,٧٦٨**	٩	٠,٦٦٧**
١٠	٠,٧٢٩**	١١	٠,٧٣٤**	١٢	٠,٥٨٠**
١٣	٠,٦٤٤**	١٤	٠,٦٣٠**	١٩	٠,٣٩١**
١٦	٠,٧٠٤**	١٧	٠,٧٥٧**	٢٢	٠,٤٦٨**
١٩	٠,٦٨٠**	٢٠	٠,٥٩٥**	٢٥	٠,٥٥٤**
٢٢	٠,٦٥٨**	٢٣	٠,٥٨٦**	٢٧	٠,٥٤٩**
٢٥	٠,٦٧٧**	٢٦	٠,٧٧٣**	٢٩	٠,٦٤٨**
٢٨	٠,٦٥٩**			٣١	٠,٥٨٩**
٣٠	٠,٥٤٨**				
٣٢	٠,٦٨٩**				

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لجميع مفردات مقياس الاندماج الجامعي.

(ج) صدق مفردات مقياس الاندماج الجامعي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ٥٢٢)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة)

الاندماج المعرفي		الاندماج الانفعالي		الاندماج السلوكي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٧١	٢	٠,٦٢٣	٣	٠,٤٨١
٤	٠,٥١٦	٥	٠,٥٦٨	٦	٠,٥٢٤
٧	٠,٤٦٧	٨	٠,٦٨٥	٩	٠,٤٩٧
١٠	٠,٦٥٩	١١	٠,٦٤٨	١٢	٠,٤٤٣
١٩	٠,٦٠١	٢٠	٠,٤٩٦	١٩	٠,٢٦١
٢٢	٠,٥٨٠	٢٣	٠,٤٤٥	٢٢	٠,٣١٣
٢٥	٠,٦٠٤	٢٦	٠,٦٩٦	٢٥	٠,٤٠٧
٢٨	٠,٥٧٧			٢٧	٠,٣١٥
٣٠	٠,٤٤١			٢٩	٠,٤٥١
٣٢	٠,٦٠٠			٣١	٠,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة) دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers, Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الاندماج الجامعي.

صدق الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي محذوفاً منها درجة البعد، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤٤) معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس

الاندماج الجامعي محذوفاً منها درجة البعد

المتغيرات	الاندماج المعرفي	الاندماج الانفعالي	الاندماج السلوكي
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٥٦٩	٠,٦٥١	٠,٧٠٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الجامعي محذوفاً منها درجة البعد دالة إحصائياً حيث يشير (Meyers,)

(Gamst, & Guarino, 2013, 317) إلى أن معامل الارتباط بعد حذف درجة المفردة (٠,١) مقبول، (٠,٢) جيد، (٠,٣) جيد جداً، (٠,٤) فأكثر ممتاز، مما يدل على الصدق الداخلي للأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي.

الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب كل من الثبات والاتساق الداخلي والصدق لمقياس الاندماج الجامعي وحذف مفردتين لعدم دلالتهما، وبالتالي فالمقياس في صورته النهائية مكون من (٣١) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، كما بالجدول التالي:

جدول (٤٥) توزيع مفردات مقياس الاندماج الجامعي على أبعاده

م	الأبعاد الفرعية لمقياس الاندماج الجامعي	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	الاندماج المعرفي	١٢	١-٤-٧-١٠-١٣-١٥-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٨-٣٠
٢	الاندماج الانفعالي	٩	٢-٥-٨-١١-١٤-١٦-١٨-٢١-٢٤
٣	الاندماج السلوكي	١٠	٣-٦-٩-١٢-١٩-٢٢-٢٥-٢٧-٢٩-٣١
العدد الكلي للمفردات		(٣١) تعني سالبة	

❖ رابعاً: ملاحظات الباحثة أثناء التطبيق:

- تم ملاحظة اهتمام معظم الطلبة بقراءة المقاييس لأنها ترتبط بحياتهم الأكاديمية في الجامعة وتمثل علاقتهم بأسرتهم وبأصدقائهم وبالأشخاص المحيطين.
- أشاد معظم الطلبة بأن المشكلات الأكاديمية في مقياس النهوض هي مشكلات حقيقية وواقعية يواجهونها في حياتهم الدراسية اليومية في الجامعة.
- تعاون طلبة كلية العلوم في الاستجابة على المقاييس استجابة صادقة واهتمامهم بقراءة كل مفردة وذلك من خلال ملاحظتي لهم أثناء التطبيق، وتعاون أيضاً طلبة كلية التربية نظراً لمعرفة الباحثة ببعض الأساتذة والطلبة.
- عانت الباحثة من طلبة كلية الآداب نظراً لاستهتارهم وتغلبت عليها بمحاولة إلقاء التعليمات أكثر من مرة ليدركوا جدية الأمر، وقد قمت باستبعاد عدد كبير من استبيانات طلبة كلية الآداب الذين لم يجيبوا بشكل جدي أثناء التطبيق وعند إدخال البيانات في برنامج SPSS.
- طلبة كلية التمريض تمكنت من التطبيق عليهم في سكاثهم للاستجابة بشكل صادق على مقاييس البحث، وقد استجابوا بجدية.

- استجاب معظم الطلبة بشكل صادق نظراً لاعتقادهم أن هذه الاستبيانات هي وسيلة لتحليل شخصياتهم ورغبتهم في التعرف على ذاتهم من خلالها.

❖ خامساً: إجراءات البحث:

- في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة تم إعداد مقياس النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية وترجمة وتعريب مقياس للاندماج الجامعي.
- تطبيق مقاييس البحث على العينة المبدئية من جميع الفرق الدراسية بكليات (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) للتحقق من الثبات والاتساق الداخلي والصدق.
- تطبيق مقاييس البحث على العينة النهائية وتصحيحها، وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي SPSS للتحقق من صحة الفروض.
- الوصول إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.
- تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي.

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

❖ تمهيد

❖ أولاً: التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة

❖ ثانياً: نتائج البحث

- نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها
- نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى عرض الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث، ثم عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة، والتحقق من صحة فروض البحث.

أولاً: التحقق من اعتدالية توزيع درجات العينة:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الالتواء ومعامل التفلطح لدرجات عينة البحث النهائية، ويوضحها الجدول رقم (٤٦):

جدول (٤٦): الإحصاء الوصفي لدرجات العينة النهائية في متغيرات البحث

المقياس	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
المساندة الاجتماعية	المساندة من الأسرة والأقارب	٥١,١٢	٨,٠٣	١,٢٠-	١,١٢
	المساندة من الأصدقاء	٣٥,٨١	٨,٨٦	٠,٤٠-	٠,٣٣-
	المساندة من الآخرين	٣٠,٥٠	٧,٧٨	٠,٧٣-	٠,٠٩-
	الدرجة الكلية	١١٧,٤٣	١٩,١٦	٠,٧٣-	٠,٢٨
فاعلية الذات الأكاديمية	التحكم المدرك	٣٩,٧٨	٦,٠٠	٠,٥١-	٠,٠٥
	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	٣٩,٤٩	٥,٧٤	٠,٥٣-	٠,١٥
	الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٣٥,٤٠	٦,٠٢	٠,٦٨-	٠,١٣
	الدرجة الكلية	١١٤,٦٧	١٦,٤٥	٠,٥٥-	٠,٠٨
الاندماج الجامعي	الاندماج المعرفي	٤٦,٦٦	٧,٨٧	٠,٦٤-	٠,٥٩
	الاندماج الانفعالي	٣١,٥٩	٧,١٩	٠,٣٦-	٠,١٧-
	الاندماج السلوكي	٣١,٨٧	٦,٢٥	٠,١١-	٠,٠٧
	الدرجة الكلية	١١٠,١٢	١٧,٩٨	٠,٤٩-	٠,٤١
النهوض الأكاديمي	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٢٤,٢٥	٤,٨٥	٠,١٩-	٠,٢٦-
	قيمة المهمة	٢٨,٤٩	٥,٠١	٠,٤٠-	٠,٠٩-
	المثابرة	٢١,١٩	٢,٩٣	١,٠٢	١,١٥
	الاستعانة بالزملاء	٩,٠٤	٢,٩٠	٠,٠٧	٠,٦٤-
	الدرجة الكلية	٨٢,٩٧	١١,٦١	٠,٤٠-	٠,١٢

ويتضح من الجدول السابق: أن درجات العينة في متغيرات البحث جميعها محصورة في المدى المثالي لمعامل الالتواء والتفرطح أي قريبة من التوزيع الاعتدالي. وحيث أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من ثلاثة أمثال الانحراف المعياري يكون التوزيع اعتدالي (صلاح أحمد مراد، ٢٠١١، ص ٩٤)؛ وجميع المتغيرات تحقق هذا الشرط أي أنها اعتدالية، لذلك سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار فروض البحث.

ثانياً: نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" (T-Test) لعينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٤٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي (ن=٧٠٨)

المتغير	الذكور (ن=٢٣٩)		الإناث (ن=٤٦٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	٢٤,٤٢	٤,٩٦	٢٤,١٦	٤,٧٩	٠,٦٩	٠,٤٩
قيمة المهمة	٢٨,٤٥	٥,١٢	٢٨,٥١	٤,٩٧	٠,١٦	٠,٨٧
المثابرة	٢٠,٦٩	٣,٢٤	٢١,٤٤	٢,٧٤	٣,٠٦	٠,٠٠**
الإستعانة بالزملاء	٩,٠٨	٢,٩٣	٩,٠٣	٢,٨٩	٠,٢١	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٨٢,٦٤	١٢,٢٣	٨٣,١٤	١١,٢٩	٠,٥٤	٠,٥٨

(**) دالة احصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق مايلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية- قيمة المهمة- الاستعانة بالزملاء- الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي)، فيما عدا البعد الثالث (المثابرة)، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في

بعد المثابرة للنهوض الأكاديمي لصالح الإناث، أي أن متوسطات درجات الإناث أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى الذكور.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول: وهي عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وفقاً للنوع حيث أن كلاً من الذكور والإناث لديهم القدرة على التصدي والتغلب على التحديات والعقبات والمشكلات الأكاديمية التي تواجههم في مسار يومهم الأكاديمي، وذلك بسبب تغيرات العصر الحالي فأصبحت الأنثى مثل الذكر أخذت مكانتها ووضعها، كما أنهم بداخل محاضرة واحدة أو مهام أكاديمية وأنشطة متشابهة أو يؤدون تكليفات واحدة لذلك نوعية الضغوط والعقبات والمشكلات الأكاديمية التي سيتعرضون لها واحدة، وأيضاً بسبب آخر أن كلاً من الذكور والإناث واضعون أمام نصب أعينهم أهدافاً محددة في الحصول على الشهادة الجامعية والالتحاق بسوق العمل، لذلك يسعون جاهدين إلى التغلب على أي عقبات والتصدي لأي تحديات ومحاولة حل أي مشكلات أكاديمية تواجههم في مسار يومهم الأكاديمي والتغلب عليها.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد قيمة المهمة لأن كلاً من الذكور والإناث يدركون أهمية المهمة الأكاديمية التي يؤدونها، فمثلاً يعرفون أن النشاط الأكاديمي سيقمه الأستاذ الجامعي والتكليف المطلوب منهم يدركون أن عليهم أدائه على أكمل وجه للحصول على تقييم عالٍ فيه، كما يدركون أهمية التركيز في الامتحان النهائي للحصول على أعلى الدرجات، فكلاهما يحسون بقيمة المهمة الأكاديمية التي يؤدونها لذلك يبذلون قصارى جهدهما لأدائها على أكمل وجه فلا يوجد تمييز للذكور أو الإناث على الآخر.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الاستعانة بالزملاء نتيجة الاختلاط في التعليم الجامعي ووجود الذكور بجانب الإناث في المحاضرات والاحتكاك المباشر بينهم عند تكليفهم بمهمة أكاديمية معينة فعند مواجهتهم مشكلة أكاديمية يلجئون إلى زملائهم فهم مقربون جداً لهم وأول شخص يخطر على بالهم هو زميله أو زميلته، وأيضاً بسبب آخر وهو الحرية والتطور التي في المجتمع فأصبحت عملية التواصل سهلة عن طريق الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي فيمكن لأي طالب عند التعرض لأي مشكلة أكاديمية تخص مادة دراسية معينة التواصل مباشرة مع زملائه وحلها فوراً.

ويمكن تفسير فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في بعد المثابرة للنهوض الأكاديمي لصالح الإناث؛ لأن الإناث أكثر حرصاً على المذاكرة الجادة وبناء مستقبلهم من أجل ذلك يثابرون ويحاولون مراراً وتكراراً لمواجهة والتغلب على المشكلات الأكاديمية، وأيضاً يتصف الإناث بالمحاولة أكثر من مرة للوصول إلى هدفهم والتفوق على أقرانهم بحكم قضاء الأنثى أغلب الأوقات في المنزل؛ فليها الوقت الكافي للمثابرة وعلاج نقاط الضعف

لديها وتوجيه أدائها للأفضل من أجل تعديل التغذية الراجعة السلبية على أدائها، بينما يتضح أن أغلب الذكور تركيزهم الأساسي على الخروج والأصدقاء وحضور الحفلات فلا يثابرون ولا يحاولون أكثر من مرة للتغلب على تحدي ما.

ولمناقشة نتائج الفرض الأول: يتضح أنه تحقق جزئياً حيث أشارت نتائجه إلى: (عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Martin, 2014A)، (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨)، (Olendo et al., 2019)، (Jahedizadeh et al., 2019)، (Martin & Marsh, 2019)، وهي عدم وجود فروق في النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Martin & Marsh, 2008B)، (Putwain et al., 2015)، (Collie et al., 2016)، (Datu & Yang, 2016)، (شيرى مسعد حليم، ٢٠١٩)، (Colmar et al., 2019)، (Hirvonen et al., 2019)، (Mawarni et al., 2019) وهي وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في النهوض الأكاديمي لصالح الذكور، كما أظهرت نتائج بحث (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥) باستخدام معامل الارتباط ثنائي التسلسل Point-biserial correlation وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين متغير النوع والنهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للفرقة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) لدى طلبة جامعة الزقازيق".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way A NOVA، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة التي ترجع إلى الفرقة (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة)، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٤٨): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده وفقاً لمتغير الفرق (ن=٧٠٨)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	بين المجموعات	٥٠,٢٦	٣	١٦,٧٥	٠,٧١	٠,٥٥
	داخل المجموعات	١٦٥٦٧,٤٩	٧٠٤	٢٣,٥٣		
	المجموع الكلي	١٦٦١٧,٧٤	٧٠٧			
قيمة المهمة	بين المجموعات	٩٧٣,٦٣	٣	٣٢٤,٥٤	١٣,٦٠	**٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٦٨٠٥,٣٠	٧٠٤	٢٣,٨٧		
	المجموع الكلي	١٧٧٧٨,٩٣	٧٠٧			
المثابرة	بين المجموعات	٤٧,٠٤	٣	١٥,٦٨	١,٨٣	٠,١٤
	داخل المجموعات	٦٠٤٢,٣٦	٧٠٤	٨,٥٨		
	المجموع الكلي	٦٠٨٩,٣٩	٧٠٧			
الاستعانة بالزملاء	بين المجموعات	٣٣,٤٤	٣	١١,١٥	١,٣٣	٠,٢٧
	داخل المجموعات	٥٩٢٠,٢٠	٧٠٤	٨,٤١		
	المجموع الكلي	٥٩٥٣,٦٤	٧٠٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٥١٤,٨٣	٣	٥٠٤,٩٤	٣,٧٩	**٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٣٧٣١,٤٣	٧٠٤	١٣٣,١٤		
	المجموع الكلي	٩٥٢٤٦,٢٥	٧٠٧			

(**) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبعد المثابرة، وبعد الاستعانة بالزملاء كأبعاد للنهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة الدراسية (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة)، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في بعد قيمة المهمة، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي تبعاً للفرقة الدراسية. ولمعرفة اتجاه الفروق في بعد قيمة المهمة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تم استخدام اختبار "شفية" للمقارنات البعدية كما يلي:

جدول (٤٩): نتائج اختبار "شفية" للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق في بعد قيمة المهمة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرق (ن=٧٠٨)

المتغير	الفرقة الدراسية	المتوسط	الأولى (ن=١٦٧)	الثانية (ن=١٩٢)	الثالثة (ن=١٩٠)	الرابعة (ن=١٥٩)
قيمة المهمة	الأولى	٣٠,٥٤	—	*٢,٤٦	*٢,٤٩	*٣,١٨
	الثانية	٢٨,٠٨		—	٠,٠٤	٠,٧٢
	الثالثة	٢٨,٠٥			—	٠,٦٩
	الرابعة	٢٧,٣٦				—
الدرجة الكلية	الأولى	٨٥,٥٨	—	٣,٢١	٣,٣٩	*٣,٧١
	الثانية	٨٢,٣٧		—	٠,١٨	٠,٥٠
	الثالثة	٨٢,١٩			—	-٠,٣٣
	الرابعة	٨١,٨٧				—

(*) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في بعد قيمة المهمة بين الفرق الأولى وكل من الثانية والثالثة والرابعة لصالح متوسط الفرق الأولى في كل منهما أي لصالح المتوسط الأكبر.

كما وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي بين الفرق الأولى والرابعة لصالح متوسط الفرق الأولى.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني: وهي عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وفقاً للفرقة الدراسية لأن تنظيم الوقت ووضع الأهداف وتحديد الخطط المناسبة لأداء مهمة ما أو نشاط معين أو تكليف ما أو امتحان مشتركة في جميع الفرق من أجل تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، كما أن طلبة كل فرقة تسعى لإنجاز الدراسة والنظر إلى المستقبل والإلتحاق بسوق العمل فهدفهم واحد وهو إنجاز التعليم في أسرع وقت فلا توجد فروق بينهم فطلبة كل فرقة تضع الخطط المناسبة من أجل الانتقال إلى الفرق الأعلى وإنهاء التعليم الجامعي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرق الدراسية في بعد المثابرة لأنه إذا كان الهدف المنشود بالنسبة لكل الفرق الدراسية هو التغلب على العقبة أو التحدي الأكاديمي أو حل المشكلات الأكاديمية من أجل النجاح الأكاديمي، فلا يوجد اختلاف بين فرق وأخرى في ذلك لأنهم سيسعون جاهدين بكل الطرق الممكنة لحل المشكلات الأكاديمية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفرق الدراسية في بعد الاستعانة بالزملاء لأن أغلب الكليات تُخصص درجات على حضور وغياب الطلبة، فيلتزم كل من الذكور والإناث بالتواجد في المحاضرات، وعند تعرض أي منهما لأي مشكلة أكاديمية يلجأ إلى الشخص إلى بجانبه وهو زميله أو زميلتها وهذا ينطبق على جميع الفرق الدراسية.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً في بعد قيمة المهمة، والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة الدراسية لصالح طلبة الفرقة الأولى حيث إن طلبة الفرقة الأولى لديهم إحساس بأهمية المرحلة الجديدة وقيمة المذاكرة والجدية نظراً لخروجهم من مرحلة الثانوية العامة التي تتطلب العمل الجاد والاهتمام بالمذاكرة والاجتهاد للحصول على مجموع مرتفع والالتحاق بالكلية التي يطمحون لها، فيدخلون الفرقة الأولى وهي مازالت لديهم هذه الأهمية وهذه القيمة بعكس طلبة المراحل الأخرى الثانية والثالثة والرابعة الذين أدركوا جيداً طبيعة الدراسة والمذاكرة وليست لديهم قدر الأهمية مثل طلبة المرحلة الأولى، كما أن الفروق في الفرقة الأولى أعلى من أي فرقة أخرى لأن طلبة الفرقة الأولى عند مواجهة أي مشكلة أو أي عقبة يحاولون حلها والتصدي لها خوفاً من رهبة المرحلة الجديدة ولاهتمامهم الشديد لإثبات أنفسهم.

