

الصلاية الأكاديمية وعلاقتها بالضغط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية

Academic Hardiness and Its Relationship with Academic Stress and Academic Achievement among Hashemite University Students

Ahmad Mohammad Mahasneh

Assistant Professor / The Hashemite University/ Jordan
dahmadmahasneh1975@yahoo.com

احمد محمد محاسنة

أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية / الأردن

Ahmad Mohammad Gazo

Assistant Professor / The Hashemite University / Jordan
ah83_gazo@yahoo.com

احمد محمد غزو

أستاذ مساعد/ الجامعة الهاشمية / الأردن

Omar Atallah Al-Adamat

Educational counselling / Ministry of Education / Jordan
Adamat88@gmail.com

عمر عطاالله العظامات

مرشد تربوي/ وزارة التربية والتعليم / الأردن

Received: 16/08/2020, Accepted: 16/12/2020

DOI: 10.33977/1182-012-035-004

https://journals.qou.edu/index.php/nafsia

تاريخ الاستلام: 2020/08/16، تاريخ القبول: 2020/12/16

E-ISSN: 2307-4655

P-ISSN: 2307-4647

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية ومستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وفحص فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. والتعرف إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (804) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية كان متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ولصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لصالح طلبة السنة الأولى. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود دالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. فيما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة الأكاديمية، الضغوط الأكاديمية، التحصيل الدراسي، طلبة الجامعة.

Abstract

The current study aimed to identify the level of academic hardiness and academic stress among Hashemite University students and identify whether there were statistically significant differences in the level of academic hardiness and academic stress due to gender, academic specialization, and academic level variables. The study also aimed to examine the relationship between academic hardiness, academic stress, and academic achievement. The academic hardiness scale and academic stress scale were used to collect data. The sample of the study consisted of 804 male and female students at Hashemite University. The results of the study showed that the academic hardiness was moderate, there were no statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the gender variable, there are statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the academic specialization variable, in favor of students of the scientific college, and there are statistically significant differences in the level of academic hardiness due to the academic level variable,

as well as the level of academic hardiness, in favor of first-year students. The results of the study also showed no statistically significant differences in the level of academic stress due to the gender, academic specialization, and academic level variables. In contrast, results showed a positive and statistically significant correlation between academic hardiness and academic achievement and a negative and statistically significant correlation between academic hardiness and academic stress.

Keywords: Academic Hardiness, Academic stress, Academic Achievement, University Students.

المقدمة

يتوقع من الطلبة الذين يملكون مفاهيم ايجابية لقدراتهم الأكاديمية أن يحققوا أداءً جيداً في المدرسة. وقد اقترح مفهوم الذات الأكاديمية ليعكس تجارب الفرد المباشرة في المجال الأكاديمي، ومع ذلك لا يستجيب كل الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي ايجابي بشكل متماثل للصعوبات والتحديات الأكاديمية، ويفتقدون الفرص لتعزيز تعلمهم (Hansford & Hattie, 1982; Shavelson & Bolus, 1982).

اقترح مفهوم الصلابة من جانب كوباسا (Kobasa, 1979) كوسيلة يستخدمها الفرد للتغلب على نتائج الأحداث السلبية أو المجهدة على صحة الفرد. والصلابة ووفقاً لكوباسا (Kobasa, 1988) فإن الصلابة تعد متغيراً مركباً يتضمن ثلاثة عناصر هي: (1) الالتزام (Commitment): ويشير هذا البعد إلى القدرة على الاعتقاد بالحقيقة، وقيمة والفرد وما يفعله هذا الفرد وأهميته، ما يؤدي إلى اتجاه الفرد للاشتراك في مواقف الحياة بشكل كامل، فالأفراد الذين لديهم التزام قوي يعتقدون بأهمية المشاركة في الأحداث، والأفراد الآخرون من حولهم، بغض النظر عن نتائج الأحداث (Maddi, 2005, 2006). (2) السيطرة (Control): ويشير هذا البعد إلى اتجاه الفرد للاعتقاد والعمل، كأن يستطيع الفرد التأثير على مسار الأحداث، فالأفراد الذين لديهم سيطرة عالية يرغبون في استمرار التأثير على النتائج مهما كانت صعوبتها، فهم لا يسمحون لأنفسهم بالانزلاق نحو العجز والسلبية (Maddi, 2005, 2006). (3) التحدي (Challenge): ويشير هذا البعد إلى اعتقاد الفرد بالتغيير في مجريات الأحداث أكثر من الثبات، فالأفراد ذوو التحدي القوي ينظرون إلى التوتر كجزء طبيعي من الحياة، وفرصة للتعلم والتطور (Maddi, 2005, 2006).

ويعبر مفهوم الصلابة عن مفهوم مفاده أن الاستجابة للإجهاد والتوترات ليست استجابة تلقائية وخطية، بل هي نتيجة تفاعل الفرد مع مصادر التوتر، فالصلابة تقلل من النتائج السلبية للتوتر من خلال تصور مختلف للأحداث (Allred & Smith, 1989)، أو من خلال استخدام الفرد الأكثر لاستراتيجيات المواجهة الفعالة. أي التعامل مع المشكلات بتفاؤل أكثر (Ford-Gilboe & Cohen, 2000). والصلابة هي مزيج

Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez,)
(2005).

وهناك فجوة في معرفتنا بما يتعلق بالمفاهيم ذات العلاقة بالصلابة الأكاديمية في التعليم. وبما أن البيئة المدرسية معقدة بشكل واضح، فربما هناك متغيرات مرتبطة بصلابة الطلبة الأكاديمية والتزام الطلبة، والسيطرة، والتحدي. لذلك هناك ضرورة لتطوير تصور أوسع للصلابة الأكاديمية. وقد ظهرت الصلابة الشخصية كمركب من المواقف المتداخلة للالتزام، والسيطرة، والتحدي والتي تساعد في معالجة ظروف التوتر بتحويلها إلى تحفيز للنمو بدلاً من خبرات فاشلة (Maddi, 2005; Maddi & Kodasa, 1984).

وحاول شيرد وجبولى (Sheared & Golby, 2007) تحديد عناصر الصلابة الأكاديمية التي تفسر الاختلاف في الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى. فالطلبة الذين يرون أن لديهم القدرة لتحقيق أهداف أكاديمية من خلال بذل الجهد والتنظيم الذاتي العاطفي (بمعنى المراقبة)، والذين هم على استعداد لتقديم تضحيات شخصية ليتفوقوا أكاديمياً (بمعنى الالتزام)، والطلبة الذين يبحثون بقصد عن مساقات أكاديمية صعبة؛ لأن فعلهم هذا ربما يؤدي إلى نمو شخصي طويل الأمد (بمعنى التحدي)، ربما يكونون أكثر عرضة للتعلم القائم على التوجيه أكثر من الأداء القائم على التوجيه (Benishek et al., 2005). وهذا المفهوم أدى إلى تطوير مقياس الصلابة الأكاديمية (Benishek & Lopez, 2005; Benishek et al., 2005)، ما يعكس الالتزام، والتحدي، والمراقبة. وقد تم استخدام مقياس الصلابة الأكاديمية في الأبحاث مع التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية، وطلبة الجامعات. وقد توصل كلورثي (Golightly, 2007) إلى أن الصلابة الأكاديمية متبني بالكفاية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية، وتوصل بروسيك (Brousek, 2008) إلى أن عناصر الصلابة الأكاديمية الثلاثة هي مرتبطة بتوجهات أهداف الإنجاز في البيئة المدرسية، وتوصل كاندر (Kinder, 2008) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الصلابة الأكاديمية والدافعية للتعلم لدى طلبة السنة الأولى في الجامعة، وتوصل شيارد وجولدي (Sheard & Goldy, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والأداء الأكاديمي المرتفع لدى طلبة الجامعة.

