الفعالية الأكاديمية ومقاومة التغيير
لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة – الكويت

إعداد

أ.د. حمدي محمد ياسين
أستاذ علم النفس
قسم علم النفس
كلية البنات-جامعة عين شمس

عيسى ياسين إدريس
طالب دكتوراة
قسم علم النفس
كلية البنات-جامعة عين شمس

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الفعالية الأكاديمية ، ومستوى مقاومة التغيير لدى عينة من طلاب (ن = ٤٠) وطالبات (ن = ٦٠) الجامعة العربية المفتوحة في الكويت، ودراسة الفروق حسب متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياس الفعالية الأكاديمية والذي يتكون من (٤٠) بندا، ومقياس مقاومة التغيير والذي يتكون من (٦٤) بندا، وذلك بعد التأكد من صلاحية المقياسين سيكومتريا، وأظهرت النتائج أن مقاومة التغيير والفعالية الأكاديمية لا يختلفا بأختلاف متغيري الجنس والتخصص لدى أفراد العينة.

Summary of the Study

This study aimed at detecting the level of Academic Self-Efficacy and level of Resistance to Change, among undergraduate students at the University of Arab Open University. The study sample consisted of (10) teachers and (40 males and 60 female students). To achieve the objectives of the study the scale of Academic Self-Efficacy which consisted of (40) items was applied, and the Resistance to Change Scale which consisted of (64) items was applied too, and the validity of the scales was confirmed psychometrically. The results have shown that resistance to change and academic efficacy do not differ based on gender and specialization in the sample

.

مدخل الدراسة:

إن تسارع التغيير في الحياة المعاصرة وفي كافة المجالات، ومنها البيئة التعليمية الواقعية والافتراضية، وارتفاع متطلبات التعلّم من الموارد الذاتية والمادية وسرعة الاستجابة لهذه المتطلبات، جعلت من السياق التعليمي للمتعلم، سياقاً ضاغطاً ومتطلباً للكفاءات الخاصة على مستوى القدرات والسمات الشخصية، ومنها المهارات الأكاديمية والخصائص الشخصية للمتعلم. ولهذا، فإن دراسة مفاهيم مثل الفعالية الأكاديمية، ومقاومة التغيير، تأتي تلبية لاحتياج المؤسسات التعليمية والمتعلمين إلى حلول لمشكلات مطروحة (مثلاً، ضعف الدافعية، التسرّب، التعثر الدراسي، المشكلات الصفية وإدارتها ..) على الواقع التعليمي الراهنة.

لقد كان التركيز على حل المشكلات العملية (الغياب، التأخر، المعارضة والتحدي، المماطلة والتسويف...) لخفض المقاومة في البيئة التعليمية، وذلك على حساب المشكلات النفسية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمقاومين. إنّ حل المشكلات العملية قد يساعد، إلا "أن التغيير يكون بحل المشكلات النفسية وليس فقط المشكلات العملية".

(Leahy,2001,p: ٣)

وكان من نتائج هذا التركيز على المشكلات العملية للمقاومة والتغيير، أن أستبعد هذا المفهوم من أدبيات البحث لفترة ليست بالقصيرة نسبياً. فما هي طبيعة المقاومة، هذا الأداء غير التكيفي أكاديمياً وشخصياً ويؤثر على قبول المتعلمين لخبرة التعلم الحقيقي كتغيير في الذات والمهارات؟، إن فعالية الذات وقدرتها على المواجهة الفاعلة، تناولها "باندورا" في نظريته المعرفية الاجتماعية، حين قدَّم مكوّن الكفاءة الذاتية، ليشير إلى "اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم تنفيذ الأعمال المطلوبة لإنتاج محصلة معينة".

(كارين م. و. براين ،٢٠١٣ : ٢٠٤)

والكفاءة الذاتية بهذا المعنى تؤدي إلى المبادأة في السلوك، وفي حجم الجهد المبذول، وفي المثابرة على الرغم من وجود العقبات، وبالتالي تحقيق النجاح. كما أشار "باندورا" إلى أن الكفاءة الذاتية توثر في قدرة الفرد على مواجهة المحن والظروف الصعبة، وفي نشاط الوظائف المعرفية الميسرة أو المعوقة، وفي درجة التعرض للاكتئاب والمشقة، عند مواجهة مواقف صعبة. وأضاف "باندور" أن الكفاءة الذاتية ليست صفة عامة وإنما ترتبط بمجالات محددة. ولذلك فإن مؤشرات الكفاءة الذاتية كما يراها "باندورا" تتضمن انجازات الأداء السابقة، والخبرات المشتركة، والإقناع اللفظي، والاستجابات الوجدانية.

(شين لوبيز و ك. ر. سنايدر،٢٠١٣)

من هذه العلاقة بين الأداء اللاتكيفي (المقاومة) والأداء الأكاديمي الناجح من حيث هو فعالية الذات في المواجهة البناءة لمطالب التعلم والانخراط في أنشطته ومهامه، ينطلق الباحث في طرح إشكالية الدراسة:

مشكلة الدراسة:

تهتم هذه الدراسة ببحث العلاقة بين كل من مقاومة التغيير والفعالية الأكاديمية في عينة من طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة في الكويت، وتعرُّف الفروق وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، ومن ثم التأثير في مستوى الفعالية الأكاديمية، التي يمكن أن يؤدي ضعفها إلى الفشل في الانجاز وصعوبات في التكيف في البيئة التعليمية والمواجهة الفاعلة للمواقف الضاغطة.

أسئلة الدراسة:

- هل يختلف مستوى الفعالية الأكاديمية باختلاف كل من الجنس والتخصص؟.
- هل يختلف مستوى مقاومة التغيير باختلاف كل من الجنس والتخصص؟.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف هذه الدراسة بالنقاط التالية:

- الكشف عن الاختلاف في مستوى الفعالية الأكاديمية باختلاف كل من الجنس والتخصص؟.
- الكشف عن الاختلاف في مستوى مقاومة التغيير باختلاف كل من الجنس والتخصص؟.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولة بحث العلاقة بين بناء الفعالية الأكاديمية ، طبيعة مفاهيم مفاهيم الدراسة (الفعالية الأكاديمية، مقاومة التغيير) بوصفهما متغيرات وسيطة ذات تأثير على تقدير الإنسان لقدراته الذاتية في حل المشكلات ومواجهتها للمهام، كما أنها تعتبر جزء من خبرة أفراد العينة، وذلك استناداً إلى أنَّ هذ الفئة المستهدفة هي في حدود النظام التعليمي المفتوح المتمركز على المتعلم مما يتطلب مهارات التعلم الذاتي، ومما يضعها (الفئة المستهدفة) في مواجهة واقع الرغبة والقدرة على التعلم، أي في مواجهة قبول أو رفض التغيير وتعديل في الأساليب الشخصية للدراسة، كما أن هذه الفئة غير متفرغة للدراسة وبالتالي فإنها معرضة لضغوط مهنية وأسرية واجتماعية، تحتاج لمهارات في إدارة الذات والوقت والجهد، إنَّ هذا السياق يطلق دفاعات نفسية بعضها دفاعات ناضجة، وبعضها الآخر غير ذلك، مما يؤثر على التكيف الأكاديمي والأداء والتفاعل وكذلك على قدرة هذه الفئة على الإيفاء بمتطلبات هذا النظام التعليمي القائم على التعلم الذاتي.