ولمناقشة الفرض الثاني: يتضح أنه تحقق جزئياً حيث أشارت نتائجه إلى: (عدم وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبعد المثابرة، وبعد الاستعانة بالزملاء كأبعاد للنهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الفرقة الدراسية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Martin et al., 2010)، (Martin, 2014A)، (حنان حسين محمود، ٢٠١٨) وهي عدم وجود فروق دالة في النهوض وفقاً لمتغير الفرقة، بينما لم يتحقق جزئياً حيث كانت الفروق في بعد قيمة المهمة والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي دالة إحصائياً لصالح متوسط الفرقة الأولى، ويتفق مع هذه النتيجة نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Martin & Marsh, 2008B)، (Martin et al., 2013, 68) وهي وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة لصالح الطلبة الأصغر سناً، ولم تتفق مع بحث كل من (Collie et al., 2016)، (Colmar et al., 2019)، (Mawarni et al., 2019) حيث كانت الفروق في النهوض الأكاديمي دالة إحصائياً لصالح الطلبة الأكبر سناً، كما أظهرت نتائج بحث كل من (Aydin & Michou, 2019)، (Colmar et al., 2019) عن أن النهوض يرتبط إيجابياً مع الفرق النهائية، بينما أظهرت نتائج بحث (حنان حسين محمود، ٢٠١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات المستوى الأول وطالبات المستوى الرابع في النهوض الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للكلية (التربية- الآداب- العلوم- التمريض) لدى طلبة جامعة الزقازيق".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة التي ترجع إلى الكلية (التربية- الآداب- العلوم- التمريض)، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٥٠): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجة الكلية

لننهوض الأكاديمي وأبعاده وفقاً لمتغير الكلية (ن=٧٠٨)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	بين المجموعات	٤٦٠,١٤	٣	١٥٣,٣٨	٦,٦٨	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٦١٥٧,٦٠	٧٠٤	٢٢,٩٥		
	المجموع الكلي	١٦٦١٧,٧٤	٧٠٧			
قيمة المهمة	بين المجموعات	٧٠٠,٧١	٣	٢٣٣,٥٧	٩,٦٣	٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٧٠٧٨,٢٢	٧٠٤	٢٤,٢٦		
	المجموع الكلي	١٧٧٧٨,٩٣	٧٠٧			
المثابرة	بين المجموعات	١٠٦,٠٩	٣	٣٥,٣٦	٤,١٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٩٨٣,٣٠	٧٠٤	٨,٥٠		
	المجموع الكلي	٦٠٨٩,٣٩	٧٠٧			
الاستعانة بالزملاء	بين المجموعات	٦٣,١٩	٣	٢١,٠٦	٢,٥٢	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٥٨٩٠,٤٥	٧٠٤	٨,٣٧		
	المجموع الكلي	٥٩٥٣,٦٤	٧٠٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣٤٢٦,٧١	٣	١١٤٢,٢٤	٨,٧٦	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٩١٨١٩,٥٥	٧٠٤	١٣٠,٤		
	المجموع الكلي	٩٥٢٤٦,٢٥	٧٠٧			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في بعد

التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبعد قيمة المهمة، وبعد المثابرة، كأبعاد للنهوض الأكاديمي

وفقاً للكلية (التربية- الآداب-العلوم-التمريض)، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد الاستعانة بالزملاء وفقاً للكلية.

ولمعرفة اتجاه الفروق في هذه الأبعاد والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي تم استخدام اختبار "شفيه" كما يلي:

جدول (٥١): نتائج اختبار "شفيه" للمقارنات البعدية للكشف عن الفروق في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي وفقاً لمتغير الكلية (ن=٧٠٨)

المتغير	الكلية	المتوسط	التربية (ن=١٨٩)	الآداب (ن=١٧٥)	العلوم (ن=١٥٩)	التمريض (ن=١٨٥)
التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية	التربية	٢٣,٨٩	—	*١,٥٣	٠,٧٣	٠,٥٣
	الآداب	٢٥,٤٣		—	*٢,٢٧	١,٠١
	العلوم	٢٣,١٦			—	١,٢٦
	التمريض	٢٤,٤٢				—
قيمة المهمة	التربية	٢٧,٤٨	—	*٢,٣٤	٠,٠٧٨	*١,٥٨
	الآداب	٢٩,٨٢		—	*٢,٢٦	٠,٧٦
	العلوم	٢٧,٥٦			—	*١,٥٠
	التمريض	٢٩,٠٦				—
المثابرة	التربية	٢١,١٣	—	٠,٣٧	٠,٦٠	٠,٣٨
	الآداب	٢١,٥٠		—	*٠,٩٧	٠,٠١
	العلوم	٢٠,٥٣			—	*٠,٩٨
	التمريض	٢١,٥١				—
الاستعانة بالزملاء	التربية	٨,٦٩	—	٠,٧٠	٠,٦٠	٠,١٤
	الآداب	٩,٤٠		—	٠,٠٩	٠,٥٦
	العلوم	٩,٣٠			—	٠,٤٦
	التمريض	٨,٨٣				—
الدرجة الكلية	التربية	٨١,٢١	—	*٤,٩٥	٠,٦٥	٢,٦٢
	الآداب	٨٦,١٥		—	*٥,٦٠	٢,٣٣
	العلوم	٨٠,٥٥			—	٣,٢٧
	التمريض	٨٣,٨٣				—

(*) دال إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق:

- على الرغم من وجود دلالة في بعد الاستعانة بالزملاء وفقاً لمتغير الكلية، إلا إنه باستخدام معادلة شففيه كانت الفروق غير دالة إحصائية في هذا البعد نظراً للتقارب الشديد بين المتوسطات.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (الآداب والتمريض) في بعد قيمة المهمة، وبين الكليات (التربية والآداب)، (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض) في بعد المثابرة، وبين جميع الكليات في بعد الاستعانة بالزملاء، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد قيمة المهمة بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب، وبين كليات (التربية والتمريض)، (العلوم والتمريض) لصالح كلية التمريض.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد المثابرة بين الكليات (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب، وبين الكليات (العلوم والتمريض) لصالح كلية التمريض.
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب.
- ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية وفقاً للكلية كما يلي:

✚ **عدم وجود فروق في التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية بين (التربية والعلوم) لأن طبيعة** الأقسام متشابهة فكلية التربية بها أقسام الرياضيات والكيمياء والبيولوجي والفيزياء والتي تعقد محاضراتهم في كلية العلوم ويدرس لهم أساتذة من علوم، لذلك طبيعة الدراسة واحدة وتأهيل الطلبة واحد، فيؤدي إلى نفس الكفاءة في وضع الخطط الدراسية من أجل إتمام المهام الأكاديمية، وبين (التربية والتمريض) لأن كلاهما بهما تدريب ميداني أثناء الدراسة ففتح كلية التربية التدريب في المدارس وكلية التمريض التدريب في المستشفيات فيحتك الطلبة بأرض الواقع ويجعلهم ينظرون إلى المستقبل ويخططون من أجل الإنجاز لذلك لا توجد فروق بينهما، وبين (الآداب والتمريض) لأن جودة الفاعلية التعليمية تحتم على كلاهما إنجاز المهام المطلوبة منهم وفق معايير محددة لذلك يقوم الطلبة بالتخطيط الجيد المسبق من أجل إتمام هذه المهام

الأكاديمية، وبين (العلوم والتمريض) لأن كليهما كليتان عمليتان وطبيعة الجزء العملي بهما سواء تجارب في المعمل أو المساهمة في علاج المريض تتطلب التحضير له ووضع الخطط وما سيقوم به قبل إنجاز أي مهمة أو عمل لتنفيذها.

✚ **عدم وجود فروق في قيمة المهمة بين (التربية والعلوم)، (الآداب والتمريض) لأن المرحلة الجامعية هامة جداً بالنسبة للطلبة حيث إنها تساهم في تشكيل شخصياتهم واعتمادهم على ذاتهم في الدراسة حيث توعية الطلبة بتعليمات وقوانين ولوائح خاصة بها سواء على موقع الجامعة الإلكتروني أو عن طريق ندوات تعريفية أو من خلال الأساتذة ومن يخالف هذه اللوائح تتم معاقبته، لذلك يدرك الطالب جيداً قيمة أي مهمة يؤديها بداخل كليته ويلتزم بكل ما فيها من قوانين من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي.**

✚ **عدم وجود فروق في المثابرة بين (التربية والآداب) لأن كلية التربية بها بعض الأقسام النظرية فتقوم بانتداب بعض الأساتذة من كلية الآداب لتدريس الطلبة في هذه الأقسام، لذلك يوجد جزء مشترك بينهما ونظام دراستهما، كما أن كلية الآداب من أجل الالتحاق بسوق العمل كمدرس لابد من أخذ التربوي في كلية التربية نظام العام أو العاميين فيدرسون من أساتذة كلية التربية، وكلاً من الكليتين متشابهتان في نظام الدراسة وأسلوب الأساتذة لذلك يثابرون من أجل الالتحاق بسوق العمل، وبين (التربية، والعلوم) لأن بداخل كلية التربية تخصصات علمية ويحضرهم في كلية العلوم معظم محاضراتهم فيغلب عليهم طبيعة كلية العلوم، وبين (التربية والتمريض) حيث أن لديهم هدف سامي، فكلية التربية تشكل عقول الطلبة، وكلية التمريض تتعامل مع أرواح وحالات المرضى وكلاهما يخدمان المجتمع، لذلك يعملون جاهدين من أجل تحقيق هذا الهدف الأسمى ويحاولون مراراً وتكراراً من أجل إتمام المهمة على أكمل وجه، وبين (الآداب والتمريض) لأن لطلبة كلية التمريض تكليف عند إنهاء الدراسة كما أن كلية الآداب تعمل على تنمية مهارات الطلبة وقدراتهم، فيدفع ذلك الطلبة للاجتهاد والمثابرة خلال سنوات الدراسة من أجل الالتحاق بالعمل.**

✚ **على الرغم من وجود دلالة في بعد الإستعانة بالزملاء وفقاً لمتغير الكلية، إلا إنه باستخدام معادلة شفيه كانت الفروق غير دالة إحصائية في هذا البعد، لأن جميع الطلبة في مختلف الكليات يقضون غالبية الوقت مع زملائهم في الجامعة سواء بداخل المحاضرات والسكاشن والمعامل أو عند الاشتراك في العمل الجماعي أو عند تكليفهم بمهام أكاديمية معينة، فمن الطبيعي عند تعرض طالب لمشكلة ما أكاديمية يستعين بزميله بحكم قربه له وأول شخص يخطر بباله.**

❖ **عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي بين الكليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض)،** لأن جميع الكليات ينتمون إلى جامعة واحدة تنص على قوانين وقواعد ولوائح واحدة لكل كلية، والمسؤولون والقائمين على العملية التعليمية ملتزمون بها ويبلغون الطلبة بها للالتزام بها؛ فعند تعرض الطالب لأي مشكلة أو عقبة أكاديمية مثل حصول الطالب على درجة منخفضة في اختبار ما على الرغم من تأكده من حله الجيد بها فيلجأ إلى رؤساء الكنترول من أجل تقديم الالتماسات ومراجعة النتيجة أو مراجعة النظام الإلكتروني لأنه توجد لوائح بذلك في جميع الكليات وفي النهاية يتغلب الطالب على هذه المشكلة وتحل على الفور، وبالتالي لا يوجد فرق بين الطلبة في قدرتهم على حل جميع المشكلات والعقبات والتحديات الأكاديمية التي تواجههم في مسار يومهم الأكاديمي.

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً للكلية كما يلي:

❖ **الفروق في التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية لصالح كلية الآداب،** حيث إن معظم المواد الدراسية نظرية ويتسع لها الوقت بين المحاضرات، بعكس كلية العلوم باعتبارها كلية عملية وتعتبر من أصعب الكليات وكثرة الامتحانات العملية بها، وكلية التربية التي تشمل على أقسام نظرية وعملية تتسم بتكدس المناهج الدراسية وكثرة السكاشن وامتحانات الميد ترم والامتحانات الشفوية، لذلك لا يوجد وقت لدى الطلبة لوضع الخطط اللازمة لأداء مهمة أو تكليف وإنما هو مجبر على أدائها على الفور لعدم اتساع الوقت لذلك.

❖ **وأيضاً بكلية الآداب أقسام متنوعة مثل قسم الجغرافيا والإعلام ومختلف اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية تدفع الطلبة إلى وضع الخطط من أجل إنجاز المهام الأكاديمية وتحقيق النجاح تطلعاً للمستقبل من أجل الإلتحاق بسوق العمل.**

❖ **الفروق في قيمة المهمة لصالح كلية الآداب؛** لأن كلية الآداب توفر فرص عمل متنوعة في جميع المجالات مثل العمل في مجال الإذاعة والتلفزيون والصحافة والترجمة لمختلف اللغات، وهندسة المساحة والخرائط، والأخصائيين النفسيين في مختلف المدارس، لذلك يدرك الطلبة جيداً قيمة الدراسة وأهمية المذاكرة والنقود في الكلية خلال السنوات الدراسية.

❖ **كما أن كلية الآداب تتيح للطلاب الشهرة ولأن طبيعة الطلبة تميل لذلك فهم يدركون جيداً قيمة مهامهم الأكاديمية.**

❖ **الفروق في قيمة المهمة لصالح كلية التمريض** لأن طبيعة كلية التمريض تتعلق بعمل إنساني تتمثل في رعاية المرضى وفهم آلامهم والاهتمام بصحتهم من أجل الشفاء، فهذا عمل ذو قيمة فيسهم في خدمة المجتمع لذلك يدرك الطلبة قيمته، كما أن الخطأ في عمل يقومون به قد

يعرض المريض للخطر في بعض الحالات يؤدي إلى الوفاة، لذلك يدرك ويعرف الطالب قيمة العمل والمهمة التي يقوم بها.

✚ وأيضاً بسبب مجالات العمل التي توفرها كلية التمريض ومنها المستشفيات الحكومية والخاصة، ومراكز الأمومة ومراكز تنظيم الأسرة ومراكز التنقيف الصحي للأفراد، والقطاعات التعليمية، وهذه الأماكن ذو أهمية وقيمة وفائدة بالنسبة للمجتمع ومتعلقة بفئة من الأفراد يحتاجون إلى المساعدة والتواصل معهم وتوعيتهم وعلاجهم.

✚ كما أن التمريض تصنف ضمن القطاع الطبي نتيجة حاجة القطاع الطبي للممرض والممرضة في مختلف المجالات.

✚ بالإضافة إلى أن الالتحاق بكلية التمريض يشترط اجتياز اختبارات القبول الخاصة بها ومنها المقابلات الشخصية والاختبارات التحريرية للقدرات والكشوفات الطبية، فيدرك الطالب جيداً قيمة الكلية وقيمة أي مهام بها.

✚ وأيضاً الفئة المستهدفة للتعامل معهم من قبل الممرض أو الممرضة هي الأطفال والمسنين والنساء والمرضى النفسيين ومرضى الباطنة، ويدرك الطالب أهمية هذه الفئة وقيمتها وأهمية الحفاظ عليها وتخفيف آلامهم.

✚ **الفروق في المثابرة لصالح كلية الآداب،** لأن طلبة الآداب تتميز باللباقة وحسن التصرف، والإقناع وعلاقاتهم العامة مع الجمهور والصبر على أي عقبات أكاديمية تواجههم والمحاولة مراراً وتكراراً مع الآخرين لأن طبيعة العمل بها مختلفة سواء تلفزيون وهم معرضون للإحراج أمام الجمهور ويحاول جاهداً إلى توضيح وجهة نظره ورأيه في موضوع معين، أو الصحافة التي يتعرض فيها للنقد كثيراً ويثابر من أجل توضيح الحقيقة بغض النظر عن المضايقات من النقاد، ومجال المساحة التي يحاول فيها من أجل الوصول إلى التصميم المثالي، ومجال التاريخ والآثار المصرية التي غفل الكثير عنها فيحاول كثيراً من أجل توعية الأشخاص بذلك، ومجال اللغات سواء الإنجليزية أو العربية أو الفرنسية أو الألمانية وغيرها التي ربما يعمل بها في الترجمة وقد يخطأ فيحاول ويتغلب على نقاط ضعفه ويعزز نقاط قوته أنه يمتلك لغة مختلفة عن اللغة التي يتحدث بها، كل هذه المجالات بمثابة قوة تدفع الطالب إلى المحاولة مراراً وتكراراً للوصول إلى هدفهم المنشود.

✚ **الفروق في المثابرة لصالح كلية التمريض،** لأن الاعتناء بالمريض يقتضي المحاولة معه وعدم تركه إلا وهو في صحة كاملة وشفاء كامل حتى لا يتعرض للسوء، كما أن الطلبة تؤدي مهامهم مع المرضى على أكمل وجه لأنهم أمام الله فيثابرون.

كما أن تنسيق كلية التمريض يسمح لطلبة شعبي علمي علوم الالتحاق بها التي ضاعت عليهم فرصة الالتحاق بالطب والصيدلة، فيلتحق الطالب بالكلية متحدياً ذاته ورغبته في التخطي على أي عقبة تواجهه لإثبات ذاته ولتحقيق مستقبل كان يطمح له في كليات القمة، فيثابرون ويحاولون مراراً وتكراراً من أجل العمل في المجال الطبي.

وأيضاً بعد التخرج يوجد تكليف للخريج، فيعمل الطالب ويذاكر ويتغلب على أي صعوبات تواجههم من أجل الالتحاق بسوق العمل.

الفروق في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لصالح كلية الآداب، لأن كلية الآداب تعمل على تنمية المهارات فتطور كفاءاتهم وتجعلهم قادرين على مواجهة أي مشكلة يومية.

وبسبب سهولة التواصل مع الأساتذة والإدارة، فيسهل التواصل معهم عند التعرض لأي مشكلة، وبسبب توفر رائدة لكل شعبة تساعد الطلبة على حل أي مشكلة أو عقبة يتعرض الطالب في أي مادة دراسية صعبة أو مهمة صعبة.