والصلابة هي مزيج معرفي عاطفي تشكل مصدراً شخصياً موجهاً للنمو قابلاً للتعلم (Maddi, 2006). وإذا كان الفرد قوياً في التزامه فهو يعتقد بأنه من الأهمية بمكان أن يبقى مشتركاً بالأحداث والأشخاص مهما أصبحت الأشياء مجهدة. وإذا كان قوياً في الالتزام، فعليه الاستمرار ليصبح لديه تأثيراً على المخرجات من حوله بغض النظر عن صعوبة هذا الأمر. وإذا كان الفرد قوياً في التحدي، فهو يرى التوتر جزءاً طبيعياً من حياته، وفرصة للتعلم والتطور والنمو بحكمة (Maddi, 2005). وهذه المواقف الصعبة تؤدي إلى أحداث صعبة والتي تعرف بأنها آليات دافعية الموقف للتعامل بفاعلية مع ظروف التوتر بطريقة أكثر من إثراء الصحة والأداء (Maddi, 2006). ولتقديم دليل على أن الصلابة النفسية تساعد على عزل الأفراد عن آثار التوتر وتنبأ بمستقبل واعد، يظهر بشكل طبيعي أسئلة تتعلق

من المواقف التي تمنح الفرد الشجاعة، والدافع لعمل صعب، وهي استراتيجية لتحويل ظروف التوتر من كوارث محتملة إلى فرص للتقدم والتطور (Maddi, 2006)، والصلابة هي مجموعة من المعتقدات التي يحملها الشخص بما يتعلق بذاته، وتفاعله مع العالم الخارجي المحيط به، والتأكيد على أهمية الاندماج مع الآخرين بدلاً من العزلة، والسيطرة بدلاً من العجز، والتحدي بدلاً من التهديد، وقد أظهرت نتائج الدراسات أن الصلابة هي أحد العوامل التي تؤثر على المواجهة التي تؤدي إلى الصحة الجيدة وتثري الأداء (Maddi, 2005).

قد تتخذ الصلابة أشكالاً متعددة في مجالات محددة من السلوك، وقد قام العديد من الباحثين بدراسة الصلابة كصفة شخصية (Beasley, Thompson & Davidson, 2003; Harris, 2004; Soderstrom, Dolbier, leiferman & Steinhardt, 2000; Westman, 1990)، وحديثاً يرتبط مفهوم الصلابة بمجال التعليم والمجال الصحي. وقد قام كل من بينيشك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) باقتراح مفهوم الصلابة الأكاديمية (Academic Hardiness)، وذلك لتقديم فهم أفضل للأسباب التي تجعل الطلبة يختارون مساقات دراسية خلال دراستهم الجامعية تكون مليئة بالتحديات، واستخدام الطلبة لاستراتيجيات تكيف ملائمة لمساعدتهم للتغلب على المساقات الأكاديمية الصعبة، وتعديل استجاباتهم الانفعالية عندما يتلقون التغذية الراجعة، مما يشير إلى أنهم لا يؤدون أداء يكون على مستوى يتوافق مع معاييرهم الشخصية. ويرى بينيشك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) أن نظرية كوباسا في الصلابة (Kobasa, 1979) ونظرية دوك وليجيت (Dweck & Leggett, 1988) في الدافعية الأكاديمية تفسران لماذا يواظب الطلبة عندما يواجهون صعوبات أكاديمية في المساقات الدراسية، بينما لا يفعل بعض الطلبة الآخرون كذلك. فالطلبة الذين لديهم توجهات هدفية قائمة على الأداء يحاولون تحديد مكانتهم الأكاديمية عن طريق تجنب المواقف التي قد تظهر أوجه القصور لديهم، في حين أن الطلبة الذين لديهم توجهات هدفية قائمة على الإتقان ينظرون إلى التحديات الأكاديمية باعتبارها فرصاً لاكتساب مهارات جديدة، ومعززة لكفاءتهم الذاتية.

وقد حاول بينيشك ولوبيز (Benishek and Lopez, 2001) إجراء مطابقة بين مكونات الصلابة الأكاديمية وبين أنماط السلوكيات التي تتعلق بالتعلم والأداء لدى طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعات. وتم تعريف مكونات الصلابة على النحو الآتي: (1) الالتزام ويعني استعداد الطلبة لبذل جهد متواصل، والقيام بتضحيات شخصية من أجل تحقيق التميز الأكاديمي بغض النظر عن محتوى المساقات الدراسية، واهتمامات الطلبة الشخصية. (2) التحدي ويعني جهود الطلبة الهادفة إلى البحث عن المساقات الدراسية والخبرات الأكاديمية الصعبة كمبرر للتعلم الشخصي. (3) المراقبة وتعني المعتقدات التي يمتلكها الطلبة حول قدرتهم على تحقيق النتائج التعليمية المرجوة من الجهد الشخصي، ومن خلال التنظيم الانفعالي الفعال في مواجهة الضغوط والعقبات الأكاديمية

(Gordon, 1995). فعندما تتجاوز المتطلبات الخارجية للبيئة القدرة الداخلية للفرد على التكيف مع الموقف، أو التأقلم معه، تنشأ الضغوط. وتشير الضغوط الأكاديمية إلى الشعور بالحاجة المتزايدة للمعرفة، وفي الوقت نفسه، الإدراك بعدم وجود الوقت الكافي لاكتساب تلك المعرفة (Muris, 2012). والطلبة الذين يعانون من الضغوط الأكاديمية يشعرون بتناقض بين تصورات المهمات الأكاديمية وقدراتهم الشخصية (Klink, Byars-Winston, & Bakken, 2014). وقد تؤدي الضغوط الأكاديمية إلى اضطرابات في الأداء والتوافق، والأمراض الجسدية والعقلية، وتؤدي كذلك إلى انخفاض مستويات جودة الحياة لدى الطلبة (Ryan & Twibell, 2015). وقد يكون للضغوط الأكاديمية أسباب عدة منها: ضعف التعليم، وتدني مستوى مفهوم الذات، الاتجاهات الوالدية السلبية، وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وانخفاض مستوى التنظيم الذاتي (Ang & Huan, 2012).

ويرى بدوي وغابرييل (Bedewy & Gabriel, 2015) أن هناك أربعة مصادر للضغوط الأكاديمية هي: (1) ضغوط الأداء، تشير هذه الضغوط إلى ضغوط التنافس مع زملاء الدراسة، وتوقعات أولياء الأمور من الطالب، وتعليقات المعلمين الناقدة فيما يتعلق بأداء الطلبة. (2) ضغوط تصورات عبء العمل، وتشير إلى أداء المهمات الأكاديمية الكثيرة، والامتحانات الصعبة. (3) ضغوط التصورات الذاتية الأكاديمية، وتشير إلى ثقة الطلبة بقدراتهم الأكاديمية. (4) ضغوط الوقت، تشير إلى عدم قدرة الطلبة على إدارة الالتزامات الأكاديمية وأدائها في الوقت المحدد.

وقام شيرد (Sheard, 2009) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، كما هدفت الدراسة إلى معرفة فروق مستوى الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الحضرية (Urban University) في المملكة المتحدة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقام حصيلة و عبدالحسيني وغانجي (Hasel, Abdollhoseini, & Ganji, 2011) بدراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج تدريبي قائم على الصلابة الأكاديمية ولخفض الشعور بالضغوط الأكاديمية. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثين مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (56) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في إيران، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين؛ تكونت المجموعة التجريبية من (27) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (29) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الشعور

بعموميتها، وأثرها على المخرجات (Cole, Field, Harris, 2004). وقد كان السؤال الأولي بأن الأثر الإيجابي للصلابة قد يكون في الأوضاع الأكاديمية. وقد حاول بنيشيك ولوبيز (Benishek & Lopez, 2001) عمل توافق بين مواقف الصلابة وأشكال السلوك التي تتعلق بالتعلم والأداء عند طلبة المرحلة الثانوية وطلبة الجامعات. وتعرف عناصر الصلابة الأكاديمية كالتالي: الالتزام يعني رغبة الطلاب المعلنة في بذل جهد ثابت للاشتراك في تضحيات شخصية من أجل تحقيق تفوق أكاديمي بغض النظر عن المحتوى أو متطلبات المسابقات الفردية والمعلمين والمنافع الشخصية. ويعرف التحدي بأنه جهود الطلبة المقصودة للسعي نحو دورات رئيسة أكاديمية وخبرات صعبة، وتبرير هذه الأفعال المتأصلة بالتعلم الشخصي. والمراقبة تعرف بأنها معتقدات لدى الطلبة في القدرة على تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة من الجهد الشخصي، ومن خلال توظيف الذات العاطفي الفعال في مواجهة الضغوط الأكاديمية وخيبة الأمل (Benishek et al., 2005).

ويؤثر تفاعل الصلابة الأكاديمية مع دافعية التعلم على اتجاهات الطلبة نحو اتخاذ قرارات حاسمة تجاه تقييمهم لمواقفهم الأكاديمية، وهذا بدوره يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، ويلعب تقييم الطلبة لمواقفهم الأكاديمية دوراً مهماً في تشكيل توقعاتهم وتصوراتهم الأكاديمية وإدراكهم للضغوط الأكاديمية، كما أن وجود مستوى مرتفع من الصلابة لدى طلبة الجامعة يزيد من دافعية التعلم لديهم، ويجعلهم تحت الضغوط يحققون تصورات أكاديمية مرتفعة الأداء، وتصبح المهام المطلوبة، في تناول الطلبة مثل الالتزام في حضور المحاضرات، والتحضير للامتحانات (Cole et al., 2004).