محددات الدراسة: تتمثّل محددات الدراسة في ما يلي:

تساؤلات الدراسة: سبق أن تمت الإشارة إلى أسئلة الدراسة عقب عرض مشكلة الدراسة.

الاطار الزماني: يتحدد الاطار الزمني للدراسة بشهر مايو (٢٠١٦).

الإطار المكاني: تم إجراء هذه، الدراسة، ضمن حدود المجتمع الطلابي في الجامعة العربية المفتوحة في الكويت.

الإطار النظري والدراسات السابقة: يتضمن الإطار النظري استعراض التعريفات الإجرائية للمفاهيم الرئيسة للدراسة (مقاومة التغيير، الفعالية الأكاديمية). كما يستعرض النظريات المفسرة لهذه المفاهيم وسبل قياسها، ووضع الدراسة في سياقها العلمي من خلال عرض عينة من الدراسات السابقة، في المتغيرات الأساسية والديمغرافية ذات الارتباط بأهداف الدراسة الحالية.

مفاهيم الدراسة: تحاول الدراسة الإحاطة بمفهومي "مقاومة التغيير" و "الفعالية الأكاديمية"، من المنظور الإجرائي، وذلك على النحو التالي:

أولاً- مفهوم مقاومة التغيير: (Resistance to Change)

إنَّ موضوع المقاومة هو أحد الموضوعات الرئيسة المتعلق بعلم النفس التحليلي.وقد تجلى الطابع الجدلي لمفهوم الدافعية ومقاومة التغيير في دراسات التحليل النفسي بتأكيده على الدافعية اللاشعورية، والوظائف الوقائية لدفاعات الأنا، اكتسبت المقاومة دوراً رئيساً في نماذج علم النفس التحليلي.

(Leahy,2001,p21)

وقد ارتبط مفهوم مقاومة التغيير بميكانيزمات الدفاع، يشير مفهوم الدفاع ((Defense إلى مجمل العمليات الهادفة إلى اختزال وإزالة كل تعديل من شأنه أن يُعرِّض تكامل وثبات الفرد الإحيائي النفساني للخطر. وبالقدر الذي يُطرح فيه الأنا باعتباره الركن الذي يجسِّد هذا الثبات ويسعى للحفاظ عليه، يمكن اعتباره في آن معاً اللاعب والرِّهان في هذه العمليات.

ويذكر ليهي ((Leahy إن المقاومة هي بناء قريني، متوقف على السياق contextual construct (أو مفهوم يقوم على أساس قرائن) إنه يشير إلى الكيفية التي لا يَمتثل بها الشخص للدور المُحَدَّد له موقف ما. فإذا كان الفرد يقاوم، فيجب علينا أولاً أنْ نفهم ما هو متوقع منه.

(Leahy, 2001)

وترتبط مقاومة التغيير بالدافعية، حيث "تُعَدُّ المتغيرات الدافعية من العوامل المهمة للتعديل السلوكي والفعالية".

والمهم هنا، بالنسبة لبناء الدوافع هو ألاَّ يظلّ هذا مقتصراً على المجال اللفظي (بمعنى الإقرار بالمقاصد)، بل على الشخص أن يعيش بشكل ملموس (من خلال أمثلة بسيطة، الخطوات الأولى لسلوك جديد) الطريقة التي يمكنه فيها أن يسهم هو نفسه بالتغيير. ومن أجل توضيح الدافعية ينبغي معرفة في أيّ مجال من مجالات المشكلة ممكن تعديله أو في أيّ مجال من الممكن أن يتعلّم تقبّل التغيير. ومن بين ذلك أيضاً توضيح المجالات غير المشكلة وجوانب القوة والكفاءات الموجودة في ذخيرة الشخص.

(Turk, 1994&Meichenbaum ،Schneider)

وقد تناول ترولTrull التغيير والاستجابة له، مؤكّداً أهمية إدراك **مراحل التغيير** Stages Change، لدى الأشخاص قبل مطالبتهم بالاستجابة له(Trull، ٢٠٠٧) . ورأى أن التغيير من هذا المنظور عملية تتضمن تقدماً من خلال عِدّة مراحل هي: ما قبل التأمل (precontemplation)، التأمل (Contemplation)، وفي هذه المرحلة يكون الشخص واعياً بوجود مشكلة لديه، إلا أنه لم يلزم نفسه بعد بمحاولة التغيير. وتُقدّر النسبة في هذه المرحلة تتراوح ما بين)٣٠(إلى)٤٠ %(. والاستعداد أو التحضير (Preparation)، العمل Action))، والإدامة أو الاحتفاظ Maintenance))، ثم الإنهاء Termination)). (ترول، ٢٠٠٧)

ومن وجهة النظر المعرفية- السلوكية، **المقاومة هي** أيّ شيء في سلوك الشخص، وتفكيره واستجابته الوجدانية، وأسلوبه في العلاقات مع الآخرين وفي المواقف والتي تتعارض مع تضعف من قدرة ذلك الشخص ورغبته في تقبّل التغيير وحل المشكلات دون مساعدة خاصة أو مباشرة. [مساعدة الذات].

(Leahy, 2001)

يرى ألبرت اليس (١٩٨٥) أن المقاومة تكون في الغالب نتيجة " للينبغيات (should)، التحمّل المنخفض للإحباطات، والتوقعات غير الواقعية، والتفكير الاستبدادي، والمعتقدات اللاعقلانية الأخرى. مثل، المقاومة الصِّحية والطبيعية، المقاومة التي تكون طبيعية للحالة الإنسانية، المقاومة الناشئة عن اضطراب انفعالي شديد، المقاومة الناشئة عن مشاعر اليأس، المقاومة الناتجة (الباعث عليها) عن عقاب الذات، وجهة النظر التشاؤمية؛ الاكتئابية" وعدم اتخاذ المُخاطرة، الكمالية والشعور بالعظمة، المقاومة الباعث عليها الخوف من التغيير أو الخوف من النجاح، المقاومة الناشئة عن المفاعلة والتمرد، المقاومة الباعث عليها إحراز مكاسب ثانوية، المقاومة الناتجة عن الأجندات الخفية للأشخاص. (ellis,2002)

ويقترح نموذج معرفي– اجتماعي تكاملي للمقاومة **أن** المقاومة هي غالباً نتيجة لسوء التنظيم الانفعالي (أو الإفراط في التنظيم الانفعالي)، وخبرات الطفولة المبكرة (والمتأخرة)، والعمليات اللاشعورية. ويُنظر إلى آليات الدفاع عن الأنا – مثل الإسقاط، والكبت، والإنكار، والانعزال.