ولمناقشة نتائج الفرض الثالث: يتضح أنه تحقق جزئياً حيث أشارت نتائجه إلى: (عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (الآداب والتمريض) في بعد قيمة المهمة، وبين الكليات (التربية والآداب)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض) في بعد المثابرة، وبين جميع الكليات في بعد الإستعانة بالزملاء، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠١٨) وهي عدم وجود فروق دالة إحصائياً في النهوض الأكاديمي ترجع إلى متغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، بينما أسفرت نتائجه عن (وجود فروق بين بعض الكليات في بعض الأبعاد والدرجة الكلية) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Mawarni et al., 2019) وهي طلبة كلية العلوم يمتلكون مستويات عليا من النهوض الأكاديمي مقارنة بطلبة التخصص الاجتماعي.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة-سالبة)، والدلالة (دالة-غير دالة) بين درجات الطلبة في النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وفاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) والاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" "Pearson" لحساب العلاقة بين النهوض الأكاديمي بأبعادها وكل من المساندة الاجتماعية بأبعادها وفاعلية الذات الأكاديمية بأبعادها والاندماج الجامعي بأبعاده، وتتمثل معاملات الارتباط في الجدول التالي:

جدول (٥٢) معاملات الارتباط بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية وفاعلية

الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي (ن=٧٠٨)

النهوض الأكاديمي					المتغيرات	
الدرجة الكلية	الاستعانة بالزملاء	المثابرة	قيمة المهمة	التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية		
**٠,٤٤	**٠,١٠	**٠,٣٨	**٠,٣٦	**٠,٣٨	المساندة من الأسرة والأقارب	المساندة الاجتماعية
**٠,٢٢	**٠,٣١	**٠,١٦	**٠,١١	**٠,١٤	المساندة من الاصدقاء	
**٠,٢٨	**٠,١٧	**٠,١٧	**٠,٢٣	**٠,٢٣	المساندة من الآخرين	
**٠,٤٠	**٠,٢٦	**٠,٣٠	**٠,٣٠	**٠,٣١	الدرجة الكلية	
**٠,٧٠	*٠,٠٩	**٠,٥٧	**٠,٦٠	**٠,٦٤	التحكم المدرك	فاعلية الذات الأكاديمية
**٠,٦٥	*٠,١٠	**٠,٥٣	**٠,٥٥	**٠,٦٢	اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	
**٠,٥٧	٠,٠٥	**٠,٤٤	**٠,٥٠	**٠,٥٥	الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	
**٠,٦٩	*٠,٠٨	**٠,٥٦	**٠,٥٩	**٠,٦٥	الدرجة الكلية	
**٠,٦١	**٠,١١	**٠,٤٩	**٠,٥٧	**٠,٥٢	الاندماج المعرفي	الاندماج الجامعي
**٠,٥٠	٠,٠٣	**٠,٣٥	**٠,٤٥	**٠,٥٠	الاندماج الانفعالي	
**٠,٥٦	*٠,٠٩	**٠,٣١	**٠,٥٥	**٠,٥٣	الاندماج السلوكي	
**٠,٦٦	*٠,٠٩	**٠,٤٦	**٠,٦٢	**٠,٦١	الدرجة الكلية	

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) * دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق مايلي:

(أ) بالنسبة للعلاقة بين المساندة الاجتماعية والنهوض الأكاديمي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١٠ ، ٠,٤٤) بين المساندة من الأسرة والأقارب وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والاستعانة بالزملاء والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١١, ٠,٣١) بين المساندة من الأصدقاء وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والاستعانة بالزملاء والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.
 - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١٧, ٠,٢٨) بين المساندة من الآخرين وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والاستعانة بالزملاء والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.
 - وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٢٦, ٠,٤٠) بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والاستعانة بالزملاء والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة:** حيث إنه من المنطقي عند تقديم المساعدة والدعم سواء المادي أو المعنوي من الأسرة والأقارب (باعتبارها البيئة الاجتماعية الأولى التي تقدم له المساعدة في تشكيل أفكاره وتعديل سلوكياته وأيضاً يقدمون له الدعم المادي والمعنوي وتشجيعه على المذاكرة وأداء أي أعمال في المنزل) أو من الأصدقاء (هم محبوبون للطلاب ويستجيب لها جيداً حيث أنهم مقربين له ويقضي معهم وقتاً طويلاً ويتحاورون معه في المشكلة من أجل التوصل إلى حلها) أو من الآخرين (المحيطين به سواء زملاء دراسته أو جيرانه أو أساتذته الذي يحتك معهم بشكل يومي) أو المساندة بشكل عام للطلبة حسب احتياجاتهم له، فإن ذلك يشجعهم على الدراسة والمذاكرة ووضع الخطط من أجل أداء المهمة المكلف بها، وهذا الدعم يوضح لهم مدى قيمة الجامعة والنجاح والمذاكرة والاهتمام بالمهمة المطلوب أدائها، كما يشجعونهم على عدم اليأس عند الإخفاق في حل مشكلة ما والمحاولة أكثر من مرة من أجل تخطي الصعاب والتغلب على التحديات الأكاديمية التي يواجهونها في مسار يومهم الأكاديمي، كما أن تقديم المساعدة طوعية للطلبة دون طلب يدفعهم عند التعرض إلى مشكلة ما الاستعانة بزملائهم لمساعدتهم في حلها دون خجل لأنهم يدركون أن الاستعانة بهم تجعل المشكلة سهلة وأبسط ولها أكثر من حل على النقيض من عدم إمكانية حلها بمفردهم ولأنهم داخل المشكلة يتأثرون بها وبالموقف ولا يستطيعون التفكير في حل، لذلك فإن هذا الدعم الذي يقدم طوعية من قبلهم من رعاية واهتمام وتشجيع واحترام دون طلب يعتبر بمثابة قوة دافعة للطلاب للتصدي ومواجهة التحديات والعقبات الأكاديمية ومحاولة حل المشكلات التي تعترض طريقه من أجل تحقيق تحصيل أكاديمي أفضل وبالتالي النجاح الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه بحث كل من (Sabzi & Fooladchang, 2015)؛ (Sheykholeslami, 2017)، (Lesmana & Saitri, 2019) حيث أسفرت نتائجه عن وجود

علاقة موجبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية، وتزيد المساندة من إمكانية نهوض الطلبة أكاديمياً من خلال دعم المعتقدات الدافعية، واتفقت هذه النتائج مع نتيجة بحث (Collie et al., 2016) وهي أن المستويات العليا من المساندة الأسرية والمجتمعية والأكاديمية تدعم مستويات مشابهة من النهوض الأكاديمي، بينما لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Putwain et al., 2012)، (Brady, 2016) وهي عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والمساندة الاجتماعية.

(ب) بالنسبة للعلاقة بين فاعلية الذات الأكاديمية والنهوض الأكاديمي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٧، ٠,٧٠) بين التحكم المدرك وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين التحكم المدرك والاستعانة بالزملاء.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٣، ٠,٦٥) بين اتخاذ القرار الموجه ذاتياً وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين اتخاذ القرار الموجه ذاتياً والاستعانة بالزملاء.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٤، ٠,٥٧) بين الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، بينما لم يوجد ارتباط مع الاستعانة بالزملاء.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٥٦، ٠,٦٩) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية والاستعانة بالزملاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة: حيث إن من صفات الطالب ذي التحكم المدرك: السيطرة، والإلمام بزمam الأمور، والتفاعل مع الموقف الذي يرغب به ويميل إليه وإحداث تغيير مرغوب به والبعد عن الموقف غير المحبب له، ويتصف الطالب ذي القدرة على اتخاذ القرار الموجه ذاتياً: الشعور بالمسؤولية، واتخاذ القرار الصائب السليم، وإصدار السلوك المناسب للموقف، والتصرف في أموره ومواقفه ومشكلاته وتحدياته الأكاديمية دون مساعدة من المحيطين به لأن الطالب أدري

شخص بالأمر الذي يمر به وهو ليس بحاجة إلى رأي الآخرين وقراراتهم التي قد تكون غير ملائمة له ولا تتناسب مع شخصيته، وذي الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية: الاعتزاز والثقة بالذات نتيجة لقدراته وإمكانياته في أداء المهام السابقة، فيتكون لديه ثقة بذاته وأنه يستطيع اجتياز أي شيء يعترض طريقه من مهام أو تكليفات أو اختبارات أو مشكلات أكاديمية، فهذه الصفات الإيجابية تدفع الطالب إلى إصدار سلوكيات فعالة خاصة بالنواحي الأكاديمية منها وضع الخطط المساعدة لها لأداء مهمة أو نشاط أو تكليف أو تخطي عقبة أكاديمية أو حل مشكلة واجهته في يومه الدراسي، ويكوّن مشاعر الولاء والانتماء والاحساس بأهمية وقيمة المهمة المكلف بها، والمحاولة مراراً وتكراراً عند فشل حله لمشكلة أكاديمية معينة للوصول إلى حل لها، كل ذلك بالإضافة إلى أن اعتقاد الطالب بقدراته وإمكانياته على أداء المهام والأنشطة والتكليفات الأكاديمية بشكل عام يُمكن الطالب من تخطي أي صعاب وتحديات تعترض طريقه أثناء يومه الأكاديمي ومن ثم يستطيع الطالب النهوض أكاديمياً وتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي.

بينما عند اعتزاز الطالب بذاته وقدراته وإمكانياته على تحقيق العديد من الأمور ولديه جرأة في التصرف؛ فهو لا ينتظر من زملائه مساعدة أو تحديد أهدافه ويستعطي طلب المساعدة من منهم لأنه يرى ذاته أعلى منهم ولديه اقتناع شديد بأن بإمكانه الوصول إلى أهدافه المنشودة وتحقيق النجاح الأكاديمي وحده دون اللجوء لزملائه.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصل إليه نتائج بحث كل من (Carrington, 2013)، (Abdullah, 2017)، (Morteza et al., 2018)، (Oldendo et al., 2019)، (Sadoughi & Hesampour, 2019) وهي وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية.

(ج) بالنسبة للعلاقة بين الاندماج الجامعي والنهوض الأكاديمي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,١١، ٠,٦١) بين الاندماج المعرفي وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والاستعانة بالزملاء والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٣٥، ٠,٥٠) بين الاندماج الانفعالي وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، بينما لم يوجد ارتباط مع الاستعانة بالزملاء.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٣١، ٠,٥٦) بين الاندماج السلوكي وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة

المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الاندماج السلوكي والاستعانة بالزملاء.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) انحصرت قيمته بين (٠,٤٦، ٠,٦٦) بين الدرجة الكلية للاندماج الجامعي وكل من التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية وقيمة المهمة والمثابرة والدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ووجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للاندماج الجامعي والاستعانة بالزملاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة: أن تحقق الاندماج المعرفي بسبب وجود الدافعية وتطلعات الطلبة للمستقبل وهي المحرك الرئيسي لبذل الطلبة الجهد وفهم المواد الصعبة، وإتقان المهارات الصعبة، وتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك التكنولوجيا والإنترنت التي سهلت البحث عن المعلومات حول الموضوعات غير المفهومة وذلك لفهمها أو عن معلومات إضافية عن مادته الدراسية، ووجود المنافسة بين الطلبة كدافع لإنهاء المهام المطلوبة منهم، وإتقان المعلومات والمعارف الجديدة، وتحقيق الاندماج الانفعالي بسبب شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك والواتس التي سهلت عملية التواصل بين الأستاذ والطالب والزملاء فيتفاعل الطالب إيجابياً معهم، وبسبب قضاء الطالب معظم الأوقات مع زملائه فيضطر إلى أن يصادقهم ويتحاور معهم ويشعر بالسعادة والرضا معهم، وأيضاً عند محاولة ربط الأستاذ الجامعي الموضوعات بمواقف واقعية يمر بها الطلبة فإنهم يتشوقون ويحبون هذه المادة لأنها قريبة من عالمهم، والرضا عما يتعلمه، واستمتاعه بالتعلم، وتحقيق الاندماج السلوكي بسبب وجود قوانين ولوائح خاصة بكل كلية تلزم الطالب باتباع التعليمات، وحضور المحاضرات والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الجامعية وأداء المطلوب منه في الوقت المحدد، والمشاركة في العمل الجماعي مع زملائه، فإن كل ذلك يجعل عليه سهلاً وضع الخطط الدراسية المناسبة من أجل الإنجاز ويدرك جيداً أهمية المهمة المطلوبة منه والمحاولة تكراراً عند الإخفاق في حل مشكلة أكاديمية ما ومن ثم التغلب على أي عقبة أو مشكلة أو صعوبة أكاديمية معينة تواجهه أثناء يومه الدراسي

بينما الطالب الذي لديه مشاعر سلبية تجاه الجامعة وزملائه فيصدر ردود فعل سلبية على أي فعل يصدر منهم وبالتالي إذا تعرض لمشكلة أو لتحدي ما استحالة طلب المساعدة من زملائه لأنه لا يحبهم ولا يرغب في التفاعل معهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Datu & Yang, 2016)، (Farhadi et al., 2016)، (Jalilian et al., 2018)، (Ghanaatii & Nastieziaie, 2019) وهي وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وأيضاً تتفق جزئياً مع نتيجة بحث (Carrington, 2013) وهي وجود ارتباط موجب ولكنه غير دال إحصائياً بينهما.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق".
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

أ. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد المساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الزقازيق:

حيث إن المتغيرات المستقلة هي أبعاد المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب- الأصدقاء- الآخرين)، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٤٥٢)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (التحديد) (R^2) يساوي (٠,٢٠٥) وهذا يعني أن المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب والآخرين) تفسران نحو (٢٠,٥%) من التباين الكلي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٥٣): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد المساندة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإنحدار	١٩٤٨٢,٤٧	٢	٩٧٤١,٢٤	٩٠,٦٥	*,*,٠٠
البواقي	٧٥٧٦٣,٧٨	٧٠٥	١٠٧,٤٦		

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلي:

وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للمساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب- الآخرين) على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

جدول (٥٤): تحليل الإنحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد

المساندة الاجتماعية

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٤٨,٥٢	٢,٥٩	-	١٨,٧٤	٠,٠٠
المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب	٠,٥٥	٠,٠٥	٠,٣٨	١٠,٥٤	٠,٠٠

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المساندة الاجتماعية من الآخرين	٠,٢٠	٠,٠٥	٠,١٤	٣,٧٣	٠,٠٠
المساندة الاجتماعية من الأصدقاء	٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٠٤	١,٢	٠,٢٥

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعاملات الانحدار المتعدد للمساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب-الآخرين) دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منهم بالنهوض الأكاديمي، بينما معاملات الانحدار للمساندة الاجتماعية من الأصدقاء غير دالة إحصائياً.

- وجود تأثير موجب في المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب-الآخرين) على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

- عدم وجود تأثير في المساندة الاجتماعية من الأصدقاء على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب-الآخرين) في الصور التالية:

النهوض الأكاديمي = $٠,٥٥ + ٤٨,٥٢$ (المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب) + $٠,٢٠$ (المساندة الاجتماعية من الآخرين).

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن أكثر المتغيرات إسهاماً إيجابياً في النهوض الأكاديمي هي المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب حيث تسهم بنسبة (٠,٣٨) ثم المساندة الاجتماعية من الآخرين حيث تسهم بنسبة (٠,١٤).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما أشار له (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ١٩٩) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (١٦).

ب. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الزقازيق:

حيث إن المتغير المستقل هو الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٣٩٩)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (التحديد) (R^2) يساوي (٠,١٥٩) وهذا يعني أن الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية تفسر نحو (١٥,٩%) من التباين الكلي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٥٥): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	١٥١٨٤,٩٣	١	١٥١٨٤,٩٣	١٣٣,٩٠	*,*,٠٠
البواقي	٨٠٠٦١,٣١	٧٠٦	١١٣,٤٠		

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلي:

وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) للدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

جدول (٥٦): تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٥٤,٥٥	٢,٤٨	-	٢١,٩٣	*,*,٠٠
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	٠,٢٤	٠,٠٢	٠,٣٩	١١,٥٧	*,*,٠٠

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعامل الانحدار للدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية دالة احصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منها بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.
- وجود تأثير موجب في الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية في الصورة التالية:

النهوض الأكاديمي = $٥٤,٥٥ + ٠,٢٤$ (الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية).

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية تسهم ايجابياً في النهوض الأكاديمي حيث تسهم بنسبة (٠,٣٩).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما أشار له (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ١٩٩) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (١٦).

ويمكن تفسير نتائج الفرض الخامس: وهي عدم إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من مساندة الأصدقاء؛ لأن هذه المساندة لها جانب سلبي حيث إن أصدقاء السوء يدفعون الطالب إلى الإهمال وعدم المذاكرة، وأيضاً نظراً للغيرة بين الأصدقاء فمن الممكن تشجيع الطالب على عدم المذاكرة بحجة أن هناك وقتاً طويلاً لامتحان النهائي، فيصعبون الأمر عليه فتتفاقم مشكلاته ويتعثر في دراسته وتكثر التحديات والمشكلات الأكاديمية التي تعترض طريقه وبالتالي لا يستطيع النهوض أكاديمياً.

بينما يمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من مساندة الأسرة ومساندة الآخرين متمثلين في زملاء الدراسة والجيران والأساتذة حيث يمثلون جانب إيجابي للطالب، فالأسرة تقدم له الحنان والأمان والحب والاحتواء وتغرس القيم فيه وتشجعه على المذاكرة وتكافئه مادياً ومعنوياً وتقدم الرعاية والاهتمام له لتهيئة بيئة سوية إيجابية وجو مناسب له فيتمكن من التغلب على أي مشكلة أكاديمية تواجهه، كما أن الآخرين يقدمون له المساعدة المادية والمعنوية وتشجعيه ومساعدته في فهم أجزاء صعبة من المادة الدراسية فيتمكن من التصدي للصعوبات والعقبات والمشكلات الأكاديمية التي تواجهه والتغلب عليها.

ويمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية حيث إن تلقي الطالب للدعم والمساعدة يحبط المشاعر السلبية التي بداخله، ويحفز المشاعر الإيجابية لديه فتتطلق للتغلب على أي مشكلة تواجهه في المواقف الأكاديمية، وهذا يلاحظ عند المقارنة بين الشخص الذي يتلقى الرعاية والاهتمام والدعم المادي والمعنوي يزيد ثقته بنفسه ويكون قادر على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، وبين الذي لا يتلقى الدعم فإنه يشعر بأنه بلا سند ويفقد ثقته في ذاته ويقابل صعوبات ومشكلات ربما لا يستطيع حلها بمفرده.

ولمناقشة الفرض الخامس: يتضح أنه تحقق جزئياً حيث أسفرت نتائجه عن عدم إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من الأصدقاء، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Putwain et al., 2012)، (Brady, 2016) وهي أن المساندة الاجتماعية ليست منبأ دال بالنهوض الأكاديمي. بينما لم يتحقق الفرض جزئياً حيث أظهرت نتائجه أنه يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من الأسرة والأقارب والآخرين والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Fathi & Jamalabadi, 2017) وهي وجود تأثير غير مباشر للمساندة الاجتماعية على النهوض الأكاديمي، وأيضاً مع نتيجة بحث كل من (Sheykholeslami, 2017)، (Shaikhholeslami & Taheri, 2018) وهي أن مساندة الآباء والأقران منبأ دالاً ولهما تأثيرات دالة موجبة على النهوض الأكاديمي.

-نتائج الفرض السادس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على أنه: "يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق".
ولإختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

أ. يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق.

حيث إن المتغيرات المستقلة هي أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية (التحكم المدرك- اتخاذ القرار الموجه ذاتياً-الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية)، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٧٠٧)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (التحديد) (R^2) يساوي (٠,٥٠٠) وهذا يعني أن (التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً) تفسران نحو (٥٠%) من التباين الكلي في درجات النهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٥٧): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من فاعلية

الذات الأكاديمية بأبعادها

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإنحدار	٤٧٦٤٥,٤٨	٢	٢٣٨٢٢,٧٤	٣٥٢,٨٣	**٠,٠٠
البواقي	٤٧٦٠٠,٧٧	٧٠٥	٦٧,٥٢		

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلي: وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لـ

(التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً) على النهوض الأكاديمي.

جدول (٥٨): تحليل الانحدار للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٢٥,٨٢	٢,٢٠	-	١١,٧١	**٠,٠٠
التحكم المدرك	٠,٩٦	٠,٠٩	٠,٥٠	١٠,١٩	**٠,٠٠
اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	٠,٤٨	٠,١٠	٠,٢٤	٤,٨٦	**٠,٠٠
الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٠٢	٠,٠٩	٠,٠١	٠,٢١	٠,٨٤

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعاملات الانحدار المتعدد للتحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منهم بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، بينما معامل الانحدار للثقة في إنجاز المهام الأكاديمية غير دالة إحصائياً.