ويرى كربي وفينكاتيسان (Karimi & Venkatesan, 2009) أن جودة أداء الطلبة تُمثل صلابتها ولكنها "صلابة أكاديمية" لكونها تؤثر في مدى واسع من العوامل البيئية، فهي تُعد متغيراً مهماً في حياة المتعلمين وأبائهم وأيضاً في مواقف التعلم. ومنذ أكثر من عشرين عاماً توصل الباحثون إلى اعتبار الصلابة جسراً وقائياً ما بين المرض والضغوط، ومعززة للأداء. كما اعتبرت موجبة لاتجاهات المتعلم وهذا بدوره يؤثر على الأداء الأكاديمي وتعزيزه لديه في موقف التعلم، كما أنها تؤدي دوراً في تثبيط القلق والانفعالات السلبية.

تعد الضغوط الأكاديمية لدى طلبة التعليم العالي موضوع اهتمام من الباحثين لسنوات عديدة، وقد اهتمت العديد من الدراسات حديثاً بدراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وأداء الطلبة الأكاديمي (Heikkila et al., 2012). ويرتبط الاهتمام بالضغوط الأكاديمية لدى الطلبة بالتسليم بأن الضغوط الأكاديمية المرتفعة تؤدي إلى انخفاض الإنجاز الأكاديمي للطلبة، وقد تؤدي إلى انقطاع الطلبة عن الدراسة (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015).

ووفقاً لتقرير منظمة كلية الصحة الأمريكية (ACHA, 2016) يعاني (42.3%) من طلبة الجامعات من الضغوط.

وتعرف الضغوط على أنها علاقة تفاعلية بين البيئة الخارجية والبيئة الداخلية للفرد (Cohen, Kessler, & Underwood).

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

وقام الاحمدي وزينيپور ورحماني (Ahmadi, Zainalipour & Rahmani, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (325) طالباً وطالبة من طلبة جامعة آزاد الإسلامية (Islamic Azad University) وجامعة بندر عباس (Bander Abbas University) في إيران. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

وقام سبيريدون وايفانجليا (Spiridon & Evangelia, 2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضعف الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة جامعة (Ioannia University) في اليونان. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والضعف الأكاديمية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

وقام عبد الله (2015) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية والقلق وفعالية الذات الأكاديمية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس القلق، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القاهرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقامت معوض والسبيعي (2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية والانتئاب، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الانتئاب. وتكونت عينة الدراسة من (409) طالبة من طلبة جامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات التخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

وقام ياسين وقناوي (2018) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الوالدية الإيجابية والضعف الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثتان

بالضغوط الأكاديمية، ولصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي.

وقام عطية (2011) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية وتقدير الذات، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس تقدير الذات. وتكونت عينة الدراسة من (253) طالباً وطالبة من السنة الأولى بكلية التجارة جامعة الزقازيق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وقام دانيشموز والموهليدي (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات، كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس قلق الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (263) طالباً وطالبة من طلبة ثلاث جامعات في خراسان. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل في الرياضيات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقام ماهجير وكومار وكريمي (Mahigir, Kumar & Karimi, 2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس مشكلات التكيف الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

وقام سبيريدون وايفانجليا (Spiridon & Evangelia, 2013) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (478) طالباً وطالبة من طلبة جامعة يونانيا (Ioannia University) في اليونان. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. كما

للمدرسة والتحصيل الدراسي كدراسة (Abbas & Amity, 2018). ومن حيث العينة كانت العينة في بعض الدراسات من طلبة المرحلة الثانوية، وبعضها الآخر من طلبة الجامعات. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها حاولت التعرف على العلاقة بين الصلابة الأكاديمية بأبعادها الثلاثة (الالتزام، والمراقبة، والتحدى) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية؛ إذ إن غالبية الدراسات السابقة أجريت في البيئة الغربية، كما تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة العربية الأولى في حدود علم الباحثين التي بحثت العلاقة بين الصلابة الأكاديمية، والضغط الأكاديمية، والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التقييم المستمر للوضع التعليمي للطلبة خلال دراستهم الجامعية والتحقق من العوامل المرتبطة به، يعتبر بمثابة ركيزة مهمة لتحسين جودة النظام التعليمي. ويعد موضوع الضغوط الأكاديمية لدى طلبة التعليم العالي محط اهتمام الباحثين لسنوات عديدة، ومؤخراً اهتم العديد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمي، (Heikkila, Lanka, Niemine, & Niemivitra, 2012). ويتعرض طلبة الجامعة للعديد من الضغوط إلا أن أكثر الضغوط شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو الخوف من الفشل (Schafer, 1992; Tyrrel, 1996)، والضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها طلبة الجامعة ترتبط بالنتائج السلبية على الصحة النفسية والبدنية والانفعالية للطلبة، ويمكن أن تؤثر على أداء الطلبة الأكاديمي، وتكيفهم الأكاديمي. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

الهاشمية؟

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى الصلابة الأكاديمية باختلاف

متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلبة

الجامعة الهاشمية؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الضغوط الأكاديمية

باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الصلابة

الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

مقياس الوالدية الإيجابية، ومقياس الصمود الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي في عين شمس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وقام عبدالهاني ونولت ماير (Abdollahi & Noltemyer, 2018)

بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والإحساس بالانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الإحساس بالانتماء للمدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والشعور بالانتماء للمدرسة والتحصيل الدراسي.

وقامت بلبل (2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة

الارتباطية بين اليقظة العقلية والصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدرسية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس ضغوط الحياة. وتكونت عينة الدراسة من (326) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث.

وقام عبدالهاني وبنهايبور وتفتي والين (Abdollahi, 2020)

بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والانتماء إلى المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس الصلابة الأكاديمية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الانتماء إلى المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (405) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في إيران. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

يلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة وجود تباين

واضح بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية. فمن حيث الأهداف تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي كدراسة (Sheard, 2009)، وكذلك هدفت دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية وقلق الرياضيات والتحصيل في الرياضيات، وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية ومشكلات التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي كدراسة (Mahigir et al, 2012)، وهدفت دراسة (Spiridon & Evangelia, 2015) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والإحساس بالانتماء

أهداف الدراسة

الضغوط الأكاديمية: الشعور بالحاجة المتزايدة للمعرفة، وفي الوقت نفسه، الإدراك بعدم وجود الوقت الكافي لاكتساب تلك المعرفة (Muris, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضغوط الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية. التحصيل الدراسي: معدل الطالب التراكمي الذي حصل عليه حتى نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2018/2019).

سعت الدراسة الحالية التعرف على مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. والكشف عن الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي

أهمية الدراسة

منهجية الدراسة وإجراءاتها
مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والمسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي (2018/2019)، والبالغ عددهم (12586) طالباً وطالبة، وذلك حسب البيانات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل. وتكوّنت عينة الدراسة من (804) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة، وتمّ اختيار ستة مسافات من مسافات الجامعة الاختيارية مع مراعاة تمثيل العينة لخصائص المجتمع من حيث الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي ما أمكن، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

تبرز أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية من خلال أهمية متغيراتها؛ إذ إنها تناولت متغيرات مهمة ذات علاقة بالحياة العامة للطلبة وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن النتائج التي سيتم التوصل إليها قد تساعد مؤسسات التعليم في التركيز على أبعاد الصلابة الأكاديمية والتي لها أثر مباشر على الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، حيث تجعلهم أكثر صموداً ومواجهة للضغوط الأكاديمية في الحياة التعليمية.

ومن الناحية العملية تكمن أهمية الدراسة في أن تُفيد القائمين على العملية التعليمية في تصميم البرامج التدريبية القائمة على الصلابة الأكاديمية التي تساعد الطلبة على مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات، والمهمات الصعبة والتكيف مع الظروف الدراسية المتغيرة، كما يؤمل من هذه الدراسة مساعدة القائمين على رعاية الطلبة بوضع البرامج الإرشادية المناسبة لتنمية الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة من أجل تحسين التحصيل الدراسي من خلال تحديد أهم المجالات التي تُساهم في رفع الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لديهم بما يتناسب مع قدراتهم بما يحقق أقصى فائدة ممكنة من العملية التربوية.

الحدود البشرية: عينة من طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين لدرجة البكالوريوس.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي (2018/2019).

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في الجامعة الهاشمية.

وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة في ضوء صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية وثباتها، وبمدى مصداقية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أدوات الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

احتوت الدراسة على المصطلحات التالية:

الصلابة الأكاديمية: قدرة الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية، وإدراكه بان لديه القدرة على تحقيق أهدافه الأكاديمية، واستعداده لتقديم تضحيات شخصية للتفوق الأكاديمي (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005). وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصلابة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	392	48.8%
	أنثى	412	51.2%
	المجموع	804	100%
التخصص الأكاديمي	كليات علمية	444	55.2%
	كليات إنسانية	360	44.8%
	المجموع	804	100%
المستوى الدراسي	سنة أولى	228	28.4%
	سنة ثانية	206	25.6%
	سنة ثالثة	238	29.6%
	سنة رابعة	132	16.4%
	المجموع	804	100%

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس الصلابة الأكاديمية (The Academic Hardiness Scale):

استخدم فريق البحث مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره كل من: بنيشك وفيلدمان وشيبون ومشيام ولوبيز (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham & Lopez, 2005). يتكون المقياس من (40) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الالتزام وخصص لهذا البعد (12) فقرة، والمراقبة وخصص لهذا البعد (17) فقرة، والتحدى وخصص لهذا البعد (11) فقرة. وتكون الاستجابة على هذه الفقرات وفقاً لأسلوب (ليكرت) ذي التدرج خماسي، بحيث يمثل الرقم (5) موافق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الصلابة الأكاديمية بين (200-40)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى

الالتزام مع مجالها تراوحت بين (.26-.60). وتراوحت بين (.20-.58) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد التحدي مع مجالها تراوحت بين (.24-.64). وتراوحت بين (.20-.53) مع الدرجة الكلية للمقياس. وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بعد المراقبة مع مجالها تراوحت بين (.35-.64). وتراوحت بين (.24-.55) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجمعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس بصورته الأصلية: قام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من دلالات ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط للمقياس ككل (.86)، و(.81، .88، .86). لأبعاد المقياس الالتزام، والتحدي والمراقبة على التوالي. وكذلك قام (بنيشك وزملاؤه) (Benishek et al., 2005) بالتحقق من دلالات المقياس باستخدام مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) (.90). للمقياس ككل، و(.81، .88، .91). لأبعاد المقياس الالتزام، والتحدي والمراقبة على التوالي.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم توزيع المقياس على (60) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية خارج عينة الدراسة، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتبي التطبيق، وتم اعتماد مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا). وبلغ معامل ثبات مقياس الصلابة الأكاديمية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (.77)، وبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) (.69). لمقياس الصلابة الأكاديمية. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (.76، .78، .81). لبعده الالتزام، والتحدي، والمراقبة على التوالي. وبلغت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (.69، .68، .70). لبعده الالتزام، والتحدي، والمراقبة على التوالي.

تصحيح مقياس الصلابة الأكاديمية: تكون مقياس الصلابة الأكاديمية من (40) فقرة، وتم تقسيم مستويات الصلابة الأكاديمية إلى ثلاث فئات وفقاً للمعيار الآتي:

من (1-2.33) مستوى متدنٍ من الصلابة الأكاديمية.

من (2.34-3.66) مستوى متوسط من الصلابة الأكاديمية.

من (3.67-5) مستوى مرتفع من الصلابة الأكاديمية.

ثانياً: مقياس الضغوط الأكاديمية (Academic Stressors Scale):

استخدم فريق البحث مقياس الصلابة الأكاديمية الذي طوره (باباكوفا) (Babakova, 2019). يتكون المقياس من (19) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، وخصص لهذا البعد ثلاث فقرات، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، وخصص لهذا البعد ست فقرات، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، وخصص

مستوى عالٍ من الصلابة الأكاديمية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الصلابة الأكاديمية.

صدق المقياس بصورته الأصلية: قام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (350) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود ثلاثة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (33%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسر العامل الأول (19.3%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثاني (7.9%) من التباين الكلي المفسر، وفسر العامل الثالث (5.8%) من التباين الكلي المفسر. وقام بنيشك وزملاؤه (Benishek et al., 2005) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي (.68)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس العصبية (-.41)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس القلق (-.23)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس الصلابة الأكاديمية ومقياس التسامح المعرفي للمخاطرة (.41).

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس بصورته المعربة بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (9) من المختصين في علم النفس التربوي، والمقياس والتقييم في الجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى إبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) فأكثر كمؤشر على صدق الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس. كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء لمقياس الصلابة الأكاديمية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (2) يبين تلك القيم.

جدول (2) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الصلابة الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الالتزام	المراقبة	التحدي	المقياس ككل
الالتزام	1			
المراقبة	*.30	1		
التحدي	*.15	*.17	1	
المقياس ككل	*.71	*.71	*.62	1

(*مستوى دلالة $\alpha=0.01$.)

يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (.30-.15)، كما يتبين من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.62-.71)، وجميعها دالة إحصائياً، وتعتبر ملائمة لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم حساب معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات بعد

وجميعها دالة إحصائياً، وتعتبر ملائمة لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم حساب معاملات ارتباط الفترات مع مجالها من جهة، ومع الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى. وقد بلغت قيم معاملات ارتباط فترات بعد الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين مع مجالها تراوحت بين (46-86). وتراوحت بين (53-60) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات ارتباط فترات بعد الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة مع مجالها تراوحت بين (48-76). وتراوحت بين (21-72) مع الدرجة الكلية للمقياس. وان قيم معاملات ارتباط فترات بعد الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين مع مجالها تراوحت بين (74-86). وتراوحت بين (71-78) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجميعها دال إحصائياً. وان قيم معاملات ارتباط فترات بعد الضغوط المتعلقة بالمحاضرات مع مجالها تراوحت بين (63-84). وتراوحت بين (63-76) مع الدرجة الكلية للمقياس. وجميعها دال إحصائياً.

ثبات المقياس بصورته الأصلية: قام (باباكوفا) (Babakova, 2019) بالتحقق من دلالات المقياس باستخدام مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) (0.83, 0.78, 0.82, 0.80). لأبعاد المقياس المتعلقة بتوقعات الوالدين، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات على التوالي.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية: حسب معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، إذ تم تطبيق المقياس على العينة سألقة الذكر، وتم إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد مرور ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتي التطبيق، وتم اعتماد مؤشر الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا). وبلغ معامل ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.85)، وبلغت قيمة (كرونباخ ألفا) (0.77). لمقياس الضغوط الأكاديمية. وبلغت قيم معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.76, 0.76, 0.87, 0.84). لبعده الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات. وبلغت قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (0.80, 0.81, 0.74, 0.73). لبعده الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، والضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، والضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات على التوالي.

تصحيح مقياس الضغوط الأكاديمية: تكون مقياس الضغوط الأكاديمية من (19) فقرة، وتم تقسيم مستويات الضغوط الأكاديمية إلى ثلاث فئات وفقاً للمعيار الآتي:

- من (1-2.33) مستوى متدني من الضغوط الأكاديمية.
- من (2.34-3.66) مستوى متوسط من الضغوط الأكاديمية.
- من (3.67-5) مستوى مرتفع من الضغوط الأكاديمية.

لهذا البعد خمس فقرات، والضغوط المتعلقة بالمحاضرات، وخصص لهذا البعد خمس فقرات. وتكون الاستجابة على هذه الفقرات وفقاً لأسلوب (ليكرت) ذي التدرج خماسي، بحيث يمثل الرقم (5) موافق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (1) غير موافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس الضغوط الأكاديمية بين (95-19)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عال من الضغوط الأكاديمية، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الضغوط الأكاديمية.

صدق المقياس بصورته الأصلية: قام (باباكوفا) (Babakova, 2019) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (187) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في (بلغاريا). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود أربعة عوامل للمقياس فسرت ما نسبته (58.36%) من التباين الكلي المفسر. حيث فسّر العامل الأول (20.358%) من التباين الكلي المفسر، وفسّر العامل الثاني (17.164%) من التباين الكلي المفسر، وفسّر العامل الثالث (10.844%) من التباين الكلي المفسر، وفسّر العامل الرابع (9.998%) من التباين الكلي المفسر.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المقياس بصورته المعربة بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (9) من المختصين في علم النفس التربوي والمقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية. إذ طلب منهم إبداء آرائهم حول مناسبة فقرات المقياس للمجالات التي تنتمي إليها، بالإضافة إلى إبداء أية آراء يرونها مناسبة. واعتمد معيار (80%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرة. وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات المقياس. كما تم التوصل إلى دلالات صدق البناء لمقياس الضغوط الأكاديمية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (3) يبين تلك القيم.