أما النموذج الجشتالتي: **فيرى أن** "الاتصال يلعب دوراً أساسياً وضرورياً للنمو والتغيير."إنَّ المقاومة تتشكل بسبب وعينا، ولكن عندما تكون مزمنة، تؤدي إلى سلوك غير سوي وغير فعّال. وبما أنَّ المقاومات تتطور كوسيلة للتكيف مع مواقف الحياة، هي تمتلك صفات إيجابية بالإضافة إلى صفات مليئة بالمشاكل." (المرجع السابق. (كوراي، ص٢٧١)

ويستهدف نموذج ديفيد بيرنز Burns'sModel (١٩٨٩) -مثل نموذج اليس للمقاومة– دور التشوّهات المعرفية ويُركز بيرنز على عدم الامتثال لواجبات مساعدة الذات. تشتمل أسباب عدم أداء الواجب على الكمالية، الحاجة للقبول، التشبث بالاعتقادات الشخصية الاستدلال الانفعالي (التعقل الانفعالي). إنّ كثيراً من الأفكار الآلية (التلقائية) هي أمثلة للمقاومة للتغيير. (Leahy,2001,p18)

التعريف الإجرائي لمقاومة التغيير العلاجي: في اطار عرض وجهات النظر السابقة في مقاومة التغيير، يمكن تقديم التعريف الإجرائي التالي:

هي سَعي الطالب لإثبات صحة مشاكله وشكواه وتبريره ليأسه وقراراته الفاشلة في الماضي والتزامه بها؛ وانتقائيته (في الانتباه والتذكر والتعرُّف) للأدِلَّة في الماضي والحاضر والمستقبل التي تُؤيِّد نظرته لنفسه؛ وإحساسه المتضخِّم بالمسؤولية وخوفه الشديد من ارتكاب الأخطاء؛ واعتقاده بأنه "ضحية"؛ وترجيحه المبالغ فيه للنتائج السلبية والخسائر؛ وبذل كم من الجهد (ضعيف) محكوم عليه بالفشل؛ وكل ذلك في مواجهة متطلبات ومهام التعلّم والدراسة، وأيضاً، في أسلوبه في العلاقات في المجتمع الجامعي، وما يظهر من هذا في نتائج مقياس مقاومة التغيير، في الدراسة الحالية.

ثانياً- مفهوم الفعالية الأكاديمية:

منذ نشوء البناء "الكفاءة الذاتية" للمرة الأولى من خلال باندورا، خضع لتطويرات متعددة (Gosselin&Maddux ؛٢٠٠٣ Schwarzer ؛٢٠٠٢ Schwarzer&Fuchs ؛١٩٩٤ Körkel&Schindler ،١٩٩٠ Shelton ؛O`Leary 1992 ،Stuart et al. 1994 ؛١٩٩٤ Jerusalem,1989&Schwarzer ؛Maddux 1982&Sherer).. فقد رأى باندورا (Bandura, 1977) الكفاءة الذاتية على أنها متغيرة موقفية. وأن توقعات الكفاءة الذاتية النوعية أو الخاصة المختلفة لا ترتبط ببعضها.

وفي الوقت الراهن عادت الكفاءة الذاتية المعممة التي ينظر لها على أنها بناء عام وتمثل سمة شخصية بالنسبة للإنسان لتكون موضوعاً لدراسات عديدة حديثة (Luszczynskaet al.، ٢٠٠٥، Maddux, 2003, Schwarzer 2002).. ويعرف شفارتسر (Schwarzer, 1994, 105)الكفاءة الذاتية العامة بأنها عبارة عن بعد شخصي ثابت يعبر عن القناعة الذاتية بالتمكن من مواجهة المطالب الصعبة استناداً إلى التصرفات الذاتية"، وترتبط الكفاءة الذاتية إيجابياً بسمات كالتفاؤلية ومشاعر القيمة الذاتية والضبط الداخلي ودافعية الإنجاز، وسلباً مع سمات القلق والاكتئابية والعصابية. ويمكن التنبؤ بهذه المحكات عبر مساحات زمنية طويلة. ويؤكد هذا التعريف على أن الأمر يتعلق بمتغيرة مستمرة عبر الزمن إلى حد ما، والتي على الرغم من ثباتها إلا أنها ليست غير قابلة للتعديل. ومن هنا نستنتج أنه من المفيد العمل مع هذه المتغيرة للحكم على سلوك شخص ما أو حتى للتنبؤ به إمبيريقياً. (Jerusalem &Schwarzer 1989)

ويفرق لوزتنسنسكا (Luszczynska et al., 2005, 440) بين الكفاءة الخاصة والعامة على النحو التالي: "الكفاءة الذاتية العامة هي اعتقاد المرء بقدرته على مواجهة تشكيلة واسعة من المطالب المرهقة أو الصعبة، في حين تكون الكفاءة الذاتية الخاصة مقتصرة على مهمات محددة.

ويعرف شيرر ومادوكس (Maddux, 1982, 664&Sherer) بناء الكفاءة الذاتية النوعية أو الخاصة بتعريفها الكفاءة العامة بأنها تلك المجموعة من التوقعات التي يحملها الفرد إلى المواقف الجديدة.

ويريان أن الكفاءة الذاتية العامة تؤثر على الكفاءة الخاصة: "تعرف الكفاءة الذاتية العامة كمركّب مهم جداً من كل النجاحات وحالات الفشل المهمة التي يتم عزوها للذات. إنها سمة عامة، مستقرّة نسبياً، ومتغيرة عبر الزمن بتراكم تجارب الفشلَ والنجاح. الكفاءة الذاتية العامة تحدد ثقة الفرد العامة وقابليته للنجاح، التي تؤثر بشكل ملحوظ على توقعات الكفاءة الذاتية في المواقف الخاصة".