- وجود تأثير موجب في التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

- عدم وجود تأثير للثقة في إنجاز المهام الأكاديمية على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً في الصور التالية:

النهوض الأكاديمي = $25,82 + 0,96$ (التحكم المدرك) + $0,48$ (اتخاذ القرار الموجه ذاتياً).

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن أكثر المتغيرات إسهاماً إيجابياً في النهوض الأكاديمي هو التحكم المدرك حيث يسهم بنسبة (0,50) ثم اتخاذ القرار الموجه ذاتياً حيث يسهم بنسبة (0,24).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما أشار له (عزت عبد الحميد محمد، 2016، ص 199) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (17).

ب. يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق:

حيث إن المتغير المستقل هو الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (0,689)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (التحديد) (R^2) يساوي (0,475) وهذا يعني أن الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية تفسر نحو (47,5%) من التباين الكلي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (59): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي

من الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	45270,47	1	45270,47	639,52	*,*,00
البواقي	49975,78	706	70,79		

(**) دال احصائياً عند مستوى (0,01)

ويتضح من الجدول السابق مايلي:

وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

جدول (٦٠): تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة

الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٢٧,١٨	٢,٢٣	-	١٢,٢٠	*,*,٠,٠٠
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية	٠,٤٨	٠,٠٢	٠,٦٩	٢٥,٢٩	*,*,٠,٠٠

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعامل الانحدار للدرجة الكلية لفاعلية

الذات الأكاديمية دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منها بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

- وجود تأثير موجب في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية على الدرجة الكلية

للنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من

الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية في الصورة التالية:

النهوض الأكاديمي = $٢٧,١٨ + ٠,٤٨$ (الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية).

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية تسهم إيجابياً

في النهوض الأكاديمي حيث تسهم بنسبة (٠,٦٩).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما

أشار له (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ١٩٩) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل

الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (١٧).

ويمكن تفسير نتائج الفرض السادس: وهي يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم

المدرک، وهذا بسبب طبيعة المرحلة الجامعية التي تعتبر نقطة تحول للطلبة من مرحلة المراهقة،

فلا بد أن تكون التصرفات متناسبة مع طبيعتها، وفيها يكون لدى الطالب الثقة في التصرف

والتعامل باستقلالية ويمكنه السيطرة على المواقف والأحداث التي يمر بها، ويتحكم في الموقف

ويكون تحت تصرفه ويستطيع أن يُغير الظروف التي يمر بها للأفضل أو يبتعد عن الظروف

التي لا يرغب بها، لذلك يستطيع فهم أي عقبة تعترض طريقه ومواجهتها والتصدي لها.

ويمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من اتخاذ القرار الموجه ذاتياً حيث إن الطالب الذي لديه صفات مثل تحمل المسؤولية، لديه استقلالية، معتمد على ذاته، وقادر على اتخاذ قراراته اليومية بنفسه، واثق بذاته، يستطيع مواجهة والتصدي وحل المشكلات الأكاديمية التي تعترض طريقه بالتفكير بهدوء فيه ووضع البدائل المناسبة واختيار البديل والحل المناسب للمشكلة دون أي مساعدة من المحيطين؛ لذلك يستطيع أن ينهض أكاديمياً ويتغلب على جميع التحديات اليومية التي تواجهه في يومه الدراسي.

ويمكن تفسير إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية؛ لأن معتقدات وأفكار الطلبة الإيجابية موجهة نحو الإنجاز، كما أن الطالب الذي يرسخ ذاته بمعتقد أو فكرة إيجابية ويظل يؤكد لنفسه أنه قادر على عمل ما، فذلك يولد لديه الحافز للسعي نحو التغلب على أي مشكلة تواجهه في النواحي الأكاديمية.

أما فيما يخص عدم إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية؛ حيث إنه ليس بالضرورة أن يكون لدى الطالب اعتقاد بأنه يمكنه أداء أي عمل واعتزاز بقدراته من أجل أن يحل مشكلاته وقد يتعرض الطالب للغرور نتيجة لهذا الاعتزاز؛ لأن الغرور يمثل المبالغة في الثقة بالذات في فعل شيء فيشعر أنه الأفضل ولا داعٍ لتحقيق الأهداف وأداء المهام الأكاديمية فينخفض مستوى تحصيله الأكاديمي ويتعرض للفشل الأكاديمي: أي لا يستطيع أن ينهض أكاديمياً.

ولمناقشة نتائج الفرض السادس: يتضح أنه تحقق جزئياً حيث أسفرت نتائجه عن: (التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً كأبعاد لفاعلية الذات الأكاديمية ومن الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية)؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Martin et al., 2010)، (Carrington, 2013)، (Reisy et al., 2014)، (Victoriano, 2016)، (Yun et al., 2018)، (Olendo et al., 2019) وهي أن فاعلية الذات الأكاديمية منبأ دال بالنهوض الأكاديمي.

-نتائج الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض السابع على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق".
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise.

أ. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق.

حيث إن المتغيرات المستقلة هي أبعاد الاندماج الجامعي (الاندماج المعرفي-الاندماج الانفعالي-الاندماج السلوكي)، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٦٧٤)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (التحديد) (R^2) يساوي (٠,٤٥٤) وهذا يعني أن (الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، الاندماج السلوكي) تفسر نحو (٤٥,٤%) من التباين الكلي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٦١): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٤٣٢٢٥,٨٨	٣	١٤٤٠٨,٦٣	١٩٤,٩٩	*,*,٠,٠٠
البواقي	٥٢٠٢٠,٣٧	٧٠٤	٧٣,٨٩		

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلي: وجود تأثير دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١) لـ الاندماج (المعرفي والسلوكي والانفعالي) على النهوض الأكاديمي.

جدول (٦٢): تحليل الانحدار للتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٣٣,٥٩	٢,٠٧	-	١٦,٢٠	*,*,٠,٠٠
الاندماج المعرفي	٠,٥٩	٠,٠٥	٠,٣٩	١١,٣٥	*,*,٠,٠٠
الاندماج السلوكي	٠,٤٩	٠,٠٧	٠,٢٧	٧,٠٤	*,*,٠,٠٠
الاندماج الانفعالي	٠,٢٠	٠,٠٦	٠,١٢	٣,٣٤	*,*,٠,٠٠

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للثابت ومعاملات الانحدار المتعدد للاندماج (المعرفي والسلوكي والانفعالي) دالة احصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منهم بالنهوض الأكاديمي.

- وجود تأثير للاندماج (المعرفي والسلوكي والانفعالي) على النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من أبعاد الاندماج الجامعي في الصورة التالية:

النهوض الأكاديمي = ٣٣,٥٩ + ٠,٥٩ (الاندماج المعرفي) + ٠,٤٩ (الاندماج السلوكي) + ٠,٢٠ (الاندماج الانفعالي)

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن أكثر المتغيرات إسهاماً إيجابياً في النهوض الأكاديمي هي الاندماج المعرفي حيث يسهم بنسبة (٠,٣٩)، ثم الاندماج السلوكي حيث يسهم بنسبة (٠,٢٧) ثم الاندماج الانفعالي حيث يسهم بنسبة (٠,١٢).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما أشار له (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ١٩٩) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (١٨).

ب. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة الزقازيق:

حيث إن المتغير المستقل هو الدرجة الكلية للاندماج الجامعي، والمتغير التابع هو الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، وقد أسفر عن أن قيمة معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٦٦٣)، وقيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R²) يساوي (٠,٤٣٩)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية للاندماج الجامعي تفسر نحو (٤٣,٩%) من التباين الكلي في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار:

جدول (٦٣): نتائج تحليل تباين الانحدار عند التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي

من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٤١٨٣٩,٣٤	١	٤١٨٣٩,٣٤	٥٥٣,٠٩	*,*,٠,٠٠
البواقي	٥٣٤٠٦,٩٢	٧٠٦	٧٥,٦٥		

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق مايلي: وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للدرجة

الكلية للاندماج الجامعي على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

جدول (٦٤): تحليل الانحدار للتنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي

المتغير المستقل	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الثابت	٣٥,٨٥	٢,٠٣	—	١٧,٦٦	*,*,٠,٠٠
الدرجة الكلية للاندماج الجامعي	٠,٤٣	٠,٠٢	٠,٦٦	٢٣,٥٢	*,*,٠,٠٠

(**) دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة t للثابت ومعامل الانحدار للدرجة الكلية للاندماج الجامعي دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن التنبؤ منها بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي.

- وجود تأثير موجب في الدرجة الكلية للاندماج الجامعي على الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

ومن الجدول يمكن صياغة معادلات التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي في الصورة التالية:

$$\text{النهوض الأكاديمي} = ٣٥,٨٥ + ٠,٤٣ (\text{الدرجة الكلية للاندماج الجامعي}).$$

يتضح من معادلة الانحدار السابقة أن الدرجة الكلية للاندماج الجامعي تسهم إيجابياً في النهوض الأكاديمي حيث تسهم بنسبة (٠,٦٦).

وقد أكدت الباحثة نتائج تحليل الانحدار المتعدد باستخدام تحليل المسار من خلال ما أشار له (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ص ١٩٩) بأنه يوجد تشابه كبير بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد ونتائج تحليل المسار لنفس البيانات كما في ملحق (١٨).

ويمكن تفسير نتائج الفرض السابع: وهي إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج المعرفي بسبب استعانة الأساتذة بطرق التدريس الحديثة مثل طريقة العصف الذهني، التعلم التعاوني، والحوار والمناقشة فهذه الطرق تقلل الصعوبة التي يواجهها الطلبة في المقررات الدراسية، وتشجعهم على إتقان المعارف وأداء التكاليفات بحماس، والذاكرة بجد، وهذا ينشأ حصيلة معرفية كبيرة يمكنهم توظيفها لحل أي مشكلة تواجههم، وأيضاً بسبب استعانة الطلبة بالانترنت من أجل فهم معلومة فيتطلع على الخبرات والمعلومات الجديدة المتنوعة والبدائل المختلفة التي تمكنهم من حل أي مشكلة تواجههم في المواقف الأكاديمية.

ويمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج السلوكي بسبب العمل الجماعي التعاوني في المحاضرات والتعلم النشط القائم على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، فيجعل الطالب يتفاعل ويفكر وتتاح له فرصة المشاركة وإبداء الرأي والاحساس بقيمة العمل والتعلم من زملائه من أجل إتمام مهمة أكاديمية معينة، كما أن تشجيع الأستاذ للطلاب لإبداء الرأي والمشاركة في المناقشات وطرح الأسئلة في أي جزء صعب من قبل الطالب، بالإضافة لدور اتحاد الطلبة من عقد ندوات بأهمية الأنشطة المختلفة المتعلقة بالمنهج الدراسي والأنشطة اللامنهجية، كما أن تخصيص درجات على بعض الأنشطة المنهجية يحفز الطلبة على المشاركة فيها، ووجود طابع المنافسة بين الطلبة فيميلون إلى المشاركة والظهور في المحاضرة والتفوق على زملائهم، فهي عوامل تزيد من قدرة الطالب على حل أي مشكلة والتغلب على أي صعوبات وبالتالي يرتفع مستوى تحصيله ويزداد نجاحه الأكاديمي.

ويمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج الانفعالي بسبب التوجيه والإرشاد الأكاديمي المسئول عن تعريف الطالب بقيمة الجامعة، والمحاضرة، وكيفية التعامل مع الأستاذ الجامعي، وكيفية التفاعل الإيجابي مع الزملاء، كما لدور الأستاذ عامل أساسي لخلق علاقة إيجابية بينه وبين طلابه، وبالتالي تكون ردود أفعالهم إيجابية تجاه الأستاذ وكل ما يخص الجامعة، بالإضافة إلى أن الطالب لا يوجد بمعزل عن زملائه فهو يتواجد جنباً إلى جنب معهم في المحاضرات والسكاشن والأنشطة والامتحانات بداخل الجامعة، وبالتالي فهو مكان تتشأ فيه الصداقات وبالتالي يتفاعل معهم إيجابياً ويستطيعون معاً مواجهة وحل أي مشكلة أو عقبة أكاديمية بسهولة.

ويمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الدرجة الكلية للاندماج الجامعي، وذلك بسبب دافعية الطلبة للوصول إلى أهدافهم التي يسعون إليها ورغبتهم في تحقيق النجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى دور الأستاذ الجامعي في مساعدة الطلبة على تحقيق الاندماج الجامعي كدور نابع من ذاته من جهة ومن ناحية أخرى وحدة ضمان الجودة التي تقيم الأستاذ من قبل الطلبة بشكل مستمر من جهة أخرى، فيقوم ببذل الجهد من أجل التعلم وفهم المواد الدراسية وإتقان المهمة، وإصدار مشاعر إيجابية تجاه الجامعة بكل مافيها سواء أساتذة أو زملاء، وكما أن حضور المحاضرات وأداء المهام الأكاديمية وإنجاز التكاليفات والمشاركة في الأنشطة المنهجية واللامنهجية يخصص له درجات، فيلتزم الطالب بكل ماسبق رغبة منه في الحصول على هذه الدرجات، وكل ذلك يُسهل على الطالب إمكانية التغلب على أي موقف صعب أو مشكلة تواجهه أثناء يومه الدراسي وبالتالي ينهض أكاديمياً.

ولمناقشة الفرض السابع: يتضح أن الفرض قد تحقق كلياً حيث أسفرت نتائجه عن: (يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج المعرفي والسلوكي والانفعالي والدرجة الكلية للاندماج الجامعي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (Martin & Marsh, 2008A)، (Farhadi et al., 2016)، (Jalilian et al., 2018)، (Morteza et al., 2018) وهي أن الاندماج الجامعي منبأ دال بالنهوض الأكاديمي.

خاتمة البحث

❖ ملخص البحث باللغة العربية

❖ توصيات البحث

❖ البحوث المقترحة

خاتمة البحث

■ ملخص البحث:

اهتم البحث بالتعرف على التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي، وكذلك معرفة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وهذه المتغيرات، وأيضاً الكشف عن تأثير كل من النوع (ذكور-إناث) والفرقة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة) والكلية (التربية-الآداب-العلوم-التمريض) على النهوض الأكاديمي.

وقد تم عرض الإطار النظري لمتغيرات البحث متضمن (المفهوم، النظريات، الأبعاد، بعض المتغيرات المتداخلة معها، العوامل المرتبطة بها، القياس)، والبحوث السابقة الخاصة بهدف البحث، وبناءً على ذلك تم صياغة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للفرقة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع للكلية (التربية-الآداب-العلوم-التمريض) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٤. توجد علاقات ارتباطية متباينة النوع (موجبة - سالبة)، والدلالة (دالة-غير دالة) بين درجات الطلبة في النهوض الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) وكل من المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) وفاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) والاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٥. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٦. يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.
٧. لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي من درجات الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة الزقازيق.

وللتحقق من صحة الفروض تم اختيار عينة عشوائية طبقية ذات توزيع متساوٍ من طلبة الجامعة تكونت من (١٢٠٠) طالباً وطالبة ومنهم (٤٩٢) طالباً وطالبة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومنهم (٧٠٨) طالباً وطالبة من أجل التحقق من صحة فروض البحث الحالي. ولجمع البيانات تم استخدام الأدوات التالية:

- (١) مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد الباحثة)
 - (٢) مقياس المساندة الاجتماعية (إعداد الباحثة)
 - (٣) مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد الباحثة)
 - (٤) مقياس الاندماج الجامعي (Lam et al., 2014) ترجمة وتعريب الباحثة
- وللتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات تم استخدام كل من معامل (ثبات ألفا) لـ "كرونباخ" ومعامل ارتباط (بيرسون) والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، بينما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وتحليل التباين أحادي الاتجاه ومعامل ارتباط (بيرسون) وتحليل الانحدار المتعدد، وتحليل المسار للتحقق من الفروض.

ويمكن تلخيص نتائج البحث فيما يلي:

- (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكور والإناث في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي وأبعاده المختلفة (التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية- قيمة المهمة- الاستعانة بالزملاء)، في حين توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث في بعد المثابرة للنهوض الأكاديمي لصالح الإناث.
- (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، والمثابرة، والاستعانة بالزملاء كأبعاد للنهوض الأكاديمي وفقاً للفرقة الدراسية (الأولى-الثانية-الثالثة-الرابعة)، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في بعد قيمة المهمة بين الفرقة الأولى وكل من الثانية والثالثة والرابعة لصالح متوسط الفرقة الأولى في جميع المقارنات، كما وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي بين الفرقة الأولى والرابعة لصالح متوسط الفرقة الأولى.
- (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (الآداب والتمريض) في بعد قيمة المهمة، وبين الكليات (التربية والآداب)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (التربية والعلوم) في بعد المثابرة، وبين جميع الكليات في بعد الاستعانة بالزملاء، وبين الكليات (التربية والعلوم)، (التربية والتمريض)، (الآداب والتمريض)، (العلوم والتمريض) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي، في حين توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد التخطيط لإنجاز المهام الأكاديمية بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد قيمة المهمة بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب، وبين كليات (التربية والتمريض)، (العلوم والتمريض) لصالح

كلية التمريض، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في بعد المثابرة بين الكليات (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب، وبين الكليات (العلوم والتمريض) لصالح كلية التمريض، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للنهوض الأكاديمي بين الكليات (التربية والآداب)، (الآداب والعلوم) لصالح كلية الآداب.

٤) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل من المساندة الاجتماعية بأبعادها وفاعلية الذات الأكاديمية بأبعادها والاندماج الجامعي بأبعاده مع النهوض الأكاديمي بأبعاده لدى طلبة جامعة الزقازيق، في حين كانت العلاقة الارتباطية غير دالة إحصائياً بين الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية والاندماج الانفعالي مع بعد الاستعانة بالمزلاء .

٥) يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من (الأسرة والأقارب - الآخرين)، والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية، بينما لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية من الأصدقاء .

٦) يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من التحكم المدرك واتخاذ القرار الموجه ذاتياً والدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية، بينما لا يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية.

٧) يمكن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الاندماج المعرفي والانفعالي والسلوكي والدرجة الكلية للاندماج الجامعي.

وفي النهاية تم تفسير ومناقشة نتائج البحث في ضوء البحوث السابقة، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

■ توصيات البحث:

بناءً على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي عن أهمية متغيرات البحث (المساندة الاجتماعية - فاعلية الذات الأكاديمية - الاندماج الجامعي - النهوض الأكاديمي)، وضرورة بحث العلاقة بينهما والتنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المتغيرات الأخرى تم تقديم مجموعة من التوصيات، كما يلي:

- إعداد ندوات للأسرة والأصدقاء والأساتذة والمحيطين بالطالب لتعريفهم وتوعيتهم بأهمية تقديم الدعم الإيجابي للطالب لمساعدته على التأقلم مع الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي تواجهه في الجامعة.