جدول (3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

المتغيرات	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	الضغوط الأكاديمية
الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	1				
الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	0.35	1			
الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	0.45	0.60	1		
الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	0.42	0.64	0.80	1	
الضغوط الأكاديمية	0.56	0.82	0.90	0.91	1

(مستوى دلالة $\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس تراوحت بين (56-91)، كما يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (35-80)،

جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.64, 2.63, 3.27) لبعدهم الالتزام، والتحمدي، والمراقبة على التوالي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، حيث جاء بعد الالتزام في المرتبة الأولى، وجاء بعد التحدي في المرتبة الثانية، في حين جاء بعد المراقبة في المرتبة الأخيرة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الدرجة المتوسطة في الصلابة الأكاديمية بين أفراد عينة الدراسة إلى نقص حصول الطلبة على خدمات إرشادية، وتوجيهية أو تزويدهم بالمعرفة، والمهارات اللازمة للدراسة والنجاح في المرحلة الجامعية من أجل رفع مستوى الصلابة الأكاديمية لديهم. فالطلبة يتعرضون في الجامعة إلى نظام دراسي جديد مختلف لما ألفوه في المدرسة مما قد يعرضهم إلى بعض خبرات الفشل خاصة أنهم لا يمتلكون الخبرة الكافية التي تجعلهم يتعاملون مع التحديات الأكاديمية بشكل مناسب مما يشعر طلبة الجامعة بالقلق بشأن أدائهم الأكاديمي، وبالنسبة لكثير من طلبة الجامعة فإن الضغوط من أجل الأداء الجيد في الامتحانات هو من أهم مصادر التوتر لديهم، وهذا الإجهاد يجعل البيئة الأكاديمية مرهقة للغاية، ويشعر الطلبة بالقلق بشأن الحصول على علامات أقل مما يتوقعون، وبعض الطلبة يربطون قيمة أنفسهم بالدرجات التي يحصلون عليها.

وأظهرت النتائج أن بعد الالتزام الأعلى في الأكاديمية، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الالتزام أحد أبعاد الصلابة الأكاديمية ويتضمن تعاقب الفرد اتجاه قيمه وأهدافه ونفسه والآخرين وهو طريق للإرادة عند مواجهة المواقف المهمة، ما يدفع الفرد إلى البحث عن إيجابيات المواقف ومواجهته بشكل فعال وعدم الانسحاب وتقبل الموقف بما يحتويه من مشكلات والعمل على حلها والتخطيط الفعال لحل تلك المشكلات. وهذا ما أشار إليه (كوبازا ومادي وبوكسيي وزولا) (Kopaza, maddi, Puccetti & Zola 1985)، في أن من لديه مستوى جيد من الالتزام فإنه ينعكس على اعتقاده بقيمة العمل وأهميته، وبضرورة الاندماج في محيط العمل وبكفاءته في إنجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤوليات العمل والالتزام به. لذا جاءت في المرتبة الأولى.

ويرجع الباحثون حصول بعد التحدي على المرتبة الثانية وبمستوى متوسط إلى قدرة الفرد على مواجهة المشكلات لحلها والقدرة على المثابرة وعدم الخوف عند مواجهتها، فعندما يستطيع الطلبة التحكم فيما يمرون به من أحداث في الحياة والرضا عنها فإنهم يستطيعون التحكم في ردة فعلهم اتجاهها وأسلوب تعاملهم معها، مما يساعد الفرد في استكشاف بيئته الأكاديمية والاجتماعية ومواجهة المشكلات بفاعلية. لذا جاءت في المرتبة الثانية.

وفيما يتعلق بحصول المراقبة في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى قدرة الفرد على التأثير في النتائج، وعدم الاستسلام مهما كانت الظروف صعبة، كما أنه يتمثل بالوعي الإيجابي ومراقبة الذات والقدرة على اتخاذ القرار والمواجهة الفعالة للتحديات مع بذل الجهد والدافعية للإنجاز، لذا جاءت في المرتبة الثالثة.

إجراءات الدراسة: قام فريق البحث بإتباع الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات والأدوات ذات الصلة.
- ترجمة مقياس الصلابة الأكاديمية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع عرضه على مختص باللغة الإنجليزية لتأكد من سلامة الترجمة.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، وبعد ذلك وزعت على أفراد عينة الدراسة.
- وضحت التعليمات والإرشادات الضرورية واللائمة بمقياس الصلابة الأكاديمية، وإعطاء الطلبة الوقت الكافي في الإجابة على فقرات المقياس.
- فرغت البيانات حاسوبياً وأجرا المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V:20).
- استخلاص النتائج، ومن ثم مناقشة ما توصل إليه من نتائج في ضوء أسئلة الدراسة والخروج بالتوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way MONOVA)، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson correlation).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، ونصه "ما مستوى

الصلابة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟" للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة على مقياس الصلابة الأكاديمية			
الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الالتزام	3.64	.40	متوسط
التحمدي	2.63	.49	متوسط
المراقبة	3.27	.46	متوسط
الصلابة الأكاديمية	3.27	.29	متوسط

يتبين من الجدول (4) أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.27). كما يتبين من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لأبعاد الصلابة الأكاديمية

الجدول (5) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاستجابات أفراد

المتغيرات	المستوى	الالتزام		التحدي		المراقبة		الدرجة الكلية
		ع	م	ع	م	ع	م	
الجنس	ذكور	3.59	3.37	2.62	2.52	3.33	3.45	3.26
	إناث	3.69	3.42	2.63	2.47	3.21	3.37	3.28
التخصص الأكاديمي	كليات عملية	3.64	3.40	2.59	2.49	3.36	3.41	3.28
	كليات إنسانية	3.65	3.40	2.66	2.50	3.16	3.50	3.25
المستوى الدراسي	سنة أولى	3.69	3.39	2.73	2.52	3.34	3.47	3.34
	سنة ثانية	3.71	3.45	2.62	2.48	3.35	3.30	3.32
	سنة ثالثة	3.52	3.39	2.53	2.51	3.09	3.55	3.16
	سنة رابعة	3.68	3.30	2.51	2.39	3.34	3.42	3.27

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، ونصه "هل يختلف

مستوى الصلابة الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)،

وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي

(سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصلابة

الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (5)، حيث

يتبين وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للصلابة للأكاديمية

وأبعادها الثلاثة (الالتزام، والتحدي، والمراقبة)، ولمعرفة دلالة الفروق في

المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات

(Three-Way AONOVA)، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على الصلابة الأكاديمية

مصدر التباين	الصلابة الأكاديمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الالتزام	2.32	1.00	2.32	14.94	.00
هوتلنج=0.025	التحدي	.41	1.00	.41	1.71	.19
ح=0.00	المراقبة	.27	1.00	.27	1.35	.24
	الصلابة الأكاديمية	.17	1.00	.17	2.14	.14
التخصص الأكاديمي	الالتزام	.47	1.00	.47	2.88	.09
هوتلنج=0.046	التحدي	1.10	1.00	1.10	4.44	.03
ح=0.00	المراقبة	5.28	1.00	5.28	25.07	.00
	الصلابة الأكاديمية	.37	1.00	.37	3.68	.04
المستوى الدراسي	الالتزام	5.42	3.00	1.81	11.66	.00
ويلكس=0.912	التحدي	5.50	3.00	1.83	7.61	.00
ح=0.00	المراقبة	6.38	3.00	2.13	10.47	.00
	الصلابة الأكاديمية	4.31	3.00	1.44	17.78	.00
الخطأ	الالتزام	123.69	798.00	.16		
	التحدي	19.45	798.00	.24		
	المراقبة	162.14	798.00	.20		
	الصلابة الأكاديمية	64.45	798.00	.08		
الكلية المصحح	الالتزام	131.75	803.00			
	التحدي	199.65	803.00			
	المراقبة	176.53	803.00			
	الصلابة الأكاديمية	96.23	803.00			

لطلبة الكليات العلمية (3.28) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.25)، وأن المتوسط الحسابي لبعده التحدي لطلبة الكليات الإنسانية (3.66) أعلى منه لدى طلبة الكليات العلمية (3.59)، وأن المتوسط الحسابي لبعده المراقبة لطلبة الكليات العلمية (3.36) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.16)، وكذلك يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الالتزام تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) في مستوى الصلابة الأكاديمية وعلى أبعادها الثلاثة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) (17.780) للصلابة الأكاديمية، و(11.657) لبعده الالتزام، و(7.607) لبعده التحدي، و(10.473) لبعده المراقبة، وجميعها قيم دالة إحصائية، ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الصلابة الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (7).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$) في مستوى الالتزام تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (14.939)، وهي قيمة دالة إحصائية، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي لبعده الالتزام للطلقات الإناث (3.69) كان أعلى منه للطلبة الذكور (3.59)، كما يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية وبعدي التحدي والمراقبة تعزى لمتغير الجنس. ويتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الصلابة الأكاديمية، وبعدي التحدي، والمراقبة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث بلغت قيمة (ف) (3.683) للصلابة الأكاديمية، و(4.436) لبعده التحدي، و(25.072) لبعده المراقبة، وجميعها قيم دالة إحصائية، وبالرجوع إلى الجدول (5) يتبين أن المتوسط الحسابي للصلابة الأكاديمية