وقد وسع شفارتسر (Schwarzer 1994, 128) نموذج الكفاءة الذاتية العامة لـ "باندورا". ففي حين أن الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة مستقلتان عن بعضهما عند باندورا ورتبهما بالتسلسل وراء بعضهما، فقد أضاف شفارتسر العاقبة (Consequence) التي تأتي بعد النتيجة (outcome) ومن ثم الفائدة (Instrumentality) كتوقع جديد. والفائدة بالنسبة له هي توقعات النتيجة-العاقبة (Outcome-Consequence-Expectancy) أو هي مكون من ذخيرة المعرفة. ويوضح الشكل التالي هذه الارتباطات:

(عن: سامر رضوان، ١٩٩٧)

ويوضح شفارتسر هذا النموذج من خلال مثال حول **التعلم من أجل الامتحان**. فمن أجل تجاوز امتحان ما (عاقبة Consequence)، لابد للمرء أن يمتلك معرفة محددة (نتيجة outcome). ويطلق شفارتسر على هذا الارتباط توقعات النتيجة-العاقبة أو الفائدة. ويقصد بتوقعات العاقبة إمكانية تعلم المادة بغض النظر عما إذا كان الشخص يعد نفسه قادراً على تعلم المادة. فما يعتقد الشخص بأنه قادر عليه هو توقعات الكفاءة. و"موضوع توقعات العاقبة هو تعلق التصرف بالنتيجة، أما توقعات الكفاءة فهي تعلق الشخص بالتصرف.

(Jerusalem 1989, 127&Schwarzer).

ويخلص شفارتسر إلى أن الكفاءة الذاتية يعدُّ مفهوماً مناسباً بسبب درجة عمومية البناء للتنبؤ بالخبرة والسلوك. (سامر رضوان، ١٩٩٧).

فعند وجود درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية يرتفع سلوك التجنب لدى الشخص المعني الذي يسعى من خلاله لتجنب المواقف المسببة للقلق، إلا أنه من خلال هذا السلوك التجنبي لا يعيش الشخص خبرة قدراته على مواجهة الموقف ومن ثم تنخفض الكفاءة الذاتية أكثر، مما يرفع احتمال نشوء اضطراب القلق.

(Stadler، ١٩٨٥، P.256).

ويمكن صياغة التعريف الإجرائي لمفهوم الفعالية الأكاديمية بأنه: رغبة وقدرة الطالب على مواجهة الضغوط وإدارة الوقت وبناء العلاقات والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم وأنشطته، وذلك كما يظهر في درجات مقياس الفعالية الأكاديمية في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

دراسة برينا م. ورنرساباش وسوزان وكراولي وآخرين Brenna M. Wernersbach، Susan L. Crowley, Scott C. Bates, and Carol Rosenthal (٢٠١٤)، تناولت هذه الدراسة أثر مهارات الدراسة على فعالية الذات الأكاديمية، وبحثت مستويات فعالية الذات الأكاديمية قبل وبعد الاختبار لدى طلبة الكليات المسجلين في مقرر مهارات الدراسة، وكان عددهم (١٢٦) طالباً مقارنة بالطلبة في مقرر التعليم العام وعددهم (١١١) طالباً. أظهرت نتائج الدراسة حصول الطلبة المسجلين في مقرر مهارات الدراسة على مستويات أولية منخفضة من فعالية الذات الأكاديمية وزيادة أكبر من المجموعة المقارنة ووصلوا إلى مستويات تفوق مستويات طلبة المجموعة المقارنة في الاختبار البعدي.

(et al, 2014 ،Wernersbach .Brenna M)

دراسة إيتيم ايزيليت EtemYEŞİLYURT(٢٠١٤)تناولت هذه الدراسة اختبار العلاقة بين تأثيرات وجهة الضبط الأكاديمية والميول تجاه عدم الأمانة الأكاديمية ومستويات قلق الاختبار وفعالية الذات الأكاديمية، كل منها بالآخر. ونسبة تفسير هذه العلاقات كل منها بالآخر. وذلك على عينة من المعلمين (ن= ٢٥٦) الملتحقين بالعمل منذ سنتين فقط. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الميول تجاه عدم الأمانة الأكاديمية وقلق الاختبار ووجهة الضبط الأكاديمية معاً تؤثر على نحو دال وايجابي على فعالية الذات الأكاديمية وتفسيرها.

(٢٠١٤ ،EtemYEŞİLYURT)

دراسة أرنست أفاري وجريم وارد ErnestAfari (٢٠١٢)، تناولت هذه الدراسة تقدير الذات العام وفعالية الذات وعلاقة الانجاز الأكاديمي وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الكليات الإماراتيين (ن= ٢٥٥). أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين تقدير الذات العام وفعالية الذات الأكاديمية وارتبط أيضاً الانجاز الأكاديمي بفعالية الذات الأكاديمية.

((٢٠١٢ ،ErnestAfari

دراسة أحمد يحيى الزق (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى، تبعاً لمتغيرات الكلية، والجنس، والمستوى الدراسي، والتفاعل بينها. تألفت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، ونصفهم من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة، ١٦٠ من الذكور، و٢٤٠ من الإناث. وقد طبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمدركة. أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسطة، كما أشارت إلى وجود فروق وفقاً للمستوى الدراسي، حيث إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. ولعل سبب تدني مستوى شعور الطلبة بكفاءتهم الذاتية في السنة الثانية راجعٌ إلى بعض خبرات الفشل، التي يمر بها بعض الطلبة في السنة الأولى، أو إلى ضعف استراتيجيات التعلم لدى هؤلاء الطلبة في بداية حياتهم الجامعية. كما أشارت إلى عدم وجود فروق وفقاً للجنس، إلا أن هناك تفاعلاً بين الجنس،

والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية. (أحمد يحيى الزق، ٢٠٠٧)

دراسة إيمان بوقفة (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتياً بمختلف أبعاده، وما إذا كانت هناك فروق بين المراهقين الأسوياء وذوي صعوبات التعلم في كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتجيات التعلم المنظم ذاتياً بمختلف أبعاده، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠١) مراهق. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتجيات التعلم المنظم ذاتياً بمختلف أبعاده، كما بينت النتائج أن المراهقين الأسوياء أكثر شعورا بكفاءتهم الأكاديمية وأكثر ميلا لاستخدام إستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا بمختلف أبعاده بما فيها وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. أما فيما يخص متغير الجنس فلم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الكفاءة الذاتية الأكاديمية،.(إيمان بوقفة، ٢٠١٣)

دراسة محمد بني خالد (٢٠١٠) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التكيف الاجتماعي وعلاقته بالكفاء الذاتية لدى عينة من طلبة الجامعة (٢٠٠) طالب وطالبة، منهم (٧٩) طالباً و(١٢١) طالبة، وقد كسفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد عينة الدراسة في التكيف الاجتماعي تعزى لجنس الطالب، أو المستوى الدراسي، أو التفاعل بينهما. وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة.