- تشجيع الطلبة على قضاء أغلب الأوقات مع الأشخاص الداعمين لهم وتجنب الأشخاص المحبطين؛ لأن ذلك يزيد من ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على الأداء الأكاديمي مما يزيد قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية اليومية.
- إعداد ندوات تثقيفية لنشر الوعي لدى الطلبة بمصادر المساندة الاجتماعية التي يمكن اللجوء إليها عند التعرض لأي مشكلة أو عقبة أكاديمية أثناء يومهم الدراسي العادي.
- عقد ورش عمل لتدريب الطلبة على كيفية مواجهة العقبات الأكاديمية والمشكلات الأكاديمية مع طرح أمثلة لبعض المشكلات والصعوبات الأكاديمية وكيفية التغلب عليها عن طريق عدد من البدائل المختلفة لحل المشكلة.
- عقد البرامج التدريبية لتنمية فاعلية الذات الأكاديمية للطلبة أي تنمية اعتقادهم بقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بما يسهم في تخطي أي عقبات أكاديمية وحل أي مشكلات أكاديمية.
- عقد ورش عمل لتوعية أساتذة الجامعة بأهمية التغذية الراجعة الإيجابية للطلبة التي تساعدهم على الاندماج بشكل جيد في الجامعة وهذا يساعد على التغلب على أي صعوبة تواجههم في مسار يومهم الأكاديمي.
- تخصيص أساتذة الجامعة وقتاً قصيراً في نهاية كل محاضرة للتعرف على مشكلات الطلبة الأكاديمية ومساعدتهم على حلها من خلال المناقشة حول أسبابها وحلولها.
- دمج مهارات النهوض الأكاديمي أثناء تدريس المقررات الجامعية من قبل أعضاء هيئة التدريس؛ مما يساعد الطلبة على مواجهة التحديات اليومية وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.
- توفير بيئة جامعية بها كافة الإمكانيات والموارد وكذلك التكنولوجيا التي تساعد الطلبة على حل أي مشكلة أو عقبة تواجههم خلال يومهم الأكاديمي.
- التدخل من قبل المسؤولين في إجراء الدورات الأكاديمية للتدريب على مواجهة العقبات الأكاديمية اليومية لزيادة النهوض الأكاديمي للطلبة وزيادة إنجازهم والتحصيل الدراسي.
- توفير مرشد أكاديمي مختص لكل فرقة يلجأ إليه الطالب عند مواجهته مشكلة أكاديمية أثناء يومه الدراسي.
- توعية الطلبة بمعايير اختيار الصديق الجيد الذي يمكن أن يقدم له المساعدة المفيدة التي تعود بالنفع عليه.
- توعية الطلبة بأهمية الاندماج الجامعي من قبل الأساتذة بالجامعة؛ لأن ذلك يؤثر على دراستهم وتحصيلهم الأكاديمي وقدرتهم على حل مشكلاتهم الأكاديمية ونهوضهم أكاديمياً.
- توصية الأساتذة باحترام شخصية طلابهم لتشجيعهم على الاندماج في المحاضرات وأداء المهام الأكاديمية.

- إشراك الطلبة في المهام والتكليفات الأكاديمية والأنشطة الثقافية والرياضية والاجتماعية لتنمية ثقتهم بأنفسهم وتعزيز قدراتهم وإمكانياتهم من أجل الأداء بشكل جيد مما ينعكس بشكل إيجابي على تخطي أي عقبة تعترض طريقهم وحل أي مشكلات تواجههم في يومهم الأكاديمي أي النهوض الأكاديمي.
- اهتمام أساتذة الجامعة بالتعزيز الشفوي المستمر للطلبة والدعم المعنوي لهم وتعزيز إنجازات الطلبة الأكاديمية لدعم فاعلية الذات الأكاديمية لديهم.
- عقد دورات لتشجيع الطلبة على أهمية تكوين معتقدات عن أنفسهم ويكونون ذوي فاعلية ذات أكاديمية مرتفعة لرفع مستويات تحصيلهم الأكاديمي.
- عقد أنشطة ترفيهية ورياضية وأنشطة اتحاد الطلبة تشجع الطلبة على الإقبال على الدراسة والاندماج فيها مما يسهل عليه تخطي أي عقبة تواجهه.
- عقد ندوات تعريفية للطلبة المستجدين في أول العام الدراسي لتعريفهم بأهمية الحياة الجامعية وكيفية الاندماج فيها مما يحقق النجاح الأكاديمي.

■ البحوث المقترحة:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، وامتداداً لما قد يمكن أن يكون استكمالاً له تم اقتراح مجموعة من البحوث المستقبلية وهي:
١. البنية العملية للنهوض الأكاديمي لدى الذكور والإناث.
 ٢. العوامل النفسية والوجدانية المنبئة بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 ٣. الفروق في النهوض الأكاديمي في ضوء التخصص بالجامعة.
 ٤. النهوض الأكاديمي لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الثانوية.
 ٥. العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
 ٦. أثر البرنامج العلاجي المقترح لتحسين النهوض الأكاديمي لدى الطلبة المتعثرين أكاديمياً.
 ٧. النهوض الأكاديمي وفاعلية الذات الأكاديمية والاندماج الجامعي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.
 ٨. استراتيجيات إدارة الذات للحياة وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا.
 ٩. المساندة الاجتماعية من الأسرة وأثرها على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
 ١٠. العلاقة بين المساندة الاجتماعية والرفاهية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
 ١١. أثر أنماط التواصل الأسري على النهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

١٢. النموذج البنائي بين متغيري فاعلية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
١٣. أثر دعم الأقران على الاندماج المعرفي لدى طلبة الجامعة.
١٤. توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بالاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة.

المراجع

❖ أولاً: المراجع العربية.

❖ ثانياً: المراجع الأجنبية.

❖ ثالثاً: المراجع الإلكترونية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عبد الرحمن عثمان (٢٠٠١). المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الاجتماعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٣٧)، ١٩٥-١٤٣.

أحمد عبد الله الطراونة (٢٠١٥). أنماط المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (١٦٢) ج١، ٤٦٥-٤٤٩.

أحمد محمد الزعبي (٢٠١٧). التسويق الأكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الأكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، (٣٣)، (١)، ٤٨٤-٤٤١.

أسماء توفيق مصطفى (٢٠١٩). الإسهام النسبي لكل من العبء المعرفي والمساندة الاجتماعية وفعالية الذات والقلق في التنبؤ بالرضا الدراسي لدى الطلاب المعلمين. *مجلة دراسات نفسية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأثم)*، ٢٩ (٢)، ٣٩٨-٣٠٩.

إيناس محمد صفوت وهانم أحمد سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (١٠٦) ج١، ١٣٠-٦٧.

حدة يوسف (٢٠١٥). المساندة الاجتماعية كعامل وقاية من الضغوط النفسية. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر*، (٣)، ١١٢-٨٧.

حسام الدين أبو الحسن حسن (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بكل من إدارة الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا*، (٣٨)، ٢٢١-١٦٠.

حسن سعد عابدين (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، (٤)، ٣٣-١١١.

حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية-الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الاسكندرية. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، (٦١)، ٢٥١-١٨٢.

حنان حسين محمود (٢٠١٨). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٢ ج٣، ٢٩٠-٢٣٦.

ديهية آيت حمودة (٢٠١٧). علاقة المساندة الاجتماعية بالضغط النفسية وبعض الإضطرابات السيكوسوماتية لدى الباطلين، مجلة دراسات في علم نفس الصحة، جامعة الجزائر ٢، (٥)، ٢٥-٥٩.

ريا ابراهيم اسماعيل (٢٠١٨). المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الاعلام في جامعة بغداد وفقاً لبعض المتغيرات. مجلة أماراباك الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٩ (٢٨)، ١٢٩-١٤٢.

سمر عبد البديع السيد (٢٠١٥). إدارة الذات والفاعلية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية النبات عين شمس، ١٦ ج٤، ٧٧-٩٨.

سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتها بالإنشغال المدرسي والتحصيل باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٣ (٢)، ٢٩-٩٧.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١-٨٧.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠ (٨١)، ٢٦٨-٣٥٠.

شيرى مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٤ (١)، ٨٩-١٦٢.

شيرى مسعد حليم (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ASEP، (١١٢)، ٢٩٥-٣٣٨.

صبرين صلاح متعب (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمي وفعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس، دراسة في نمذجة العلاقات. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٩٦، ج١، ٢٧١-٣٠٨.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الإنفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس (التربية وعلم النفس)، ٤٠ (٣)، ٦٢ - ٢٠٢.

صلاح أحمد مراد (٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح الدين محمود علام (٢٠١٠). علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر.

- عادل سعد خضر (٢٠١٦). الاتجاهات الحديثة في بحوث الاندماج الجامعي للطلبة وتوجهاتها المستقبلية. ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثاني والثلاثون لعلم النفس في مصر والرابع والعشرون العربي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٩-١٠ ابريل، جامعة عين شمس، ٢٥-٢٠١٥.
- عباس نوح الموسوي (٢٠١٥). علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ. عمان، دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز إبراهيم سليم (٢٠١٨). نموذج بنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتفكير الإيجابي والطفو الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٨(٢)، ٣٣٣-٤٤٠.
- عدنان محمد القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، مركز تطوير التفوق، ٣(٤)، ٨٠-٢٦.
- عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة وعبد الناصر ذياب الجراح ومعاوية محمود أبو غزال (٢٠١٤)، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط٥، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٦). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8. القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي علوم عسكر (٢٠٠٣). ضغوط الحياة واساليب مواجهتها - الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- غادة محمد شحاتة (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩(١١٥)، ١-١٠٢.
- قيصر متعب عزاوي وشاكر محمد أحمد (٢٠١٨). الاندماج الجامعي لدى طلبة جامعة تكريت. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٥(١)، ٣٣٢-٣٥٢.
- محمد السيد عبد المعطي (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي العام. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٠(٤)، ٢٧٨-٢٠١.
- محمد شحاتة ربيع (٢٠١١). علم النفس الاجتماعي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مروى محمد عبد الرحمن (٢٠١٢). مقياس إدراك المساندة الاجتماعية للمسنين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٠، ١٤١-١٥٣.

منال محمود محمد (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، ١٣(٤)، ٥٣٣-٦٣٣.

موفق سليم بشاره وخالد عبد الرحمن العطيات والمثنى مصطفى قسايمة (٢٠١٤). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية*، ٦(١٨)، ١٦٧-٢٠٥.

نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٠). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. *المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والاكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي)*- مصر، ١، ٤١٢-٤٤٩.

ندا عوض الثمالي (٢٠١٩). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥(٣)، ٥٣٥-٥٥٨.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable Between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-129.

Abdullah, N. A. (2017). Academic Buoyancy, Academic Self-Efficacy and the Linking Role of Goal Valuation. *Master Thesis*, National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Abdullah, M. C., Teoh, H. C., Roslan, S., & Uli, J. (2015). Student Engagement: Concepts, Development and Application in Malaysian Universities. *Journal of Educational and Social Research*, 5(2), 275-284.

Adimora, D. E., Onyishi, C. N., & Helen, U. N. (2019). Parental Involvement as a Correlate of Academic Self-Efficacy of Secondary School Students. *International Journal of Secondary Education*, 7(3), 69-76.

Af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2020). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.

- Ahmadi, S. (2020). Academic Self-Esteem, Academic Self-Efficacy and Academic Achievement: A path analysis. *Journal of Forensic Psychology*, 5(155), 1-6.
- Alegre, A. A. (2014). Academic Self-Efficacy, Self-Regulated Learning and Academic Performance in First-Year University Students. *Journal of Educational Psychology*, 2(1), 101-120.
- Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The Role of Sources of Social Support on Depression and Quality of Life for University Students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arastaman, G., & Özdemir, M. (2019). Relationship Between Academic Aspiration, Academic Self-Efficacy and Cultural Capital as Perceived by High School Students. *Education and Science*, 44(197), 105-119.
- Artino, A. R. (2012). Academic Self-Efficacy: From Educational Theory to Instructional Practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85.
- Assunção, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Harju-Luukkainen, H., Smith, T., Maloa, B., Campos, J. A., Illic, I. S., Esposito, G., Francesca, F. M., & Marôco, J. (2020). University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-12.
- Astin, A. W. (1990). Student involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bahrami, F. (2017). The Relationship Between Cognitive Emotion Regulation and Academic Buoyancy with The Role of Mediating Self-Handicapping in Students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(6), 114-124.

- Bakhshee, F., Hejazi, E., Dortaj, F. & Farzad, V. (2017). Self-Management Strategies of Life, Positive Youth Development and Academic Buoyancy: A Cuasal Model. *International Journal Mental Health Addition*, 15(2), 339-349.
- Betts, J. (2012). Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 783-504). New York: Springer, Boston, MA.
- Benavandi, E, S., Moghadam, N, K., & Baniasadi, H. (2017). Investigating in Positive Psychology Variables: Foresight the Academic Buoyancy Based on the Meaning of Life. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(4), 277-287.
- Bhochhibhoya, A., Dong, Y., & Branscum, P. (2017). Sources of Social Support among International College Students in the United States. *Journal of International Students*, 7(3), 671-686.
- Biricik, Y. S., & Belli, E. (2016). The Study of Academic Self-Efficacy of the Students Studying in the Departments of Physical Education and Sport. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 18(3), 60-66.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping Research in Student Engagement and Educational Technology in Higher Education: A Systematic Evidence Map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17 (1), 1-30.
- Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal Orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 53-70.
- Cahyadi, S., & Rohinsa, M. (2019). The Role of Teacher Structure on Engagement through Academic Buoyancy in High School Students. *Jurnal Studia Insania*, 7(2), 122-134.
- Carrington, C. C. (2013). Psycho-Educational Factors in the Prediction of Academic Buoyancy in Second Life. *PH. D. Thesis*, Harold Abel School of Social and Behavioral Sciences, Capella University.

- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). Epilogue. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 812-817). New York: Springer, Boston, MA.
- Cirica, M., & Jovanovicb, D. (2016). Student Engagement as a Multidimensional Concept. *Logos Universality Mentality Education Novelty*, 15, 187-194.
- Clark, K. N., Dorio, N. B., Eldridge, M. A., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2020). Adolescent Academic Achievement: A model of Social Support and Grit. *Psychology in the Schools*, 57(2), 204-221.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2016). Social Support, Academic Adversity and Academic Buoyancy: A Person-Centered Analysis and Implications for Academic Outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564.
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the Relationships Between Academic Buoyancy, Academic Self-Concept, and Academic Performance: A Study of Mathematics and Reading among Primary School Students. *Educational Psychology*, 39(8) 1-22.
- Conway, G. (2019). School Connectedness and Academic Buoyancy: Insights into Filipino College Students' Experience of Academic Stress. *Southeast Asia Psychology Journal*, 7, 70-85.
- Chang, D., & Chien, C. W. (2015). Determining the Relationship Between Academic Self-Efficacy and Student Engagement by Meta-Analysis. *2nd International Conference on Education Reform and Modern Management*, (pp.142-145). Hong Kong: Atlantis Press.
- Cheng, Y. H., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2019). Academic Hardiness and Academic Self-Efficacy in Graduate Studies. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 907-921.
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 98-103.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2016). Psychometric Validity and Gender Invariance of the Academic Buoyancy Scale in the Philippines: A

Construct Validation Approach. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 36(3), 278-283.

Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and Consequences of academic buoyancy: a Review of literature with Implications for Educational Psychological Research and Practice. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 207-212.

Dogan, U. (2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale. *Journal of Faculty of Education*, 3(2), 390-403.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-Efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.

Dullas, A. R. (2018). The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students. *Frontiers in Education*, 3(19), 1-14.

Edmonds, J. K., Paul, M., & Sibley, L. M. (2011). Type, Content, and Source of Social Support Perceived by Women during Pregnancy: Evidence from Matlab, Bangladesh. *Journal of Health, Population, and Nutrition*, 29(2), 163-173.

Eladl, A. M., & Polpol, Y. S. (2020). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Developing Creative Problem Solving and Academic Self-Efficacy among Intellectually Superior High School Students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(1), 97-106.

Eşkisu, M. (2014). The Relationship between Bullying, Family Functions, Perceived Social Support among High School Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 492-496.

Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2020). Social Support and Academic Achievement of Chinese Low-Income Children: A Mediation Effect of Academic Resilience. *International Journal of Psychological Research*, 13(1), 19-28.

Farhadi, A., Ghadampour, E., & Geshnigani, Z. K. (2016). Predicting Academic Buoyancy Based on Cognitive, Motivational and Behavioral

Involvement among Students of Lorestan University of Medical Sciences. *Education Strategies in Medical*, 9(4), 260-265.

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

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer, Boston, MA.

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-Report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). New York: Springer, Boston, MA.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2003). School Engagement. *Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference* (pp. 305-321). Maryland: Child Trends.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. Issues & Answers. REL 2011-No. 098. *Regional Educational Laboratory Southeast*, 1-80.

Frydenberg, E. (2018). Self- efficacy. In R. J. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 3380-3386). International Publishing: Springer, Library of Congress.

Garn, A. C., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting Changes in Student Engagement in University Physical

Education: Application of Control-Value Theory of Achievement Emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 93-102.

Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of Academic Self-Efficacy in Different Socialization Contexts: Investigating the Relationship between Students' Academic Self-Efficacy and its Sources in Different Contexts. *Social Psychology of Education*, 1-20.

Gellor, J. P. (2019). A Structural Model of Academic Buoyancy, Aptitude, and School Environment on the Mathematics Achievement of Pre-service Teachers. *Journal of Education in Black Sea Region*, 4(2), 96-115.

Ghanaatii, A., & Nastiezaie, N. (2019). Investigating the Relationship between Characteristics of A Good Teacher and Academic Engagement with Mediation of Academic Buoyancy of Graduate Students. *Journal of Medical Education Development*, 12(33), 53-65.

Glozah, F. N., & Pevalin, D. J. (2017). Psychometric properties of the Perceived Social Support from Family and Friends Scale: Data from an Adolescent Sample in Ghana. *Journal of Child and Family Studies*, 26(1), 88-100.

Gomaa, O. M. (2018). Academic Buoyancy, Motivation, and Academic Achievement of (first-year) College Students. *Journal of Education Science*, 26(4), 4, 21-34.

Gunuc, S. (2014). The Relationships between Student Engagement and Their Academic Achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived Social Support, School Engagement and Satisfaction with School. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 111-117.

Habel, C. (2009). Academic Self-Efficacy in ALL: Capacity-Building through Self-Belief. *Journal of Academic Language and Learning*, 3(2), 94-104.

Hameed, R., Riaz, A., & Muhammad, A. (2018). Relationship of Gender Differences with Social Support, Emotional Behavioral Problems and Self-

Esteem in Adolescents. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2(1), 1-6.

Hombrados-Mendieta, I., Millán-Franco, M., Gómez-Jacinto, L., Gonzalez-Castro, F., Martos-Méndez, M. J., & García-Cid, A. (2019). Positive Influences of Social Support on Sense of Community, Life Satisfaction and the Health of Immigrants in Spain. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-17.

Hsieh, C. M., & Tsai, B. K. (2019). Effects of Social Support on the Stress-Health Relationship: Gender Comparison among Military Personnel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(8), 1-15.

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). Academic Buoyancy in Higher Education Developing Sustainability in Language Learning through Encouraging Buoyant EFL Students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(2), 162-177.

Jalilian, S., Azimpour, E., & Gholizadeh, N. (2018). Prediction of Academic Buoyancy based on Academic Engagement and Psychological Hardiness in Secondary Students. *A bi-Quarterly Journal of Educational and Scholastic Studies*, 7(1), 123-140.

Jones, R. D. (2008). Strengthening Student Engagement. *International Center for Leadership in Education*, 1-10.

Kendrick, A. (2017). No More the Hollow Men: Promoting and Ethos of Well-Being through Academic Buoyancy and Health Literacy. *Runner: The Journal of the Health and Physical Education Council of The Alberta Teachers' Association*, 48(1), 14-23.

Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between Social Support and Student Burnout: A Meta-Analytic Approach. *Stress and Health*, 34(1), 127-134.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

- Laila, S. N. (2016). Study of Academic Self Efficacy, Social Support and Learning Self-regulatory Of Student Guidance and Counseling. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 6(2), 200-204.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Cefai, C., Negovan, V., Yang, H., Kiu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., Zollneritsch, J., Stanculescu, E. (2014). Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213-232.
- Lam, B. H. (2019). *Social Support, Well-Being, and Teacher Development*. Singapore: Springer.
- Lee, J., Song, H. D., & Hong, A. J. (2019). Exploring Factors, and Indicators for Measuring Students' Sustainable Engagement in E-Learning. *Sustainability*, 11(4), 1-12.
- Lesmana, J., & Savitri, J. (2019). Tipe Student Academic Support Dan Academic Buoyancy Pada Mahasiswa. *Humanitas*, 3(3), 179-200.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How Social Support Influences University Students' Academic Achievement and Emotional Exhaustion: The Mediating Role of Self-Esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126.
- Lipski, D. M., Sifers, S. K., & Jackson, Y. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Social Support Scale for Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 255-264.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building Practically Useful Theory of goal Setting and Task Motivation: A 35-Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Macovei, C. M. (2018). Academic Self-Efficacy in Military Higher Education: Assessment of the Psychometric Qualities of Perceived Academic Efficacy Scale. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24(2), 311-316.

- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-63). New York: Springer, Boston, MA.
- Malmberg, L. E, Hall, J., & Martin, A. J. (2013). Academic Buoyancy in Secondary School: Exploring Patterns of Convergence in English, Mathematics, Science, and Physics Education. *Learning and Individual Differences*, 23, 262-266.
- Malkoç, A. & Multu, A. K. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093.
- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2020). Implicit Theories, Social Support, and Hope as Serial Mediators for Predicting Academic Self-Efficacy among Higher Education Students. *Learning Disability Quarterly*, 1-11.
- Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University Student's Engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 1-12.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Journal of Psychologists and Counseling in Schools*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2007). Examining A Multidimensional Model of Student Motivation and Engagement Using A Construct Validation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martin, A. J. (2013). Academic Buoyancy and Academic Resilience: Exploring Everyday' and 'Classic' Resilience in the Face of Academic Adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500.
- Martin, A. J. (2014A). Academic Buoyancy and Academic Outcomes: Towards A Further Understanding of Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), Students Without ADHD, and Academic Buoyancy Itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 86-107.

Martin, A. J. (2014B). Academic Buoyancy and Adaptability: How to Help Students Deal with Adversity and Change. In H. Street & N. Porter (Eds.). *Better than OK: Helping young People to Flourish at School and Beyond* (pp. 51-55). Fremantle, WA: Fremantle Press.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach. *Psychology in The Schools*, 43(3), 267-281.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008A). Academic Buoyancy: Towards an Understanding of Students' Everyday Academic Resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008B). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity among School Personnel and Students. *Journal of Psychometric Assessment*, 26(2), 168-184.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic Resilience and Academic Buoyancy: Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of Causes, Correlates, and Cognate Constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2019). Investigating the Reciprocal Relations between Academic Buoyancy and Academic Adversity: Evidence for the Protective Role of Academic Buoyancy in Reducing Academic Adversity Over Time. *International Journal of Behavioral Development*, 1-12.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-Handicapping and Defensive Pessimism: A Model of Self-Protection from A Longitudinal Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36.

Martin, A. J., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2016). Young People's Academic Buoyancy and Adaptability: A Cross-Cultural Comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, 37(8), 930-946.

Martin, A. J., Colmar, S. H., Darey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal Modeling of Academic Buoyancy and Motivation: Do the

5CS' Hold up over Time. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.

Martin, A. J., Ginns, P., Papworth, B., & Nejad, H. (2013). The Role of Academic Buoyancy in Aboriginal/Indigenous Students' Educational Intentions: Sowing the Early Seeds of Success for Post-School Education and Training. *Seeding Success in Indigenous Australian Higher Education*, 14, 57-79.

Mawarni, A., Sugandhi, N. M., Budiman, N., & Thahir, A. (2019). Academic Buoyancy of Science Student in Senior High School: Analysis and Implications for Academic Outcomes. *Journal of Physics: Conference Series*, 1280(3), 1-6.

McMahon, S. D., & Felix, E. (2014). Social Support and Self-Worth Among African-American Youth. In A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (6169-6174).

Meyers, L. S., Gamst, G. C., & Guarino, A. J. (2013). *Performing Data Analysis Using IBM SPSS*. Unites States of America: John Wiley & sons, Inc., Hoboken, New jersey.

Morteza, M., Mona, J., Sedigheh, S., Omolbanin, S., Somayeh, M., & Mona, H. (2018). Academic Self-Efficacy Beliefs and Academic Vilality: the Role of School Work Engagement and Gender. *Educational Development of Jundishapur*, 8(4), 419-435.

Nazari, S., Afshar, P. F., Sadeghmoghadam, L., Shabestari, A. N., & Farhadi, A. (2020). Developing the Perceived Social Support Scale for Older Adults: A mixed-Method Study. *AIMS Public Health*, 7(1), 66-80.

Noret, N., Hunter, S. C., & Rasmussen, S. (2020). The Role of Perceived Social Support in the Relationship between Being Bullied and Mental Health Difficulties in Adolescents. *School Mental Health*, 12(1), 156-168.

Nurafifah, F., Hartana, G. & Primana, L. (2012). Self-Efficacy Sebagai Mediator Pada Hubungan Gaya Indentitas Dengan Academic Buoyancy. *Psympathic, Jurnal Ilmiah Psikologi*, 5(1), 452-461.

Olendo, R. A., Koinange, W. C., & Mugambi, D. (2019). Relationship between Self-Efficacy and Academic Buoyancy among form Three

Students in Selected Secondary Schools in Migori County, Kenya. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, VI(X), 161-170.

Peters, H., Zdravkovic, M., João Costa, M., Celenza, A., Ghias, K., Klamen, D., Mossop, L., Rieder, M., Devi Nadarajah, V., Wangsaturaka, D., Wohlin, M., & Weggemans, M. (2018). Twelve Tips for Enhancing Student Engagement. *Medical Teacher*, 41(6), 632-637.

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An Empirical Analysis of Students' Learning and Achievements: A Motivational Approach. *Education Journal*, 3(4), 203-216.

Pornsakulvanich, V. (2017). Personality, Attitudes, Social Influences, and Social Networking Site Usage Predicting Online Social Support. *Computers in Human Behavior*, 76, 255-262.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do Clusters of Text Anxiety and Academic Buoyancy Differentially Predict Academic Performance?. *Learning and Individual Differences*, 27, 157-162.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is Academic Buoyancy Anything More Than Adaptive Coping?. *Anxiety Stress & Coping*, 25(3), 349-358.

Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S (2015). Academically Buoyant Students Are Less Anxious about and Perform Better in High-Stakes Examinations. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 247-263.

Rachmayanti, D., & Suharso, P. L. (2018). Relation between Academic Buoyancy and Career Adaptability in 9th Grade Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 139, 124-129.

Rahimi, M., & Zarei, E. (2016). The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Self-Efficacy and Perfectionism Dimensions. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 3(12), 59-70.

Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M., & Naeimian, P. M. (2014). Analysis of the Mediating Effect of Academic Buoyancy on the

Relationship between Family Communication Pattern and Academic Buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies*, 4(1), 64-70.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-19). New York: Springer, Boston, MA.

Rodriguez, M. S., & Cohen, S. (1998). Social Support. *Encyclopedia of Mental Health*, 3, 535-544.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The Role of Personality Traits in Predicting Senior High School Students' Academic Buoyancy. *The journal of Social Sciences Research*, 5(9), 1336-1340.

Sabzi, N., Fooladchang, M. (2015). The Mediating Role of Motivational Beliefs in the Relationship between Perceived Social Support and Academic Buoyancy. *Journal of Education Studies*, 1(2), 26-51.

Sachitra, V., Bandara, U. (2017). Measuring the Academic Self-Efficacy of Undergraduates: The Role of Gender and Academic Year Experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11(11), 2320-2325.

Sadat, S., & Setayeshiazhari, M. (2019). The Mediation Roles of Academic Buoyancy and Humor in Relationship between Academic Emotions and Academic Engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4), 31-40.

Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2019). The Mediating Role of Happiness in the Relation between Hope and Academic Self-Efficacy with Academic Buoyancy among Students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(9), 21-30.

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of Control and Academic Self-Efficacy in University Students: The Effects of Self-Concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 222-228.

Saksri, S., Chunin, M., Nokchan, C. (2018). Self-Efficacy and Social Support Predicting Job Burnout of Teachers. *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, 2(8), 206-216.

Salim, N. F., Borhani, F., Pour, M. B., & Khabazkhoob. (2019). Correlation between Perceived Social Support and Resilience in the Family of Patients with Cancer. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 7(1), 158-162.

Samuelsen, K. M. (2012). Possible New Directions in the Measurement of Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 805-811). New York: Springer, Boston, MA.

Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1874-1880.

Schlak, T. (2018). Academic Libraries and Engagement: A Critical Contextualization of the Library Discourse on Engagement. *Journal of Academic Librarianship*, 44(1), 133-139.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.

Sharma, H. L., & Nasa, G. (2014). Academic Self-Efficacy: A Reliable Predictor of Educational Performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.

Sifers, S. K. (2018). Social Support. In R. J. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 3708-3714). International Publishing: Springer.

Silva, P., Lott, R., Mota, J., & Welk, G. (2014). Direct and Indirect Effects of Social Support on Youth Physical Activity Behavior. *Pediatric Exercise Science*, 26(1), 86-94.

Shaikholeslami, R., & Taheri, Z. (2018). Causal Explanation of Academic Buoyancy based on Parental and Peer Attachment, and Cognitive Emotion Regulation. *Journal Management System*, 8(29), 1-22.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-44). New York: Springer, Boston, MA

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of A Larger Motivational Dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.

Smith, M. (2016). Forget Resilience, it's about Academic Buoyancy. *Essential Weekly Intelligence for the Education Professional*, (5190), 28-34.

Symes, W., Putwain, D. W., & Remedios, R. (2015). The Enabling and Protective Role of Academic Buoyancy in the Appraisal of Fear Appeals Used Prior to High Stakes Examinations. *School Psychology International*, 36(6), 605-619.

Tahmasbipour, N., & Taheri, A. (2012). A Survey on the Relation between Social Support and Mental Health in Students Shahid Rajaee University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 5-9.

Talwar, P., & Rahman, M. F. A. (2013). Perceived Social Support among University Students in Malaysia: A Reliability Study. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 22(1), 1-9 .

Tarbetsky, A. L., Martin, A. J. & Collie, R. J. (2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. In E. Frydenberg, A.J. Martin, & R.J. Collie (Eds.). *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 17-37). Springer: Singapore.

- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 7(1), 1-6.
- Taylor, S. E. (2011). Social Support: A review. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.
- Thomas, C. L., & Allen, K. (2020). Driving Engagement: Investigating the Influence of Emotional Intelligence and Academic Buoyancy on Student Engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 1-13
- Tinajero, C., M., Martínez-López, Z., Rodríguez, M. S., & Páramo, M. F. (2020). Perceived Social Support as A Predictors of Academic Success in Spanish University Students. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 134-142.
- Toplu-Demirtaş, E., Kemer, G., Pope, A. L., & Moe, J. L. (2018). Self-Compassion Matters: The Relationships between Perceived Social Support, Self-Compassion, and Subjective Well-Being among LGB Individuals in Turkey. *Journal of Counseling Psychology*, 65(3), 372-382.
- Topu, F. B., & Goktas, Y. (2019). The Effects of Guided-Unguided Learning in 3d Virtual Environment on Students' Engagement and Achievement. *Computers in Human Behavior*, 92, 1-10.
- Toytok, E. H., & Gürel, S. (2019). Does Project Children's University Increase Academic Self-Efficacy in 6th Graders? A Weak Experimental Design. *Sustainability*, 11(3), 1-12.
- Trejos-Herrera, A. M., Bahamón, M. J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J. I., & Vinaccia, S. (2018). Validity and Reliability of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Colombian adolescents. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 56-63.
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *Higher Education Academy*, 11(1), 1-70.
- Turgut, M. (2013). Academic Self-Efficacy Beliefs of Undergraduate Mathematics Education Students. *Acta Didactica Napocensia*, 6(1), 33-40.

- Uddin, M. A., Bhuiyan, A. J. (2019). Development of the Family Support Scale (FSS) for Elderly People. *MOJ Gerontology & Geriatrics*, 4(1), 17-20.
- Veiga, F. H., & Robu, V. (2014). Measuring Student Engagement with School across Cultures: Psychometric Findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 57-72.
- Victoriano, J. R. (2016). An Investigation of Generalizability of Buoyancy from Academics to Athletics. *Master Thesis*, Agricultural and Mechanical College, Louisiana State University.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The Assessment of School Engagement: Examining Dimensionality and Measurement Invariance by Gender and Race/Ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Woolcock, A. D., Creevy, K. E., Coleman, A. E., Moore, J. N., & Brown, S. A. (2016). Assessing Academic Self-Efficacy, Knowledge, and Attitudes in Undergraduate Physiology Students. *American Journal of Educational Research*, 4(9), 652- 657.
- Xu, X., Lou, L., Wang, L., Pang, W. (2017). Adolescents' Perceived Parental Psychological Control and Test Anxiety: Mediating Role of Academic Self-Efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(9), 1573-1583.
- Yadav, S. (2010). Perceived Social Support, Hope, and Quality of Life of Persons Living with HIV/AIDS: A Case Study from Nepal. *Quality of Life Research*, 19(2), 157-166.
- Yu, K., & Martin, A. J. (2014). Personal Best (PB) and 'Classic' Achievement Goals in the Chinese Context: Their Role in Predicting Academic Motivation, Engagement, and Buoyancy. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(5), 635-658.
- Yu, Y., Shiu, C. S., Yang, J. P., Wang, M., Simoni, J. M., Chen, W. T., Cheng, J., & Zhao, H. (2015). Factor Analyses of A Social Support Scale Using Two Methods. *Quality of Life Research*, 24(4), 787-794.

Yun, S., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2018). Academic Buoyancy: Exploring Learners' Everyday Eesilience in the Language Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(4), 805-830.

Zhang, Z., & McNamara, O. (2018). *Undergraduate Student Engagement Theory and Practice in China and the UK*. Singapore: Springer.

ثالثاً: المراجع الإلكترونية:

Af Ursin, P., Pihlaja, P., & Järvinen, T. (2018). The Interplay of Schoolwork Pressure, Academic Buoyancy, and School Engagement in Finnish Primary School Children. Retrieved from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/44058/> 25/8/2020

Aydin, G., & Michou, A. (2019). Self- Determined Motivation and Academic Buoyancy as Predictors of Achievement in Normative Settings. *British Journal of Educational Psychology*, 89(50), 1-17. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12338> 26/9/2020

Bassi, M., Steca, P., & Fave, A. D. (2018). Academic Self Efficacy. In Levesque, R. J. R (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 38-49). Retrieved from <https://link.springer.com/referencework/10.1007%2F978-3-319-33228-4> 1/10/2019.

Brady, C. (2016). The role of Social Support on Academic Buoyancy and Academic Stress, 1-35. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11021/33424> 23/10/2018.

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Maatta, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). The Role of Academic Buoyancy and Emotions in Students' Learning-Related Expectations and Behaviors in Primary School. *British Journal of Educational Psychology*, 89 (50), 1-16. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjep.12336> 26/9/2020

Verešová, M., & Foglová, L. (2018). Academic Self-Efficacy, Approach to Learning and Academic Achievement. *Health and Academic Achievement*, 177-196. Retrieved from <https://www.intechopen.com/books/health-and-academic-achievement/academic-self-efficacy-approach-to-learning-and-academic-achievement> 23/7/2019

Schunk, D, H., & Dibenedetto, m. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In Wentzel, k. R., & Miele, D. B. (Ed), *Handbook of Motivation at School* (pp. 34-54). Retrieved from <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315773384.ch3> 1/10/2019

Sheykholeslami, A. (2017). The prediction of Academic Buoyancy Based on Academic Support and Academic Self Concept in High School Students. *Final Report of Research Project*. Retrieved from <https://repository.uma.ac.ir/id/eprint/8228/> 15/6/2020

Zavatkey, D. (2015). Social Support and Community College Student Academic Persistence. *NERA Conference Proceedings 2015*, 3, 1-29. <http://digitalcommons.uconn.edu/nera-2015/3> 11/10/2019

ملاحق البحث

١. أسماء السادة المحكمين لمقاييس البحث
٢. نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس النهوض الأكاديمي
٣. مصادر بناء مقياس المساندة الاجتماعية
٤. الوزن النسبي لكل مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية في ضوء البحوث السابقة
٥. نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس المساندة الاجتماعية
٦. نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية
٧. نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات الاندماج الجامعي
٨. مقياس النهوض الأكاديمي (الصورة النهائية)
٩. مقياس المساندة الاجتماعية (الصورة النهائية)
١٠. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (الصورة النهائية)
١١. مقياس الاندماج الجامعي (الصورة النهائية)
١٢. نتائج تحليل المسار لاسهام المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي
١٣. نتائج تحليل المسار لاسهام فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي
١٤. نتائج تحليل المسار لاسهام الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي

الملاحق

ملحق رقم (١)

أسماء السادة * المحكمين لمقاييس البحث

م	أسماء السادة المحكمين	الدرجة العلمية	مكان العمل
١	أبو المجد إبراهيم الشوربجي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٢	السيد عبد الدايم سكران	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٣	عبد الله سليمان ابراهيم	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٤	فاطمة حلمي فريز	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٥	محمد أحمد سغفان	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٦	محمد السيد عبد الرحمن	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٧	هانم علي عبد المقصود	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق
٨	السيد محمد أبو هاشم	أستاذ علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة الملك سعود
٩	عادل سعد خضر	أستاذ علم النفس التربوي	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٠	أميرة محمد بدر	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
١١	إيناس محمد صفوت	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٢	سمية أحمد محمد	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٣	ميمي السيد إسماعيل	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية بالريستاق سلطنة عمان
١٤	هانم أحمد سالم	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية جامعة الزقازيق
١٥	محمد محمود رشدي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ	كلية التربية جامعة الزقازيق

(*) : الأسماء مرتبة حسب الدرجة العلمية وأبجدياً داخل كل درجة علمية

ملحق رقم (٢)

نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس النهوض الأكاديمي

مقياس النهوض الأكاديمي					
المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١٢	%٩٣	٢٣	%٩٣
٢	%٨٧	١٣	%٩٣	٢٤	%١٠٠
٣	%٧٣	١٤	%٩٣	٢٥	%٨٧
٤	%١٠٠	١٥	%٩٣	٢٦	%٧٣
٥	%١٠٠	١٦	%١٠٠	٢٧	%٦٧
٦	%١٠٠	١٧	%٨٠	٢٨	%٨٠
٧	%٨٧	١٨	%٨٧	٢٩	%١٠٠
٨	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣٠	%٩٣
٩	%١٠٠	٢٠	%١٠٠	٣١	%٥٣
١٠	%٩٣	٢١	%١٠٠		
١١	%١٠٠	٢٢	%٩٣		

ملحق (٣)

مصادر بناء مقياس المساندة الاجتماعية

م	اسم مُعد المقياس والسنة	المصادر		
		الأسرة والأقارب	الأصدقاء	الآخرين
١	(السيد محمد أبو هاشم، ٢٠١٠)	✓	✓	✓
٢	(Talwar & Rahman, 2013)	✓	✓	✓
٣	(أحمد عبد الله الطراونة، ٢٠١٥)	✓	✓	
٤	(Toplu-Demirtas et al., 2018)	✓	✓	✓
٥	(ريا اسماعيل ابراهيم، ٢٠١٨)	✓	✓	✓
٦	(Uddin & Bhuiyan, 2019)	✓		
التكرار		٦	٥	٤

ملحق (٤)

الوزن النسبي لكل مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية في ضوء
البحوث السابقة