الانجاز. وبالتالي يمكن القول بأن الإناث أكثر التزاماً وقدرة على تحمل الظروف الدراسية وأعبائها، وتحمل المسؤولية الشخصية، ما يسهم في زيادة الدافعية نحو الإنجاز المتمثل بالتحصيل الأكاديمي، كما أن الإناث أكثر جدية ووعياً وقدرة على التحدي ويجدون في الدراسة الجامعية عاملاً مساعداً على ممارسة النشاط الاجتماعي الذي يمارسه الذكور، نتيجة لطبيعة المجتمع الذي يمنع الفتاة من التحرك بالحرية ذاتها المعطاة للذكور، والإناث بحكم العادات وتقاليدهم يقيضون وقتاً أطول في المنزل، ويقاؤون في المنزل مدة طويلة قد يساعدهن على الدراسة أكثر لملء الفراغ على عكس الذكور.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Mahigir et al., 2012)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية وعلى بُعدي التحدي والمراقبة تعزى لمتغير الجنس. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المجال الأكاديمي لدى الطلبة الذكور والإناث يكسبهم القدرة على مواجهة التحديات، والمشكلات في حياتهم العلمية والعملية، مما يصقل شخصياتهم ويزيد من صلابتهم الأكاديمية، لما يضيفه المجال التعليمي في الجامعة لدى الطلبة من إبراز لأهمية اتسام الفرد بالصلابة الأكاديمية ليزيد من قدرتهم على إعادة بنائهم المعرفي وتكيف استجاباتهم بما يتطلبه الموقف، وزيادة قدرة الطلبة على مواجهة المواقف المختلفة بشكل عقلائي وإقامة علاقات طيبة مع زملائهم، نظراً لتعرض كل منهما إلى الظروف نفسها خلال حياتهم العلمية بغض النظر عن جنس الطالب الجامعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Mahigir et al., 2012)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات الإناث. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عطية، 2011؛ ياسين وقناوي، 2019)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصمود الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث إن المتوسط الحسابي لطلبة الكليات العلمية (3.28) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.25)، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية في الكليات العلمية لا تقتصر على الجانب المعرفي التعليمي فقط، بل تتضمن معلومات ومعارف عن تطوير الذات والتنمية البشرية والتي تتضمن العديد من الأنشطة والمهارات التي يمكن أن تثرى قدراتهم الأكاديمية. كما أن طلبة الكليات العلمية لديهم مثابرة دراسية مستمرة تتعلق بطبيعة موادهم

جدول (7) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الالتزام	سنة أولى	3.69			*.17	
	سنة ثانية	3.71			*.19	
	سنة ثالثة	3.52	*.17	*.19		*0.16
	سنة رابعة	3.68		*.16		
التحدي	سنة أولى	2.73		*.11	*.14	*.21
	سنة ثانية	2.62	*.11			*.11
	سنة ثالثة	2.59	*.14			
	سنة رابعة	2.51	*.16	*.11		
المراقبة	سنة أولى	3.34			*.25	
	سنة ثانية	3.35			*.26	
	سنة ثالثة	3.09	*0.25	*.26		*.25
	سنة رابعة	3.34			*.25	
الصلابة الأكاديمية	سنة أولى	3.34			*.18	*.7
	سنة ثانية	3.32			*.16	
	سنة ثالثة	3.16	*.18	*.16		*.11
	سنة رابعة	3.27	*.7	*.11		

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى السنة الرابعة، وأن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الثالثة أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحدي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى السنة الرابعة، وأن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الرابعة. ويتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المراقبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة، وأن مستوى المراقبة لدى طلبة السنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بُعد الالتزام تعزى لمتغير الجنس، حيث إن المتوسط الحسابي لبعد الالتزام للطالبات الإناث (3.69) كان أعلى منه للطلبة الذكور (3.59). ويرجع الباحثون هذه النتيجة وفقاً لما يتضمّن بُعد الالتزام من اعتقاد الفرد بضرورة الاندماج في محيط عمله، وبتحمّله مسؤوليات عمله، وبكفاءته في

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام والمراقبة تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الالتزام لدى طلبة السنة الأولى والسنة الثانية والرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية لديهم دافعية واستعداد لبذل جهد أكبر من أجل تحقيق التميز الأكاديمي كونهم طلبة جدد وبحاجة إلى مواجهة التحديات التي قد تعترضهم وتحقيق النتائج التعليمية المرجوة منهم، وكذلك طلبة السنة الرابعة باعتبارهم أكثر قدرة على فهم المواد الدراسية ويستفيدون من نتائج الخبرات السابقة في تنظيم سلوكهم، وتحديد سلوكهم وفقاً لخبراتهم الانفعالية السابقة، وكذلك زاد وعيهم مع النمو العمري على الانتباه لأهمية التحصيل الأكاديمية الذي يخلق فرصاً جديدة بعد الحياة الجامعية. فعلى أساس التجارب السابقة يحاول الطلبة تجنب المشاعر غير المرغوب فيها بسبب تجاربهم الدراسية غير الناجحة، وهذه المشاعر المرتبطة بالخبرات السابقة تخزن في الذاكرة الانفعالية (Eccles & Wigfield, 2002).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Spiridon & Evangelia, 2015; Spiridon & Evangelia, 2013) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحدي تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى التحدي لدى طلبة السنة الأولى والثانية أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية يواجهون العديد من التحديات ويعتقدون بأن هذه الضغوط فرصة وحافزاً للتعلم بدلاً من التفكير بها كمصدر للتهديد، فالتحدي يتضمن التعامل الإيجابي مع الموضوعات الصعبة، والتعامل مع الفشل الدراسي بطريقة بناءة، وعليه يمكن للطلبة أن يتعلموا من أخطائهم، ويمكّنهم تطوير استراتيجيات تعلم من مواجهة متطلبات الدراسة والتعلم الجامعي المستقبلي (Kamtsios & Karaginnopoulou, 2013a, 2013b). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (Spiridon & Evangelia, 2013; Spiridon & Evangelia, 2015) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنة الثانية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، ونصه "ما مستوى

الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟"
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية، كما هو مبين في الجدول (8).

الدراسية، فهم أكثر حرصاً وفهماً للدراسة، وأكثر رغبة في التحصيل الدراسي وهذا يأتي من طبيعة تخصصهم الجامعي، وأن معدلات النجاح في المواد الدراسية عالية، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها والمبادرة على حلها.

وأن المتوسط الحسابي لبُعد التحدي لطلبة الكليات الإنسانية (3.66) أعلى منه لدى طلبة الكليات العلمية (3.59). ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات الإنسانية يركزون على الجوانب الإنسانية، وهذا يساعدهم على التكيف، واستخدام طرق تساهم في نجاحهم وتفوقهم أثناء الدراسة نتيجة كثافة المقررات الدراسية عليهم، وهذا يجعلهم أكثر قدرة على تخطي الصعوبات ومواجهة الضغوط بفاعلية وصولاً للتفوق الأكاديمي.

وجاء المتوسط الحسابي لبُعد المراقبة لطلبة الكليات العلمية (3.36) أعلى منه لدى طلبة الكليات الإنسانية (3.16)، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات العلمية لديهم القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم والقدرة على تنفيذها، ولديهم حب المغامرة والرغبة باكتشاف ما يحيط بهم، والسيطرة على سلوكهم وتصرفاتهم وانفعالهم والاعتقاد بقدراتهم الخاصة على التحكم بالإحداث البيئية المحيطة بهم، وهذا يأتي من طبيعة تخصصهم الجامعي ومواجهة المشكلات التي يتعرضون لها والمبادرة على حلها أكثر من طلبة التخصصات الإنسانية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تغزى لمتغير المستوى الدراسي، حيث إن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الأولى أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة والسنة الرابعة، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد وفي بداية مرحلة، ولديهم دافعية لإنجاز المهمات الأكاديمية، وكذلك عدم انخراطهم مع أفراد المجتمع، وبالتالي يقضون وقتاً أكثر في الدراسة مما يزيد من التزامهم بالمهام، والمتطلبات الأكاديمية مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وأظهرت النتائج أن مستوى الصلابة الأكاديمية لدى طلبة السنة الثانية والسنة الرابعة أعلى منه لدى طلبة السنة الثالثة. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الثانية والرابعة في حاجة إلى تحديد المشكلات التي تواجههم تحديداً دقيقاً، وجمع المعلومات عنها، والموازنة بين البدائل للمشكلة وهذا لا يتم إلا إذا تقبل كل ما هو جديد، فالطالب سواء أكان في السنة الثانية أم في السنة الرابعة النضج في المعارف والمعلومات والخبرات لدى طلبة الرابعة عليه أن يواجه مشكلاته بفاعلية، ويتحكم بها بعيداً عن الاستسلام لهذه الظروف، وكذلك لا بدّ له من الوصول إلى درجة من الصلابة الأكاديمية تمكنه من مواصلة دراسته. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Sheard, 2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الضغط المتعلقة بتوقعات الوالدين	2.85	.50	متوسط
الضغط المتعلقة بنقص المعرفة	3.29	.67	متوسط
الضغط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	2.78	.90	متوسط
الضغط المتعلقة بالمحاضرات	2.93	.85	متوسط
الضغط الأكاديمية	2.96	.64	متوسط