(محمد بني خالد، ٢٠١٠)

أما الدراسات التي تناولت **مقاومة التغيير** وعلاقته بالفعالية الأكاديمية، فلم يتوصل الباحث إلى دراسات تتناول هذه العلاقة، وذلك في حدود علم الباحث. إلا أنَّ بعض مكونات المقاومة تم تناولها في عدد من الدراسات، (مثلاً، الكمالية، التسويف، العبارات الذاتية، القلق ...) وهذه المكونات كانت ضمن مكونات مقياس مقاومة التغيير الذي أعده الباحث والذي طُبِّق في الدراسة. ونعرض لهذه الدراسات فيما يلي:

دراسة محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات (٢٠١٣) هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر تعديل العبارات الذاتية المسببة للتسويف الأكاديمي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى عيّنه من طلاب الصف العاشر. ولتحقيق أهداف الدراسة طوِّر مقياسٌ للتسويف الأكاديمي، وآخر للفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتكّون مجتمع الدراسة من ١٢٠ طالباً في الصف العاشر في إحدى مدارس لواء الرمثا. وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من ٣٣ طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات الذاتية المنتجة للتسويف الأكاديمي، والذي تكون من ١٣ جلسة، في حين أن المجموعة الضابطة لم تتلقَ أي معالجة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن

المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً أعلى بشكل دال(٠,٠٥) إحصائياً في التسويف وتحسناً أعلى بشكل دال في الفاعلية الذاتية في كل من القياسين البعدي والمتابعة، مقارنة مع المجموعة الضابطة.

(محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات، ٢٠١٣)

دراسة توكمانTuckman (١٩٩١) التسويف والفاعلية الذاتية العامة لدى الطلبة الجامعيين هدفت إلى تطوير مقياس للتسويف. وقد تم تطبيق مقياسين أحدهما للتسويف والآخر للفاعلية الذاتية العامة على عينة تكونت من (٥٠) طالباً جامعياً. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً (- ٠.٤٧) بين من المعتقدات الدافعية المؤثرة على التنظيم الذاتي للمتعلمين ومنها الفاعلية الذاتية والتوجهات الهدفية وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط تسويف طلاب الجامعة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب. درجات أفراد العينة على المقياسين.

(محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات،٢٠١٣، ص١٧)

وقام هايكوك وماكارثي وسكاي Haycock, McCarthyبدراسة حول التسويف بين طلبة الجامعة ودور (Skay&، ١٩٩٨ الفاعلية الذاتية. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (١٤١) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التسويف ومعتقدات الفاعلية. وأشارت نتائج الدراسة إلى مدى التأثيرات السلبية الملحوظة لمعتقدات الفاعلية الذاتية على التسويف، فالأفراد أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة أقل ميلا للتسويف.

وأجرى وولترز (Wolters، ٢٠٠٣ دراسة حول فهم التسويف من منظور التعلم الذاتي. وشارك في الدراسة عينة تكونت من (١٥٢) طالباً جامعياً. وهدفت الدراسة إلى التركيز على نوعين من المعتقدات الدافعية المؤثرة على التنظيم الذاتي للمتعلمين ومنها الفاعلية الذاتية والتوجهات الهدفية.(goalorientations) وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط تسويف طلاب الجامعة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى هؤلاء الطلاب.

وقام سيو (٢٠٠٨) Seo، بدراسة هدفت إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي ودور الفاعلية الذاتية في التأثير في تلك العلاقة. وتألفت عينة الدراسة من ((٦٩٢طالباً جامعياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية الذاتية تتوسط العلاقة بين الكمالية الذاتية والتسويف الأكاديمي، حيث أن الفاعلية الذاتية لها أثر سلبي دال على التسويف الأكاديمي، كما أن الكمالية الذاتية تقود إلى التسويف الأكاديمي. **(في: محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات، ٢٠١٣، ص١٨)**

دراسة محمد أبو غزالة (٢٠١٢) هدفت الدراسة التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، وفيما إذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي وتخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالباً وطالبة (٢٢٢ ذكوراً و٥٢٩ إناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. (محمد أبو غزالة، ٢٠١٢)

دراسة سامر جميل رضوان (٢٠٠٠) استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق وأثر الكفاءة الذاتية في تعديل مستوى القلق. تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية العامة لشفارتسر وجيروزيليم (Jerusalem, 1989&Schwarzer) ومقياس جامعة الكويت للقلق KUAS (Khalek-Abdel، ٢٠٠٠)، على (٢١٢) طالباً وطالبة من طلاب كلية العلوم التطبيقية بعبري في سلطنة عمان. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات، حيث كان الطلاب أكثر قلقاً وأقل تقديراً لكفاءتهم الذاتية من الطالبات. وأظهر تحليل التباين تناقص مستوى القلق بتزايد درجة الكفاءة الذاتية ووجود فروق دالة في درجة القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المنخفضة والمتوسطة، والمنخفضة والعالية، في حين لم تسجل فروق دالة في القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المتوسطة والعالية. وأظهر تحليل الانحدار الخطي البسيط أن للكفاءة الذاتية تأثير في خفض درجة القلق، وأن الكفاءة الذاتية تسهم بمقدار مقبول في التنبؤ بمستوى القلق. (سامر جميل رضوان، ٢٠٠٠)

وجميع هذه الدراسات تبرهن أهمية الكفاءة الذاتية سواء العامة أم الخاصة في مدى تأثيرها مجموعة كبيرة من المتغيرات النفسية...

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي لملائمته أهداف الدراسة وتساؤلات المشكلة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس ومن جميع التخصصات في الجامعة العربية المفتوحة في الكويت.

عينة الدراسة: سُحبتْ العينة من المجتمع الطلابي بالجامعة العربية المفتوحة في الكويت، وبلغ العدد الكلي لأفرادها (١٠٠) منهم (٤٠) طالب و(٦٠) طالبة. ويمكن وصف العينة من حيث متغيراتها في الجدول التالي:

جدول (١) توصيف العينة وفقاً لـ النوع والتخصص

المتغير	النوع	التكرار	النسبة المئوية

الجنس	ذكور	٤٠	%٣٩.٦
	إناث	٦٠	%٥٩.٤
	المجموع	١٠٠	%١٠٠
التخصص	إدارة أعمال	٣٦	%٣٥.٦
	تقنية المعلومات	٤١	%٤٠.٦
	أدب إنجليزي	٢٣	%٢٢.٨
	المجموع	١٠٠	%١٠٠

إن منطق اختيار العينة يبرّره الخصائص التعليمية والشخصية لأفراد العينة، والنظام التعليمي المفتوح المتمركز على المتعلم وما يتطلبه ذلك من تكيف أكاديمي وشخصي في هذه البيئة التعليمية. وأيضاً ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة حول مشكلة النظم التعليمية في مواكبة التغيير.