م	مصادر المساندة الاجتماعية	التكرار	الوزن النسبي	النسبة المئوية	عدد المفردات
١	المساندة من الأسرة والأقارب	٦	٠,٤	%٤٠	١٣
٢	المساندة من الأصدقاء	٥	٠,٣٣	%٣٣	١٠
٣	المساندة من الآخرين	٤	٠,٢٧	%٢٧	٨
	المجموع	١٥	١	%١٠٠	٣١

ملحق (٥)

نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس المساندة الاجتماعية

مقياس المساندة الاجتماعية					
البعد الأول الأسرة والأقارب		البعد الثاني الأصدقاء		البعد الثالث الآخرين	
المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%٩٣	١	%١٠٠	١	%٩٣
٢	%٩٣	٢	%١٠٠	٢	%٩٣
٣	%١٠٠	٣	%١٠٠	٣	%٩٣
٤	%١٠٠	٤	%١٠٠	٤	%٩٣
٥	%١٠٠	٥	%٩٣	٥	%٩٣
٦	%١٠٠	٦	%١٠٠	٦	%٨٧
٧	%٨٧	٧	%٨٠	٧	%٨٧
٨	%١٠٠	٨	%٩٣	٨	%٩٣
٩	%٩٣	٩	%١٠٠		
١٠	%١٠٠	١٠	%٨٧		
١١	%٨٧				
١٢	%٩٣				
١٣	%١٠٠				

ملحق (٦)

نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية					
البعد الأول التحكم المدرك		البعد الثاني اتخاذ القرار الموجه ذاتياً		البعد الثالث الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	
المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%٩٣	١	%٩٣	١	%١٠٠
٢	%٨٠	٢	%٨٧	٢	%١٠٠
٣	%٨٠	٣	%٨٧	٣	%٩٣
٤	%١٠٠	٤	%٨٧	٤	%٦٧
٥	%٨٧	٥	%٩٣	٥	%١٠٠
٦	%٩٣	٦	%٩٣	٦	%١٠٠
٧	%١٠٠	٧	%٨٧	٧	%٩٣
٨	%٩٣	٨	%٩٣	٨	%١٠٠
٩	%٨٠	٩	%٩٣	٩	%١٠٠
١٠	%٨٧	١٠	%٨٧	١٠	%٨٠

ملحق (٧)

نسب اتفاق السادة المحكمين لمفردات الاندماج الجامعي

مقياس الاندماج الجامعي					
البعد الأول الاندماج المعرفي		البعد الثاني الاندماج الانفعالي		البعد الثالث الاندماج السلوكي	
المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١	%٩٣	١	%١٠٠
٢	%٩٣	٢	%٨٧	٢	%١٠٠
٣	%٩٣	٣	%٨٠	٣	%١٠٠
٤	%٩٣	٤	%٩٣	٤	%٩٣
٥	%١٠٠	٥	%٩٣	٥	%٨٧
٦	%٩٣	٦	%٩٣	٦	%٨٧
٧	%٨٠	٧	%٩٣	٧	%٩٣
٨	%٩٣	٨	%٨٧	٨	%٩٣
٩	%٨٧	٩	%٨٧	٩	%١٠٠
١٠	%٨٧			١٠	%١٠٠
١١	%١٠٠			١١	%١٠٠
١٢	%١٠٠			١٢	%٩٣



ملحق (٨)

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

مقياس النهوض الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (الصورة النهائية)

الإسم (اختياري):	الكلية:
الفرقة:	العمر:
التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐	النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

في الصفحات التالية مجموعة من المفردات التي تقيس مهاراتك التي تُمكنك من التغلب على المشكلات والصعوبات والعقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهك أثناء دراستك الجامعية، والمطلوب منك:

- أكتب بياناتك قبل الاستجابة.
- قراءة كل مفردة جيداً وفهم معناها ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك وذلك بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً لك من بين الاستجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً).
- الاستجابة على جميع مفردات المقياس.
- عدم ترك أي مفردة دون الإجابة عليه.
- هذه المعلومات سرية، ولأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

مثال

المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أضع الحلول المناسبة لأي مشكلة دراسية تواجهني	✓				

وشكراً لحسن تعاونكم ،،،، الباحثة

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أجزئ موضوعات المقرر الدراسي الصعبة إلى أجزاء ليسهل استذكارها					
٢	أستعين بالمراجع عند عدم توافر معلومات مناسبة لفهم المقرر					
٣	أربط موضوعات المقرر الدراسي الصعب بمواقف حياتية ليسهل عليّ استيعابها					
٤	أضع لنفسني جدولاً زمنياً للمذاكرة حفاظاً على الوقت					
٥	أضع لنفسني خطة مراجعة الموضوعات السابقة تحسباً لأي اختبار مفاجئ					
٦	أصحح أخطائي موضع النقد من أساتذتي المرتبطة بدراسة المقرر أولاً بأول					
٧	أشارك في المناقشات أثناء المحاضرات لإظهار تميزي بين زملائي					
٨	أتابع بدقة محاضرات على الإنترنت في الموضوعات التي يصعب عليّ فهمها					
٩	أحدد بدقة هدفاً يحفزني للتغلب على غياب التحفيز من أساتذتي					
١٠	أطلب المساعدة من أساتذتي لتوضيح الأجزاء الصعبة عليّ					
١١	أستعين بزملائي لمساعدتي عند صعوبة تنظيم وقتي					
١٢	أضع الحلول المناسبة لأي مشكلة دراسية تواجهني					
١٣	أدون أفكارني الدراسية للتغلب على النسيان					
١٤	أستذكر محاضراتي مع زميل لي لصعوبة مذاكرتها بمفردي					
١٥	أنجز المهام المطلوبة مني قبل المواعيد المحددة لها					
١٦	أنظم وقتي عند تكليفي بأعمال إضافية لإنجازها					
١٧	أحفز نفسي بقيمة النجاح عند ضعف دافعتي للدراسة					
١٨	أبذل جهداً في المذاكرة للتغلب على انخفاض درجاتي الاختبارية					
١٩	أعتمد على إمكانياتي العقلية في حل المشكلات التي تواجهني في الجامعة					
٢٠	أضع خطة محكمة للتغلب على أي مشكلة دراسية أتعرض لها					
٢١	أستعين بزملائي في الإجابة عن التكاليفات الدراسية الصعبة					
٢٢	أكتف جهدي في المذاكرة عند ازدحام جدول الإختبار					
٢٣	أعيد قراءة الموضوع أكثر من مرة عند صعوبة فهمه					



ملحق (٩)

كلية التربية
قسم علم النفس التربوي

مقياس المساندة الاجتماعية Social Support Scale (الصورة النهائية)

الإسم (اختياري):	الكلية:
الفرقة: العمر:	الشعبة:
التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐	النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

في الصفحات التالية مجموعة من المفردات التي تقيس المساندة والدعم المعنوي والمادي المقدم لك من قبل أسرتك وأقاربك أو من قبل أصدقائك، أو من قبل أفراد آخرين (الجيران، زملاء الدراسة، الأساتذة،)، والمطلوب منك:

- أكتب بياناتك قبل الاستجابة.
- قراءة كل مفردة جيداً وفهم معناها ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك وذلك بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً لك من بين الاستجابات (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً).
- الاستجابة على جميع مفردات المقياس.
- عدم ترك أي مفردة دون الإجابة عليه.
- هذه المعلومات سرية، ولأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

مثال

المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
يساعدني أصدقاؤني في دراستي	✓				

وشكراً لحسن تعاونكم ،،،، الباحثة

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تدعم أسرتي قراراتي المناسبة					
٢	تشاركني أسرتي في اهتماماتي الاجتماعية					
٣	يشيد بي والداي عند قيامي بعمل جيد					
٤	يستمتع أقاربي إليّ عند رغبتني في الحديث					
٥	يقدم والداي لي العون للتغلب على مشكلاتي					
٦	يستمتع والداي لي عند رغبتني في الحديث					
٧	نقدم أسرتي لي الدعم المادي الذي أحتاجه					
٨	يهدئني والداي عندما أكون غاضباً					
٩	تمدني أسرتي بالنصح والإرشاد في المواقف الصعبة					
١٠	تثق أسرتي في الأعمال التي أقوم بها					
١١	أحظى بالحب والاحترام والتقدير من أسرتي					
١٢	يشجعني والداي على إظهار مواهبي					
١٣	يساعدني أصدقائي في حل مشكلاتي					
١٤	يشاركني أصدقائي أفراحي وأحزاني					
١٥	يقف أصدقائي بجانبني عند وجود أزمات في حياتي					
١٦	يزودني أصدقائي بالمعلومات التي أحتاجها في دراستي					
١٧	يقدم أصدقائي لي الدعم المعنوي الذي أحتاجه					
١٨	يشجعني أصدقائي على إتمام المهام الصعبة التي بدأتها					
١٩	يقدم أصدقائي لي الدعم المادي الذي أحتاجه					
٢٠	يستمتع أصدقائي إليّ عندما يشغلني تفكير ما					
٢١	يزورني أصدقائي عندما أكون مريضاً					
٢٢	يشاركني أصدقائي اهتماماتي					
المساندة من قبل أفراد آخرين (الجيران، زملاء الدراسة، الأساتذة،)						
٢٣	أجد من يشاركني مشكلاتي الحياتية					
٢٤	أجد من أتحدث إليه دون حرج عندما أشعر بالضيق					
٢٥	أجد من يساعدني في تصحيح أفعالي الخاطئة					

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٦	أجد من ينصحنى ويدعمنى نفسياً في أوقات الضيق					
٢٧	يوجد في حياتى من يشاركنى أفراحي					
٢٨	أجد من يقدم لي يد العون في أوقات الشدائد					
٢٩	أجد من يقدم لي اقتراحات عندما تواجهني صعوبات					
٣٠	يوجد من يدعمني في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي					



ملحق (١٠)

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

مقياس فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self –Efficacy Scale (الصورة النهائية)

الإسم (اختياري):	الكلية:
الفرقة: العمر:	الشعبة:
التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐	النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

في الصفحات التالية مجموعة من المفردات التي تقيس قدرتك على التحكم، واتخاذ قراراتك بنفسك، وثقتك في إنجاز مهامك الأكاديمية، والمطلوب منك:

- أكتب بياناتك قبل الاستجابة.
- قراءة كل مفردة جيداً وفهم معناها ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك وذلك بوضع علامة (/) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً لك من بين الاستجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً-أبداً).
- الاستجابة على جميع مفردات المقياس.
- عدم ترك أي مفردة دون الإجابة عليه.
- هذه المعلومات سرية، ولأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

مثال

المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أستثمر وقتي جيداً لإنجاز مهامي الأكاديمية	✓				

وشكراً لحسن تعاونكم ،،،، الباحثة

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أوظف مهاراتي الدراسية من أجل تحقيق التفوق					
٢	أراجع قراراتتي في الدراسة لتعديلها إذا تطلب الأمر ذلك					
٣	أثق في قدراتي على إنجاز المهام الدراسية بنجاح					
٤	أستخدم قدراتي بكفاءة أثناء الاجابة على اختبار ما					
٥	أستطيع تقييم انجازاتي الأكاديمية في ضوء الأهداف التي وضعتها					
٦	أثق في قدراتي على تحقيق أهدافي الدراسية التي أضعتها بنفسي					
٧	أطور سلوكياتي الحالية من أجل تحقيق طموحاتي الأكاديمية					
٨	أحدد أسباب المشكلة الدراسية واختار ما يناسبني من حلول لها					
٩	أفتخر بما حقته في حياتي الأكاديمية					
١٠	أستثمر وقتي جيداً لإنجاز مهامي الأكاديمية					
١١	أجعل طموحاتي تتوافق مع استعداداتي الأكاديمية					
١٢	أعتقد أنني أفضل أداءً أكاديمياً مقارنة بزملائي					
١٣	أتخطى الصعوبات التي تعيق تحقيق أهدافي الأكاديمية					
١٤	أقارن عدة حلول للمشكلة الدراسية ثم اتخذ القرار المناسب بشأنها					
١٥	أثق بقدراتي في مواجهة المشكلات الأكاديمية نتيجة خبراتي السابقة					
١٦	أتقن المفاهيم والأفكار بالموضوعات الدراسية لتحقيق النجاح					
١٧	أتجنب التأثير بالآخرين في قراراتتي المتعلقة بالدراسة					
١٨	أدائي المميز يساعدي في الحصول على درجة جيدة في المهام الأكاديمية					
١٩	أسعى للأداء الجيد في التكاليفات الدراسية					
٢٠	أتأني في اتخاذ القرار عندما تواجهني مشكلة دراسية					
٢١	أثق بقدرتي على إكمال سنوات دراستي الجامعية بتفوق					
٢٢	أبحث عن أساليب جديدة لاكتساب المعلومات التي تفيدني في النواحي الأكاديمية					
٢٣	أبني قراراتتي على أساس خبرتي ومعرفتي الأكاديمية السابقة					
٢٤	أثق بقدرتي على تحقيق طموحاتي الأكاديمية					
٢٥	أثابر وأكافح في مواجهة المواقف الصعبة					
٢٦	أحرص على اتخاذ القرار في دراستي الذي يمكنني تنفيذه					

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٧	أثق بنفسي نتيجة خبراتي الأكاديمية السابقة					
٢٨	أضع بدائل لحل المشكلات التي تظهر في حياتي الجامعية					
٢٩	أصحح الأخطاء الأكاديمية عند تنفيذ القرار					



ملحق (١١)

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي

مقياس الاندماج الجامعي

University Engagement Scale

ترجمة وتعريب الباحثة لمقياس (Lam et al., 2014)

(الصورة النهائية)

الإسم (اختياري):	الكلية:
الفرقة: العمر:	الشعبة:
التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐	النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات المقياس:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

في الصفحات التالية مجموعة من المفردات التي تقيس جهدك في تعزيز معرفتك، واستخدامك لاستراتيجيات التعلم، واحتفاظك بموضوعات ذات معنى، وكذلك شعورك بالانتماء للجامعة، والاهتمام بالتعلم، وأيضاً جهدك من أجل إنجاز المهام وأنشطة التعلم والأنشطة اللامنهجية في الجامعة، والمطلوب منك:

- أكتب بياناتك قبل الاستجابة.
- قراءة كل مفردة جيداً وفهم معناها ثم اختيار الاستجابة التي تنطبق عليك وذلك بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي تراه مناسباً لك من بين الاستجابات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً).
- الاستجابة على جميع مفردات المقياس.
- عدم ترك أي مفردة دون الإجابة عليه.
- هذه المعلومات سرية، ولأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

مثال

المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
أستثمر وقتي جيداً لإنجاز مهامي الأكاديمية	✓				

وشكراً لحسن تعاونكم ،،،، الباحثة

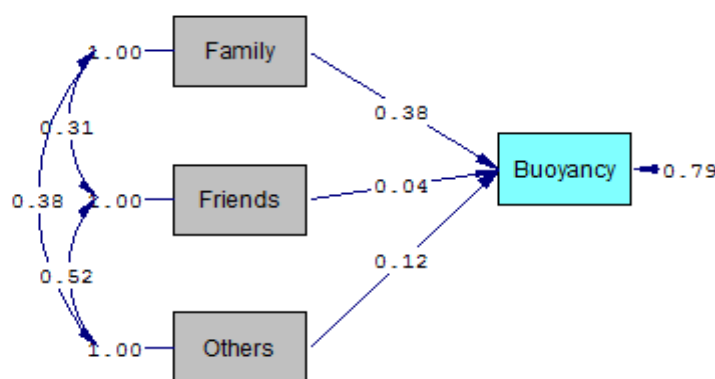
م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لديّ عند المذاكرة					
٢	لدي اهتمام كبير بالدراسة الجامعية					
٣	أؤدي عملياً بشكل أفضل في الجامعة					
٤	أوظف المعلومات في الواقع عند المذاكرة					
٥	أشعر أن ما أتعلمه بالجامعة مفيد بالنسبة لي					
٦	أعمل بجد قدر استطاعتي في الجامعة					
٧	أستبدل المعلومات الجديدة بأفكار خاصة بي عند التعلم					
٨	أشعر بالمتعة تجاه ما أتعلمه في الجامعة					
٩	أشارك بفاعلية في الأنشطة أثناء تواجدي في المحاضرة					
١٠	أحاول ربط ماأتعلمه بخبرتي السابقة عند المذاكرة					
١١	أستمتع بتعلم الموضوعات الدراسية الجديدة في الجامعة					
١٢	أركز انتباهي في المحاضرة					
١٣	أعطي أمثلة تساعدني في فهم الموضوعات التي أتعلمها					
١٤	أعتقد أن التعلم بالجامعة شيئاً مملأً بالنسبة لي					
١٥	أحاول اكتشاف مدى توافق الموضوعات الجديدة مع الموضوعات السابق تعلمها					
١٦	أعتبر الجامعة من أكثر الأماكن المحببة بالنسبة لي					
١٧	أربط الموضوعات الجديدة بما تعلمته من موضوعات مشابهة في مقررات أخرى					
١٨	أشعر بالفخر كوني طالباً جامعياً					
١٩	يشرد ذهني عندما أكون في المحاضرة					
٢٠	أحدد أوجه التشابه والاختلاف بين الموضوعات التي أتعلمها والموضوعات التي أعرفها من قبل					
٢١	أحب الذهاب إلى الجامعة في أوقات مبكرة					
٢٢	أراجع مشكلاتي الصعبة باستمرار لفهمها وحلها					
٢٣	أحاول فهم كيف تتوافق الموضوعات التي أتعلمها في الجامعة مع بعضها البعض					
٢٤	أشعر بالسعادة أثناء تواجدي في الجامعة					
٢٥	أثابر في أداء التكاليفات الدراسية الصعبة حتى أتمكن من حلها					
٢٦	أحاول مطابقة ماأعرفه بالفعل مع الموضوعات التي أحاول تعلمها في الجامعة					

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٧	أشارك بحماس في الأنشطة اللامنهجية مثل الأنشطة الرياضية					
٢٨	أفكر في مايفترض تعلمه في الموضوعات الجديدة بدلاً من قراءتها فقط					
٢٩	أشارك في الأعمال التطوعية ضمن أنشطة الجامعة					
٣٠	أدمج العناصر المختلفة للموضوعات في المقررات الدراسية بطرق جديدة					
٣١	أقوم بدور فعال في أنشطة اتحاد الطلاب والخاصة بخدمة المجتمع					

ملحق (١٢)

نتائج تحليل المسار لاسهام المساندة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي

أ- نتائج تحليل المسار لاسهام أبعاد المساندة الاجتماعية في النهوض الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Path analysis

Observed Variables: Family Friends Others Buoyancy

Correlation Matrix 1.000

.312 1.000

.381 .517 1.000

.435 .222 .282 1.000

Sample Size 708

Relationships

Buoyancy = Family Friends Others

Number of Decimals = 3

Wide Print

Print Residuals

Path Diagram

End of Problem

Sample Size = 708

Path analysis

Correlation Matrix

	Buoyancy	Family	Friends	Others
Buoyancy	1.000			
Family	0.435	1.000		
Friends	0.222	0.312	1.000	
Others	0.282	0.381	0.517	1.000

Path analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

Buoyancy = 0.377*Family + 0.0448*Friends + 0.115*Others, Errorvar.= 0.794, R_e = 0.206

(0.0367)	(0.0396)	(0.0407)	(0.0423)
10.276	1.130	3.827	18.762

Correlation Matrix of Independent Variables

	Family	Friends	Others
Family	1.000 (0.053) 18.762		
Friends	0.312 (0.039) 7.903	1.000 (0.053) 18.762	
Others	0.381 (0.040) 9.447	0.517 (0.042) 12.185	1.000 (0.053) 18.762

Covariance Matrix of Latent Variables

	Buoyancy	Family	Friends	Others
Buoyancy	1.000			
Family	0.435	1.000		
Friends	0.222	0.312	1.000	
Others	0.282	0.381	0.517	1.000

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 0
Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.00 (P = 1.000)

The Model is Saturated, the Fit is Perfect !