الجامعية، والتي تحد من طموحاتهم، وتقلل من نشاطهم الأكاديمي، وتشتت أفكارهم، وتؤدي بهم إلى عدم التركيز على الدراسة؛ مما يشكل ضغطاً أكاديمياً عليهم ومن هذه الظروف عدم متابعة محاضراتهم، وعدم حصولهم على المراجع الدراسية المطلوبة في بعض المواد، وصعوبة بعض الامتحانات الجامعية، وعدم إتمام بعض الواجبات الأكاديمية في الوقت المحدد، والتزاعات المرتبطة بين الطلبة، وكذلك تفكيرهم بالمستقبل من حيث وجود فرص عمل لهم، كل ذلك أدى إلى هذا المستوى من الضغوطات الأكاديمية لديهم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها، ونصه "هل يختلف

مستوى الضغوط الأكاديمية باختلاف متغيرات جنس الطالب (ذكر، أنثى)، وتخصصه الأكاديمي (كليات علمية، كليات إنسانية)، ومستواه الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الضغوط الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	المتوسطات المتعلقة بتوقعات الوالدين		المتوسطات المتعلقة بنقص المعرفة		المتوسطات المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين		المتوسطات المتعلقة بالمحاضرات		الدرجة الكلية
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	
الجنس	2.84	.51	3.28	.68	2.76	.89	2.92	.85	ع
الذكور	2.85	.50	3.29	.67	2.79	.91	2.94	.86	م
إناث	2.85	.50	3.28	.66	2.77	.91	2.93	.87	ع
التخصص	2.85	.51	3.30	.69	2.79	.88	2.93	.83	م
الأكاديمي	2.85	.51	3.30	.69	2.79	.88	2.93	.83	ع
المستوى الدراسي	2.82	.51	3.24	.65	2.72	.92	2.85	.86	ع
سنة أولى	2.87	.50	3.29	.64	2.80	.85	2.95	.80	م
سنة ثانية	2.86	.51	3.34	.70	2.76	.86	2.98	.87	ع
سنة ثالثة	2.85	.48	3.29	.72	2.86	1.00	2.96	.91	م
سنة رابعة									ع

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الضغوط الأكاديمية لدى الكليات العلمية والإنسانية تكاد تكون شبه موحده بغض النظر عن نوع التخصص الأكاديمي للطلاب، وأغلب الطلبة يتعرضون إلى مواقف يومية في الجامعة تكاد تكون متشابهة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة بغض النظر عن مستواهم الدراسي يعانون من الضغوط الأكاديمية بالمستوى نفسه فهم يعيشون في البيئة نفسها، ويمرون بنفس الظروف الأكاديمية بغض النظر عن المستوى الدراسي الذي يكون فيه الطلبة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (عبد الله، 2015؛ معوض والسبيعي، 2018) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية للضغوط للأكاديمية وأبعادها الأربعة (الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين، الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة، الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين، الضغوط المتعلقة بالمحاضرات)، ولمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (10).

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < .05$) في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، حيث كانت جميع قيمة (ف) غير دالة إحصائياً.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الجنسين يمتلكون الدرجة نفسها من الأعباء الأكاديمية في الظروف المتوفرة لكليهما على حدٍ سواء.

جدول (10) تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على الضغوط الأكاديمية

مصدر التباين	الضغوط الأكاديمية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.03	1.00	.03	.10	.75
هوتلنج=0.000	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	.01	1.00	.01	.03	.86
ح=0.98	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	.23	1.00	.23	.29	.59
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	.09	1.00	.09	.12	.72
	الضغوط الأكاديمية	.07	1.00	.07	.17	.67
التخصص الأكاديمي	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.01	1.00	.01	.03	.86
هوتلنج=0.001	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	.00	1.00	.00	.01	.93
ح=0.91	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	.04	1.00	.04	.04	.83
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	.12	1.00	.12	.16	.69
	الضغوط الأكاديمية	.01	1.00	.01	.01	.91
المستوى الدراسي	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	.36	3.00	.12	.47	.70
ويلكس=0.985	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	1.07	3.00	.36	.77	.51
ح=0.47	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	2.18	3.00	.73	.89	.44
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	2.46	3.00	.82	1.11	.34
	الضغوط الأكاديمية	1.10	3.00	.37	.87	.45
الخطأ	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	206.94	798.00	.26		
	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	369.14	798.00	.46		
	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	652.38	798.00	.82		
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	590.84	798.00	.74		
	الضغوط الأكاديمية	333.29	798.00	.42		
الكلية المصحح	الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	207.32	803.00			
	الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	370.28	803.00			
	الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	654.82	803.00			
	الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	593.35	803.00			
	الضغوط الأكاديمية	334.46	803.00			

الدراسي. كما يتبين من الجدول (11) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحدي والتحصيل الدراسي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصلابة الأكاديمية وأبعادها، والضغوط الأكاديمية وأبعادها أي أنه كلما زاد مستوى الصلابة الأكاديمية قل مستوى الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن مقومات الصلابة تسهم بشكل فعال في فهم الضغوط بمعناها الحقيقي وبالتالي زيادة القدرة على مقاومتها والتقليل من تفاعلها وتأثيرها على الطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Abdollahi, Panahippour, Tafti, & Allen, 2020) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

يرجع الباحثون العلاقة الارتباطية الموجبة بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، في ضوء طبيعة الصلابة الأكاديمية وطبيعية عملها، فهي تعمل على وقاية الفرد من الضغوط والتحديات الأكاديمية الصعبة مما يؤدي إلى شعور الطلبة بمستوى أقل من القلق والاكتئاب ويزيد من شعور الطلبة بالصحة والسعادة النفسية، ويقل شعور الطلبة بالمشاعر غير السارة ووجود مشاعر إيجابية تجاه الحياة. ويرى فوجت وريزي وشيبيرد ووريسك (Vogt, Rizvi, Shiphred & Resick, 2008) أن الصلابة تؤدي دوراً مهماً في ردود فعل الأفراد تجاه المواقف الصعبة، فالأفراد الذين لديهم صلابة يواجهون المشكلات بأساليب فعالة الأمر الذي يؤدي إلى توقعهم للأحداث بمزيد من وجهات النظر المتفائلة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها، ونصه "هل توجد

علاقة ارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل ارتباط (بيرسون) (Person) بين الصلابة الأكاديمية وأبعادها الثلاثة (الالتزام، والتحدي، والمراقبة) من جهة، وبين الضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي من جهة أخرى، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) مصفوفة معاملات الارتباط بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي

المفغرات	الالتزام	التحدي	المراقبة	الصلابة الأكاديمية
الضغوط المتعلقة بتوقعات الوالدين	*.10	*.19	*.25	*.32
الضغوط المتعلقة بنقص المعرفة	*.17	*.10	*.34	*.23
الضغوط المتعلقة بمواد التعلم والمدرسين	*.22	*.16	*.22	*.23
الضغوط المتعلقة بالمحاضرات	*.21	*.36	*.33	*.25
الضغوط الأكاديمية	*.26	*.25	*.23	*.33
التحصيل الدراسي	*.11	.04	*.12	*.14

(* مستوى دلالة $\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين أبعاد الصلابة الأكاديمية وأبعاد الضغوط الأكاديمية. ويتبين من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين بعدي الالتزام والمراقبة والتحصيل

- عبدالله، احمد. (2015). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. دراسات نفسية، 25(2)، 187-211.
- عطية، أشرف. (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. دراسات نفسية، 21(4)، 571-621.
- معوض، ربي والسبيعي، رفعه. (2018). الضغوط الأكاديمية والاكتئاب لدى طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19(3)، 165-189.
- ياسين، حمدي وقناوي، مهجة. (2018). الوالدية الإيجابية والتنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب الموهوبين. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(16)، 225-260.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

- Polpol, Y. (2019). *Mindfulness and its relationship with both academic resilience and perceived life stress among students in faculty of education at Zagazig University. Educational Journal*, 68, 2463-2520.
- Abdullah, A. (2015). *Academic stressors and its relationship with anxiety and academic self-efficacy among university students. Psychological studies*, 25(2), 187-211.
- Attia, A. (2011). *Academic Resilience in Relation to Self-Esteem in Students Open Education. Psychological Studies*, 21 (4), 571-621.
- Moawad, R., & Alsubeey, R. (2018). *Academic stress and depression among king Saud university females students within humanities disciplines: A comparative study. Journal of Educational and Psychological sciences*, 19(3), 165-189.
- Yassin, H., & Kenawy, M. (2018). *Positive parenting and its relationship with academic resilience among gifted students. Journal of Scientific Research in Education*, 19(16), 225-260.