أدوات الدراسة: استخدمت هذه الدراسة مقياسين هما:

- **مقياس مقاومة التغيير:** والذي أعدَّه الباحث وهو معد مقياس تقرير ذاتي يقوم به الشخص حول مشاعره واعتقاده تجاه مواقف وخبرات الحياة التي تواجهه وتتطلّب قبول التغيير والالتزام به. وهو مقياس يتكوّن من (٦٤) بندً، موزعة على (٨) مكونات لمقاومة التغيير، بواقع (٨) بنود لكل مكوِّن. وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) مكونات مقياس مقاومة التغيير

المكّون	توزّع العبارات مكونات المقياس

التناقض الوجداني	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
تعجيز الذات	٩	١٢	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦
النفور من المخاطر	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
مقاومة الضحيَّة	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢
المقاومة الأخلاقية	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠
المخططات	٤١	٤٢	٤٣	٤٥	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨
ثبات الذات	٥٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦
مقاومة المُصادقة	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣	٦٤

٢. مقياس الفعالية الأكاديمية (إعداد الباحثة سمر عبد البديع): وهو مقياس تقرير ذاتي يتكوّن من (٤٠) بنداً، موزعة على (٤) مكونات للفعالية الأكاديمية، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) مكونات مقياس الفعالية الأكاديمية

المكونات	توزُّع العبارات مكونات المقياس											المجموع
دافعية الانجاز	١	٥	٩	١٣	١٧	٢١	٢٥	٢٩	٣٣	٣٧	٣٩	١١
التعاون الدراسي	٢	٦	١٠	١٤	١٨	٢٢	٢٦	٣٠	٣٠	٣٤		٩
إدارة وتنظيم الوقت	٣	٧	١١	١٥	١٩	٢٣	٢٧	٣١	٣٥			٩
مواجهة الضغوط الأكاديمية	٤	٨	١٢	١٦	٢٠	٢٤	٢٨	٣٢	٣٦	٣٨	٤٠	١١

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع المقياسين على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياسين، وبالاستعانة بالبرناج الإحصائي (SPSS)، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجان كل مكون للمقياسين، والدرجة الكلية، وذلك يوضحه الجول رقم (٤) والجدول (٥).وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة باستخدام اختبار ألفا كرونباخ ((s'AlphaCronbach. كما هو موضّح في الجدول رقم (٤) والجدول رقم (٥).

أولاً- الثبات :

جدول (٤) معامل الثبات لمقياس الفعالية الأكاديمية

المقياس ككل	عدد البنود	معامل الثبات
	٤٠	٠.٨٥

تبيّن مما سبق بأنَّ يتسم بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن تعميمه على عينة الدراسة.

جدول (٥) معامل الثبات لمقياس مقاومة التغيير

المقياس ككل	عدد البنود	معامل الثبات
	٦٤	٠.٨٤

تبيّن مما سبق بأنَّ يتسم بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن تعميمه على عينة الدراسة.

ثانياً- الصدق البنائي (التكوين):

قام الباحث بتوزيع المقياسين على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياسين، وبالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS)، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور للمقياسين، والدرجة الكلية، وذلك يوضحه الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) على النحو التالي:

جدول (٦) معامل الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الأكاديمية

المكونات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
دافعية الانجاز	0,84**
التعاون الدراسي	0,811**
إدارة وتنظيم الوقت	0,532**
مواجهة الضغوط الأكاديمية	0,799**

يتضح مما سبق بأنَّ معاملات الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية لمقياس الفعالية الأكاديمية مرتفعة وجميعها دالة عند (٠.٠١) وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

جدول (٧) معامل الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية لمقياس مقاومة التغيير

المكونات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
التناقض العاطفي	**٠,٧٥٩
تعجيز الذات	**٠,٦٦٦
النفور من المخاطر	**٠,٧٢٤
مقاومة الضحيَّة	**٠,٧٩٠
المقاومة الأخلاقية	**٠,٢٥٨
المقاومة المخططاتية	**٠,٥٨٣
ثبات الذاتSelf- Consistency	**٠,٦٣٤
المُصادقةValidation -	**٠,٥٩٣

يتضح مما سبق بأنَّ معاملات الارتباط بين المكونات والدرجة الكلية لمقياس مقاومة التغيير مرتفعة وجميعها دالة عند (٠.٠١) وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

معالجة فروض الدراسة وتفسير النتائج:

لقد تناول الباحث فروض الدراسة بما يناسبها من أساليب إحصائية، وفي ضوء حجم العينة ونوعية المقاييس المستخدمة، ونوضح ذلك في ما يلي:

الفرض الأول: ونصه "هل يختلف مستوى الفعالية الأكاديمية باختلاف كل من الجنس والتخصص؟".

ولمعالجة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسط درجات عينة الدراسة حول تقديرهم لمكونات مقياس الفعالية الأكاديمية والدرجة الكلية، تُعزى لمتغيِّر الجنس، كما هو موضَّح في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين الجنسين على مكونات مقياس الفعالية الأكاديمية والدرجة الكلية.

المكونات	الجنس				قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ذكور (٤٠)		إناث (٦٠)			
	م	ع	م	ع		
دافعيةالانجاز	٢٦,٧٥	٤,٠١٨	٢٤,٦٧	٣,٤٧٢	-٢,٧٥٩	٠,٠١
التعاونالدراسي	٢٢,٢٣	٣,١٠١	٢٠,٩٧	٢,٥٦٤	-٢,١٢٧	٠,٠٤
إدارةوتنظيمالوقت	١٨,١٣	٢,٤٦٢	١٧,٥٨	٢,٦٥١	-١,٠٣٠	٠,٣١
مواجهةالضغوطالأكاديمية	٢٥,٦٣	٣,٣٤١	٢٥,٢٢	٢,٩٨١	-٠,٦٣٩	٠,٥٢
الدرجة الكلية	٩٢,٧٣	٩,٠٠١	٨٨,٤٣	٦,٦٢١	-٢,٥٨٥	٠,٠١

أظهرت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين الجنسين على مكونات مقياس الفعالية الأكاديمية والدرجة الكلية، فروقاً بين الجنسين في بعض مكونات الفعالية الأكاديمية وفي الدرجة الكلية. وجاءت على الترتيب التالي:

- دافعية الانجاز عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- الدرجة الكلية عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- التعاون الدراسي عند مستوى دلالة (٠,٠٤).