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,٢٠٥) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

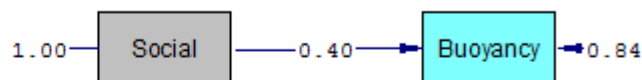
جدول (٦٥) معاملات الانحدار المعيارية والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لأبعاد المساندة الاجتماعية

المتغير المستقل المساندة الاجتماعية	معامل الانحدار المعيارى β	معامل المسار المعيارى	قيم ت	
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد	بنتائج تحليل المسار
الأسرة والأقارب	٠,٣٨	٠,٣٨	**١٠,٥٤	**١٠,٢٧
الأصدقاء	٠,٠٤	٠,٠٤	١,٢	١,١٣
الآخرين	٠,١٤	٠,١٢	**٣,٧٣	**٣,٨٢

(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال مايشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار المعيارية بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار المعيارية بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

ب-نتائج تحليل المسار لاسهام الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية في النهوض
الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

```

Path analysis
Observed Variables:  Social  Buoyancy
Correlation Matrix 1.000
.399 1.000
Sample Size 708
Relationships
Buoyancy = Social
Number of Decimals = 3
Wide Print
Print Residuals
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 708
Path analysis
      Correlation Matrix
      Buoyancy      Social
      -----
Buoyancy      1.000
Social      0.399      1.000
Path analysis
Number of Iterations = 0
LISREL Estimates (Maximum Likelihood)
      Structural Equations
Buoyancy = 0.399*Social, Errorvar.= 0.841 , R² = 0.159
      (0.0345)      (0.0448)
      11.562      18.788
      Correlation Matrix of Independent Variables
      Social
      -----
      1.000
      (0.053)
      18.788
      Covariance Matrix of Latent Variables
      Buoyancy      Social
      -----
Buoyancy      1.000
Social      0.399      1.000
      Goodness of Fit Statistics
      Degrees of Freedom = 0
      Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)
      The Model is Saturated, the Fit is Perfect !
  
```

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,١٥٩) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٦٦) معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد

وتحليل المسار المعيارية للدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية

المتغير المستقل المساندة الاجتماعية	معامل الانحدار المعيارى β	معامل المسار المعيارى	قيم ت	
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد	بنتائج تحليل المسار
الدرجة الكلية	٠,٣٩	٠,٣٩	**١١,٥٧	**١١,٥٦

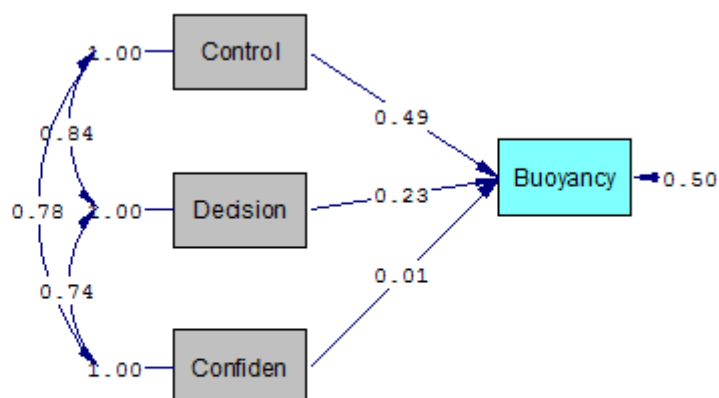
(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال مايشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار المعيارية بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار المعيارية بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

ملحق (١٣)

نتائج تحليل المسار لاسهام فاعلية الذات الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي

أ- نتائج تحليل المسار لاسهام أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية في النهوض الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Path analysis

Observed Variables: Control Decision Confidence Buoyancy

Correlation Matrix

.838 1.000

.784 .737 1.000

.695 .653 .568 1.000

Sample Size 708

Relationships

Buoyancy = Control Decision Confidence

Number of Decimals = 3

Wide Print

Print Residuals

Path Diagram

End of Problem

Sample Size = 708

Path analysis

Correlation Matrix

	Buoyancy	Control	Decision	Confiden
Buoyancy	1.000			
Control	0.695	1.000		
Decision	0.653	0.838	1.000	
Confiden	0.568	0.784	0.737	1.000

Path analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

Buoyancy = 0.490*Control + 0.234*Decision + 0.0114*Confiden,

Errorvar.= 0.500 , R² = 0.500

(0.0547)	(0.0503)	(0.0442)	(0.0267)
9.851	4.655	0.258	18.762

Correlation Matrix of Independent Variables

	Control	Decision	Confiden
Control	1.000 (0.053) 18.762		
Decision	0.838 (0.049) 17.042	1.000 (0.053) 18.762	
Confiden	0.784 (0.048) 16.371	0.737 (0.047) 15.742	1.000 (0.053) 18.762

Covariance Matrix of Latent Variables

	Buoyancy	Control	Decision	Confiden
Buoyancy	1.000			
Control	0.695	1.000		
Decision	0.653	0.838	1.000	
Confiden	0.568	0.784	0.737	1.000

Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 0
Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.00 (P = 1.000)
The Model is Saturated, the Fit is Perfect !

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,٥٠٠) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

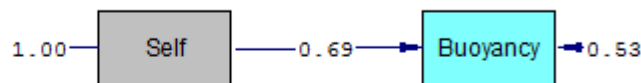
جدول (٦٧) معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

المتغير المستقل فاعلية الذات الأكاديمية	معامل الانحدار المعياري β	معامل المسار المعياري	قيم ت	
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد	بنتائج تحليل المسار
التحكم المدرك	٠,٥٠	٠,٤٩	**١٠,١٩	**٩,٨٥
اتخاذ القرار الموجه ذاتياً	٠,٢٤	٠,٢٣	**٤,٨٦	**٤,٦٦
الثقة في إنجاز المهام الأكاديمية	٠,٠١	٠,٠١	٠,٢١	٠,٢٥

(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال مايشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار المعيارية بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار المعيارية بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

ب- نتائج تحليل المسار لاسهام الدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية في النهوض الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Path analysis

Observed Variables: Buoyancy Self

Correlation Matrix 1.000

.689 1.000

Sample Size 708

Relationships

Buoyancy = Self

Number of Decimals = 3

Wide Print

Print Residuals

Path Diagram

End of Problem

Sample Size = 708

Path analysis

Correlation Matrix

	Buoyancy	Self
Buoyancy	1.000	
Self	0.689	1.000

Buoyancy 1.000

Self 0.689 1.000

Path analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

Buoyancy = 0.689*Self, Errorvar.= 0.525 , R² = 0.475

(0.0273) (0.0280)

25.260 18.788

Correlation Matrix of Independent Variables

Self

1.000

(0.053)

18.788

Covariance Matrix of Latent Variables

	Buoyancy	Self
Buoyancy	1.000	
Self	0.689	1.000

Buoyancy 1.000

Self 0.689 1.000

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 0

Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.0 (P =

1.000)

The Model is Saturated, the Fit is Perfect !

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,٤٧٥) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٦٨) معاملات الانحدار والمسار وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد

وتحليل المسار للدرجة الكلية لفاعلية الذات الأكاديمية

المتغير المستقل فاعلية الذات الأكاديمية	معامل الانحدار المعياري β	معامل المسار المعياري	قيم ت	
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد	بنتائج تحليل المسار
الدرجة الكلية	٠,٦٩	٠,٦٨	**٢٥,٢٩	**٢٥,٢٦

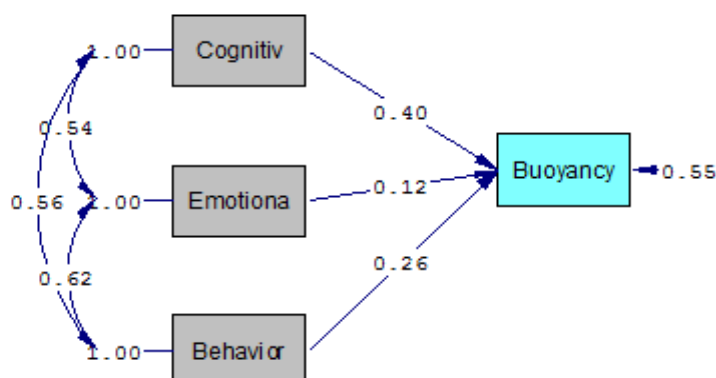
(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال ما يشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار المعيارية بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار المعيارية بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

ملحق (١٤)

نتائج تحليل المسار لاسهام الاندماج الجامعي (الأبعاد والدرجة الكلية) في النهوض الأكاديمي

أ- نتائج تحليل المسار لاسهام أبعاد الاندماج الجامعي في النهوض الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

Path analysis

Observed Variables: Cognitive Emotional Behavioral Buoyancy

Correlation Matrix

	Cognitive	Emotional	Behavioral	Buoyancy
Cognitive	1.000			
Emotional	0.535	1.000		
Behavioral	0.555	0.617	1.000	
Buoyancy	0.611	0.500	0.562	1.000

Sample Size 708

Relationships

Buoyancy = Cognitive Emotional Behavioral

Number of Decimals = 3

Wide Print

Print Residuals

Path Diagram

End of Problem

Sample Size = 708

Path analysis

Correlation Matrix

	Buoyancy	Cognitiv	Emotiona	Behavior
Buoyancy	1.000			
Cognitiv	0.611	1.000		
Emotiona	0.500	0.535	1.000	
Behavior	0.562	0.555	0.617	1.000

Path analysis

Number of Iterations = 0

LISREL Estimates (Maximum Likelihood)

Structural Equations

Buoyancy = 0.398*Cognitive + 0.124*Emotiona + 0.265*Behavior,

Errorvar.= 0.546 , R² = 0.454

(0.0350)	(0.0370)	(0.0376)	(0.0291)
11.354	3.342	7.042	18.762

Correlation Matrix of Independent Variables

	Cognitiv	Emotiona	Behavior
Cognitiv	1.000 (0.053) 18.762		
Emotiona	0.535 (0.043) 12.516	1.000 (0.053) 18.762	
Behavior	0.555 (0.043) 12.876	0.617 (0.044) 13.932	1.000 (0.053) 18.762

Covariance Matrix of Latent Variables

	Buoyancy	Cognitiv	Emotiona	Behavior
Buoyancy	1.000			
Cognitiv	0.611	1.000		
Emotiona	0.500	0.535	1.000	
Behavior	0.562	0.555	0.617	1.000

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 0

Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)

The Model is Saturated, the Fit is Perfect !

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,٤٥٤) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٦٩) معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل

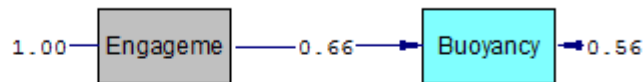
المسار لأبعاد الاندماج الجامعي

المتغير المستقل الاندماج الجامعي	معامل الانحدار المعيارى β	معامل المسار المعيارى	قيم ت
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد
الاندماج المعرفي	٠,٣٩	٠,٤٠	**١١,٣٥
الاندماج الانفعالي	٠,١٢	٠,١٢	**٣,٣٤
الاندماج السلوكي	٠,٢٧	٠,٢٦	**٧,٠٤

(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال مايشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار المعيارية بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار المعيارية بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار المعيارية لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

ب- نتائج تحليل المسار لاسهام الدرجة الكلية للاندماج الجامعي في النهوض الأكاديمي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

```

Path analysis
Observed Variables:  Engageme  Buoyancy
Correlation Matrix 1.000
.663 1.000
Sample Size 708
Relationships
Buoyancy = Engageme
Number of Decimals = 3
Wide Print
Print Residuals
Path Diagram
End of Problem
Sample Size = 708
Path analysis
Correlation Matrix
Buoyancy  Engageme
-----
Buoyancy  1.000
Engageme  0.663  1.000
Path analysis
Number of Iterations = 0
LISREL Estimates (Maximum Likelihood)
Structural Equations
Buoyancy = 0.663*Engageme, Errorvar.= 0.560 , R² = 0.440
(0.0282) (0.0298)
23.532 18.788
Correlation Matrix of Independent Variables
Engageme
-----
1.000
(0.053)
18.788
Covariance Matrix of Latent Variables
Buoyancy  Engageme
-----
Buoyancy  1.000
Engageme  0.663  1.000
Goodness of Fit Statistics
Degrees of Freedom = 0
Minimum Fit Function Chi-Square = 0.0 (P = 1.000)
Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 0.0 (P =
1.000)
The Model is Saturated, the Fit is Perfect !
  
```

حيث يتضح من مؤشرات حسن المطابقة Goodness of fit statistics أن النموذج مشبع وأن النموذج يطابق البيانات بطريقة تامة (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩). ويمكن المقارنة بين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار لنفس المتغيرات كما يلي:

أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2) يساوي (٠,٤٤٠) وهي نفس قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد لنموذج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٧٠) معاملات الانحدار والمسار المعيارية وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد وتحليل المسار للدرجة الكلية للاندماج الجامعي

المتغير المستقل الاندماج الجامعي	معامل الانحدار المعياري β	معامل المسار المعياري	قيم ت	
			بنتائج تحليل الانحدار المتعدد	بنتائج تحليل المسار
الدرجة الكلية	٠,٦٦	٠,٦٦	**٢٣,٥٢	**٢٣,٥٣

(**) دال احصائياً عند (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الانحدار وقيمة (ت) بنتائج تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات المسار وقيمة (ت) في نتائج تحليل المسار متساوية. من خلال مايشير إليه (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١٦، ١٩٩) بأن معاملات الانحدار بنتائج الانحدار المتعدد تساوي معاملات المسار لنفس المتغيرات بتحليل المسار، كما أن قيمة (ت) لمعاملات الانحدار بنتائج تحليل الانحدار تساوي تقريباً قيم معاملات المسار لنفس المتغيرات بتحليل المسار.

Abstract:

The Research was interested in identify the prediction of academic buoyancy from dimensions and the total degree of (social support, academic self-efficacy and university engagement), and also knowing the relation between academic buoyancy and these variables, as well as revealing the impact both of gender (male/female), grade (first-second-third-fourth), and College (Education - Arts - Science - Nursing) on academic buoyancy.

The theoretical framework for the research variables has been presented including (concept, theories, dimensions, some of the variables involved with it, factors correlated with them, measurement), and previous researches for the purpose of the research, and accordingly the following hypotheses have been formulated:

- 1) There are no statistically significant differences between means degrees of both males and females on academic buoyancy scale (dimensions, the total degree) among zagazig university students.
- 2) There are no statistically significant differences in means degrees of academic buoyancy (dimensions, the total degree) according to grade (first- second- third- fourth) among zagazig university students.
- 3) There are no statistically significant differences in means degrees of academic buoyancy (dimensions, the total degree) according to College (Education -Arts - Science - Nursing) among zagazig university students.
- 4) There are correlation relations differentiated type (positive-negative) and significance (significance-non significance) between student's degrees in academic buoyancy (dimensions, the total degree), social support (dimensions, the total degree), academic self-efficacy (dimensions,the total degree) and university engagement (dimensions,

the total degree) and its dimensions of them among zagazig university students.

- 5) It is no possible to predict total degree of academic buoyancy from social support (dimensions, the total degree) among zagazig university students.
- 6) It is possible to predict total degree of academic buoyancy from academic self-efficacy (dimensions, the total degree) among zagazig university students.
- 7) It is no possible to predict total degree of academic buoyancy from university engagement (dimensions, the total degree) among zagazig university students.

To verify the hypotheses, a stratified random Stratification sample with equal distribution was chosen from the university stage, which consisted of (1200) males and females students, of whom (492) males and females students to investigate the psychometric properties of research scales, and (708) males and females students to verify the current research hypotheses. To collect data, the following scales were used:

- 1) Academic Buoyancy (prepared by the researcher).
- 2) Social Support scale (prepared by the researcher).
- 3) Academic Self-Efficacy scale (prepared by the researcher).
- 4) University Engagement (prepared by Lam et al., 2014 Translated and localization by the researcher).

To verify the psychometric properties of scales, Reliability of Alpha Cronbach, the correlation coefficient, and exploratory, Confirmatory factor analysis were used, while the "T test" for independent samples, One-way ANOVA , Pearson Correlation and multiple regression analysis, Path Analysis were used to verify the hypothesis.

The research results can be summarized as follows:

- 1) There are no statistically significant differences between means degrees of both males and females in the total degree of academic buoyancy and its different dimensions (planning for accomplishment academic tasks-value task), while there are statistically significant differences at (0,01) between means degrees of both males and females in persistence dimension of academic buoyancy in favor of females.
- 2) There are no statistically significant differences in (planning for accomplishment academic tasks, Persistence, ask Colleagues) as dimensions of academic buoyancy according to grade (first-second-third-fourth), while there are statistically significant differences at (0,01) in value task dimension between the first and second , Third and fourth grade in favor of the first grade as the greatest mean in each of them, and also there are statistically significant differences at (0,01) in the total degree of the academic buoyancy scale between the first and the fourth grade in favor of first grade.
- 3) There are no statistically significant differences between colleges (Education and Science), (Education and Nursing), (Arts and Nursing), (Science and Nursing) in planning for accomplishment academic tasks dimension, and between colleges (Education and Science), (Arts and Nursing) in value task dimension, also between (Education and Literature), (Education and Nursing), (Arts and Nursing) , (Education and Science) in persistence dimension, and between colleges (Education and Science), (Education and Nursing), (Arts and Nursing), (Science and Nursing) in the total degree of academic buoyancy, and in all colleges in ask colleagues dimension while there are statistically significant differences at (0,05) in planning for accomplishment academic tasks dimension between colleges (Education and Arts),

(Arts and Science) and in value task dimension between colleges (Education and Arts), (Arts and Science) and in persistence dimension between (Arts and Science) and in the total degree of academic buoyancy between (Education and Arts), (Arts and Science) in favor of Arts college, in value task between (Education and Nursing), (Science and Nursing) also in persistence dimension between (Science and Nursing) in favor of Nursing college.

- 4) There are positive statistically significance correlation relation at (0,01) between each of social support, academic self-efficacy, and university engagement with its dimensions of them with academic buoyancy with its dimension among zagazig university students, while the correlation relation was not statistically significance between confidence in accomplishing academic tasks, emotional engagement with ask colleagues among zagazig university students.
- 5) It is possible to predict total degree of academic buoyancy from Family and others social support and the total degree of social support, while It is no possible to predict academic buoyancy from friends social support.
- 6) It is possible to predict total degree of academic buoyancy from perceived control and self-directed decision making and the total degree of academic self-efficacy, while it is no possible to predict academic buoyancy from confidence in accomplishing academic tasks.
- 7) It is possible to predict total degree of academic buoyancy from (cognitive, emotional, behavioral) engagement, and total degree of university engagement.

Finally, the results of the research have been discussed and explained in the light of the previous researches and a set of recommendations and suggested researches were presented.



**Faculty of Education
Educational Psychology Department**

**Social Support, Academic Self-Efficacy, University
Engagement as A Predictors of Academic Buoyancy
among Zagazig University Students**

**Doctor Thesis in Education
Specialization (Educational Psychology)**

Prepared by
Marwa Hamdy Abdallah Helal
Assistant Lecturer at Educational Psychology Department

Supervision

Prof. Dr. Ahmed Abdulrahman Othman
Professor of Education Psychology
Faculty of Education
Zagazig University

Dr. Shery Mussad Halim
Assistant Professor of Education
Psychology
Faculty of Education
Zagazig University

Dr. Ahmed Samir Megahed
Doctor of Education Psychology
Faculty of Education
Zagazig University

2020