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية

- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). *Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? Journal of Educational research*, 111(3), 345-351.
- Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M., & Allen, K. (2020). *Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. Psychology in the Schools*, 57(5), 823-832.
- Ahmadi, A., Zainalipour, H., & Rahmani, M. (2013). *Studying the role of academic hardiness in academic achievement of students of Islamic Azad university, Bander Abbas Branch. Journal of Life science and Biomedicine*, 3(6), 418-423.
- Allred, K., & Smith, T. (1989). *The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluative threat. Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 257-266.
- American College Health Association. (2016). *National college health assessment II: Reference group executive summary. Hanover, MD: Author.*
- Ang, R. P., & Huan, V. (2012). *Academic Expectation stress inventory: Development, Factory Analysis, Reliability, and validity. Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- Babakova, L. (2019). *Development of the academic stressors scale for Bulgarian University students. Eurasian Journal of Educational Research*, 81, 115-128.

وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من الدراسات التالية (Abbas & Amity, 2018; Daneshamooz & Alamolhodaei, 2012; Evangelia, 2015; Mahigir et al, 2012; Spiridon & Evangelia, 2013; Spiridon & Sheard, 2009)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين بعدي الالتزام والمراقبة والتحصيل الدراسي. ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالالتزام والمراقبة لديهم إرادة تدفعهم إلى البحث عن إيجابيات الموقف ومواجهته بشكل فعال وعدم الانسحاب، وتقبل الموقف بما يحتويه من مشكلات، والعمل على حلها، والتخطيط الفعال لحل تلك المشكلات، ويكون لديهم وعي إيجابي ومراقبة للذات والقدرة على بذل الجهد وبالتالي يزيد من تحصيلهم الدراسي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحدي والتحصيل الدراسي، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالتحدي كأحد أبعاد الصلابة الأكاديمية لا يستخدمون استراتيجيات فعالة عند مواجهة المشكلات؛ لأن قدرتهم على اقتحام المشكلات تجعلهم لا يقومون بأداء المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم بالشكل المطلوب، فقد يتقبل الطلبة ذوي التحدي المشكلة، ويتعايشون مع الواقع؛ لكون المشكلة كبيرة أو حلولها قد تخرج عن نطاق سيطرتهم مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثين بما يلي:
1. ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتأصيل مفهوم الصلابة الأكاديمية لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.
 2. تصميم برامج إرشادية لدى طلبة السنة الثالثة لتعزيز الصلابة الأكاديمية لديهم والعمل على تنميتها.
 3. العمل على توجيه طلبة الجامعة بالثقة في قدراتهم الأكاديمية، وحثهم على بذل الجهود والمثابرة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية.
 4. العمل على تدريب طلبة الجامعة على اكتساب المهارات الأكاديمية، ما يساعدهم في إنجاز المهمات الأكاديمية مما ينعكس إيجابياً على انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم.
 5. إجراء دراسات أخرى تتناول علاقة الصلابة الأكاديمية بمتغيرات أخرى.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- بلبل، يسرا. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. المجلة التربوية، 68، 2463-2520.

- Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013a). *Conceptualizing students' academic hardiness dimensions: A qualitative approach*. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 807-823.
- Kamtsios, S., & Karagianopoulou, E. (2013b). *The development of a questionnaire on academic hardiness for late elementary school children*. *International Journal of Educational Research*, 58, 69-78.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2015). *Exploring relationships between academic hardiness and academic stressors in university undergraduates*. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 1(1), 53-73.
- Kinder, R. (2008). *Development and validation of the students' activation measure*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.
- Klink, J. L., Byars-Winston, A., & Bakken, L.L. (2014). *Coping efficacy and perceived family support: potential factors for reducing stress in premedical students*. *Medical Education*, 42, 572-579.
- Kobasa, S. (1979). *Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S. C. (1988). *Conceptualization and measurement of personality in job stress research*. In J.J. Hurrell Jr., L.R. Murphy, S.L. Sauter, & C.L. Cooper (Eds.), *Occupational stress: Issues and developments in research* (pp. 100-109). New York: Taylor & Francis.
- Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti, M., & Zola, M. (1985). *Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness*. *Journal of psychosomatic research*, 29(5), 525-533.
- Maddi, S. (2005). *On hardiness and other pathways to resilience*. *American Psychologist*, 60(3), 261-262.
- Maddi, S. (2006). *Hardiness: The courage to grow from stresses*. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Mahigir, F., Kumar, V., & Karimi, A. (2012). *Social adjustment problems, Academic performance and academic hardiness in high school students*. *Journal of Psychosocial Research*, 7, 265-270.
- Muris, P. (2012). *Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample*. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Ryan, M. E. & Twibell, R. S. (2015). *Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad*. *International Journal of Intercultural Relations*, 8(2), 409-435.
- Schafer, W. (1996). *Stress management for wellness*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Shavelson, R., & Bolus, R. (1982). *Self-concept: The interplay of theory and methods*. *Journal of Educational Psychology*, 47, 3-17.
- Sheard, M. (2009). *Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance*. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 189-204.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). *Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment*. *Personality and Individual Differences*, 43, 579-588.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). *The relationship of hardiness, coping strategies and*
- *Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness*. *Personality & Individual Differences*, 34, 77-95.
- *Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale*. *Health Psychology Open*, 2, 1-9.
- *Benishek, L., Feldman, J., Shipon, R., Mecham, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale*. *Journal of Career Assessment*, 13, 59-76.
- *Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness*. *Journal of Career Assessment*, 9, 333-352.
- *Broucek, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: preliminary results*. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4(1), 45-48.
- *Cohen, S., Kessler, R., & Underwood-Gordon, L. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders*. In S. Cohen, R. Kessler, & L. Underwood Gordon (Eds.), *Measuring stress: A guide for health and social scientists* (pp. 3-26). New York, NY: Oxford University Press.
- *Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class*. *Learning & Education*, 3(1), 64-85.
- *Daneshamooz, H., & Alamolhodaei, H. (2012). Cooperative learning and academic hardiness on students mathematical performance with different level of mathematics anxiety*. *Educational Research*, 3(3), 270-276.
- *Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- *Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- *Ford-Gilboe, M., & Cohen, J. (2000). Hardiness: A model of commitment, challenge and control*. In H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health. Implications for nursing research, theory and practice* (pp. 425-436). Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Golightly, T. (2007). Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.
- *Hansford, B., & Hattie, J. (1982). The relationship between self and self-achievement/performance measures*. *Review of Educational Research*, 52(1), 5-12.
- *Harris, S. (2004). The effect of health value and ethnicity on the relationship between hardiness and health behaviors*. *Journal of Personality*, 72, 379-412.
- *Hasel, K., Abdollahseini, A., & Ganji, P. (2011). Hardiness training and perceived stress among college students*. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 30, 1354-1358.
- *Heikkila, A., Lanka, K., Niemine, J., & Niemivirta, M. (2012). Relationships between teacher students' approaches to learning, cognitive and attribution strategies, well being and study success*. *Higher Education*, 64, 455-471.
- *Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students*. *International Journal of Educational Sciences*, 1(1), 33-37.

- Tyrrel, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *Irish Journal of Psychology*, 13, 184-192.
- Vogt, D., Rizvi, S., Shipherd, J., & Resick, P. (2008). Longitudinal investigation of reciprocal relationship between stress reaction and hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 61-73.
- Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3, 141-155.
- *perceived stress to symptoms of illness. Journal of Behavioral Medicine*, 23(3), 311-328.
- -Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). Exploring academic hardiness in Greek students: link with achievement and year of study. *Scientific Yearbook of the Pedagogical Department of Kindergarten, University of Ioannina*, 6, 249-266.
- -Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). Exploring relationships between academic hardiness, academic stressors and achievement in university undergraduates. *A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 1, 53-73.