للتعرف على اختلاف مستوى الفعالية الأكاديمية بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (إدارة أعمال/ تقنية معلمات/ أدب انجليزي)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج استخدام تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة، حول تقديرهم لمكونات مقياس الفعالية الأكاديمية.

المكونات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة
دافعية الانجاز	بين المجموعات	٢١,٦٢٢	٢	١٠,٨١١	٠,٧٣٧	٠,٤٨١
	داخل المجموعات	١٤٢٣,٣٧٨	٩٧	١٤,٦٧٤		
	الكلي	١٤٤٥,٠٠٠	٩٩	ـــــ		
التعاون الدراسي	بين المجموعات	٢,١٨٠	٢	١,٠٩٠	٠,١٣٢	٠,٨٧٦
	داخل المجموعات	٧٩٨,٧٣٠	٩٧	٨,٢٣٤		
	الكلي	٨٠٠,٩١٠	٩٩	ـــــ		
إدارة وتنظيم الوقت	بين المجموعات	١٩,٩٧٢	2	٩,٩٨٦	١,٥١٨	٠,٢٢٤
	داخل المجموعات	٦٣٨,٠٢٨	97	6,578		
	الكلي	٦٥٨,٠٠٠	99	ـــــ		
مواجهة الضغوط الأكاديمية	بين المجموعات	٩,٤٢٣	2	٤,٧١٢	٠,٤٧٩	٠,٦٢١
	داخل المجموعات	٩٥٤,١٣٧	97	9,836		
	الكلي	٩٦٣	99	ـــــ		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٧,٠٩٠	2	٢٨,٥٤٥	٠,٤٥٢	٠,٦٣٨
	داخل المجموعات	٦١٣١,٦٦٠	97	63,213		
	الكلي	٦١٨٨,٧٥٠	99	ـــــ		

لم يُظِهر تحليل التباين الأحادي فروقاً بين أفراد العينة، تعزى إلى متغير التخصص.

الفرض الثاني: ونصه "هل يختلف مستوى مقاومة التغيير باختلاف كل من الجنس والتخصص؟".

ولمعالجة هذا الفرض والكشف عن الفروق بين الجنسين على مكونات مقياس مقاومة التغيير، تُعزى لمتغير التخصص. فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقدير عينة الدراسة لمكونات مقاومة التغيير، كما هو موضّح في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للفروق بين الجنسين على مكونات مقياس مقاومة التغيير والدرجة الكلية.

المكونات	الجنس				قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ذكور (٤٠)		إناث (٦٠)			
	م	ع	م	ع		
التناقض الوجداني	١٤,٩٠	٢,٨١٨	١٥,٥٠	٢,٩٢٤	-١,٠١٣-	٠,٣١
تعجيزالذات	١٤,٨٥	٢,٤٢٤	١٤,٨٠	٢,٩٢٢	-٠,٠٩٠-	٠,٩٣
النفور من المخاطر	١٤,٣٠	٢,٧٩٤	١٤,٢٠	٣,٠٦٣	-٠,١٦٦-	٠,٨٧
مقاومة الضحيَّة	١٧,٣٠	٣,١٧٢	١٦,٥٧	٣,١٢١	-١,١٤٤-	٠,٢٦
المقاومة الأخلاقية	١٨,٧٣	٢,٦٠٢	١٨,٧٨	١,٩٠٥	-٠١٢٢-	٠,٩٠
المقاومة المخططاتية	١٦,٤٥	٢,٠٢٥	١٦,١٠	٢,١٦٨	-٠,٨١٢-	٠,٤٢
ثبات الذات	١٨,٣٥	٢,٣٩٢	١٧,٠٠	١,٩٥٧	-٣,٠٨٩-	٠,٠١
المُصادقة	١٨,٤٥	٢,١١٢	١٧,١٨	٢٠٧٩	-٢,٩٦٦-	٠,٠١
الدرجة الكلية	**١٣٣,٣٣**	**١٢,٤٢٥**	**١٣٠,١٣**	**١٣,٥٢٩**	**-١,١٩٤-**	**٠,٢٤**

جدول (١١) نتائج استخدام تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة، حول تقديرهم لمكونات مقياس مقاومة التغيير، تُعزى لمتغير التخصص.

المكونات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F) المحسوبة	الدلالة
التناقض الوجداني	بين المجموعات	٣,٨١١	٢	١,٩٠٥	-٠,٢٢٣	٠,٨٠١
	داخل المجموعات	٨٢٩,٤٢٩	٩٧	٨,٥٥١		
	الكلي	٨٣٣,٢٤٠	٩٩	ـــــ		
تعجيز الذات	بين المجموعات	٨,١٥٤	٢	٤,٠٧٧	-٠,٥٤٦	٠,٥٨١
	داخل المجموعات	٧٢٤,٦٠٦	٩٧	٧,٤٧٠		
	الكلي	٧٣٢,٧٦٠	٩٩	ـــــ		
النفور من المخاطر	بين المجموعات	٠,٨٩٠	٢	٠.٤٤٥	-٠,٠٥٠	٠,٩٥١
	داخل المجموعات	٨٥٧,٣٥٠	٩٧	٨,٨٣٩		
	الكلي	٨٥٨,٢٤٠	٩٩	ـــــ		
مقاومة الضحيَّة	بين المجموعات	١,٧٠١	٢	٠,٨٥٠	-٠,٠٨٤	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	٩٧٨,٣٣٩	٩٧	١٠,٠٨٦		
	الكلي	٩٨٠,٠٤٠	٩٩	ـــــ		
المقاومة الأخلاقية	بين المجموعات	٨,٢٤٢	٢	٤,١٢١	-٠,٨٥١	٠,٤٣٠
	داخل المجموعات	٤٦٩,٩٩٨	٩٧	٤,٨٤٥		
	الكلي	٤٧٨,٢٤٠	٩٩	ـــــ		
المقاومةالمخططاتية	بين المجموعات	٢٦,٧٩٦	٢	١٣,٣٩٨	-٣,١٤٣	٠,٠٤٨
	داخل	٤١٣,٤٤٤	٩٧	٤,٢٦٢		

	المجموعات					
	الكلي	٤٤٠,٢٤٠	٩٩	ـــــ		
ثبات الذات	بين المجموعات	٦,٠٠١	٢	٣,٠٠٠	-٠,٥٦٨	٠,٥٥٢
	داخل المجموعات	٤٨٦,٨٣٩	٩٧	٥,٠١٩		
	الكلي	٤٢٩,٨٤٠	٩٩	ـــــ		
المُصادقة	بين المجموعات	١٦,٤٥٨	٢	٨,٢٢٩	-١,٧٧٠	٠,١٧٦
	داخل المجموعات	٤٥٠,٩٣٢	٩٧	٤,٦٤٩		
	الكلي	٤٦٧,٣٩٠	٩٩	ـــــ		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٥,٩٨٣	٢	٧,٩٩١	-٠,٠٤٥	٠,٩٥٦
	داخل المجموعات	١٧٠٤٨,٢٠٧	٩٧	١٧٥,٧٥٥		
	الكلي	١٧٠٦٤,١٩٠	٩٩	ـــــ		

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ مقاومة التغيير لا تختلف باختلاف التخصص، وظهر اختلاف في بعض مكونات المقياس: المقاومة الأخلاقية ومقاومة ثبات الذات ومقاومة المصادقة يعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الفعالية الأكاديمية لا تختلف باختلاف متغير التخصص، وظهرت فروق في بعض مكونات المقياس مكون دافعية الانجاز ومكون التعاون الدراسي وفي الدرجة الكلية، ويعزى لمتغير الجنس لدى أفراد العينة.

المراجع العربية

أحمد يحيى الزق (٢٠٠٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: مج. ١٠، ع. ٢، ص ص. ٣٧-٥٨.

إيمان بوقفة (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية الاكاديمية واستيراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم و الاسوياء. URI: http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/222

حمدي الفرماوي (١٩٩٠). توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (١٤)،٣٧١- ٤٠٨.

تزول ، تيموثي ج. (٢٠٠٧) علم النفس الإكلينيكي. (ترجمة: فوزي شاكر طعيمة داودحنان لطفي زين الدين)، دار الشروق، عَمّان: الأردن.

راقية إبراهيم عزاوي (٢٠٠٨). فاعلية الذات وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى مدرسي المرحلة الثانوية في مركز محافظة نينوى. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

سامر جميل رضوان (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس، مجلة شؤون اجتماعية، ع٥٥، السنة الرابعة، الشارقة، ص٢٥-٥١.

سامر جميل رضوان (٢٠٠١). الاكتئاب والتشاؤم: دراسة ارتباطية مقارنة، مجلة العلوم التربوية، مج٢، ع١، ص١٤-٤٨.

سهير محفوظ (١٩٩٢). مكونات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة في علاقتها بالأداء في الكتابة، دراسات تربوية، عالم الكتب، القاهرة، (٨)،٧١- ٩٩.

عبد العال حامد عجوه (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، العدد (٨) ،٣١٨- ٣٣٩.

كارين م. و. براين (٢٠١٣) قياس الكفاءة الذاتية المهنية، (ترجمة: صفاء الأعسر) في: شين لوبيز و ك. ر. سنايدر (محرراً). القياس في علم النفس الإيجابي نماذج ومقاييس، القاهرة: المجلس القومي للترجمة.

محمد أبو ازريق وعبد الكريم جرادات (٢٠١٣). أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد (١) ٢٧ -١٥ .

محمد أبو غزال (٢٠١٢). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين.المجلة الاردنية في العلوم التربوية المجلد الثامن العدد الثاني ٢٠١٢٢٠١٢، ٨(٢) ١٣١ – ١٤٩

محمد بني خالد (٢٠١٠). التكيف الاجتماعي وعلاقته بالكفاء الذاتية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد ٢٤(٢)

منى بدوى (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبى فى الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٢٩) فبراير، ١٥١- ٢٠٠٠.

ميشائيل غاير (٢٠١٠). المدخل إلى المعالجة النفسية التفاعلية الدينامية- طرائق العلاج النفسي الفردي. (ترجمة: سامر جميل رضوان).

المراجع الأجنبية

Arline Edwards &Stanley Baker (2014). Factors Caribbean Overseas Students Perceive Influence their Academic Self-Efficacy. Journal of International Students, Volume 4, Issue 1 (2014), pp. 48-59.

Badr, HE., Moody, PM. (2005). Self-efficacy: a predictor for smoking cessation contemplators in Kuwaiti adults, International Journal or Behavioral Medicine, 2005, 12(4), 273-7.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1978). Reflections of self-efficacy. Advances of Behavior Change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A., (1986): Social Foundations of thought and Action: Asocial Cognitive theory. Engleweed Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Bandura, A.,A. Oleary,C.B., J.Gauthier , and D. Gossard. (1987). Perceived Self- Efficacy and Pain Control : Opioid and Nonopioid Mechanisms . Journal of persoualists and social psychology ,53(3):563-571.

Brenna M. Wernersbach, Susan L. Crowley, Scott C. Bates, and Carol Rosenthal (2014). Study Skills Course Impact on Academic Self-Efficacy.Journal of Developmental Education.Volume 37, Issue 3.

Brody, B.L., Roch_Levecq, A.C., Kaplan, R.M., Moutier, C.Y., Brown, S.I. (2006). Agerelated macular degeneration: self-management and reduction of depressive symptoms in a randomized, controlled study. Journal of the American Geriatrics society, 2006, Oct., 54(10), 1557-62.

Chemers, M, Hu, L and Gracia, F (2002). Academic self – efficacy and Education psychology, 93(1) P.P 55-64.

Emine Ferda Bedel (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers: Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 1; January 2016.

Ernest Afari (2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Student. International Education Studies Vol. 5, No. 2; April 2012.

Etem YEŞİLYURT (2014). Academic Locus of Control, Tendencies towards Academic Dishonesty and Test Anxiety Levels as the Predictors of Academic Self-efficacy.Educational Sciences: Theory & Practice • 14(5) 1945-1956 ©2014 Educational Consultancy and ResearchCenter. www.edam.com.tr/estp. DOI: 10.12738/estp.2014.5.1841

Hüseyin Ateş & Aslı Saylan (2015). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Academic Self-Efficacy and Academic Motivation toward Biology. International Journal of Higher Education Vol. 4, No. 3; 2015.

Kelly, K. R. (1993). The Relation of Gender and Academic Achievement to Career Self-Efficacy and Interests. Journal of Gifted Quarterly, 37(2): 59-64.

Larose, S. Ratelle, C. Guay, F. Senecal, C. & Harvey, M. (2006). Trajectories of science self-efficacy beliefs during the college transition and academic and vocational adjustment in science and

technology programs. Educational Research and Valuation. 12 (4). 373-393.

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005): The general self-efficacy scale multicultural validation studies, Psychology, 2005 Sep, 139(5), 439-57.

Maddux, J. E. (1995). Self- Efficacy Theory: An Introduction. In J. E. Maddux (ed), Self – Efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, research, and application. New York: Plenum.

Maddux, J. E. & Meir, L. J. (1995). Self- efficacy and depression In: J. E. Maddux (ed). Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application. New York, NY. Plenum Press.

Maddux, J.E.& Gosselin, J.T. (2003). Self-efficacy. In M.R. Leary& J.P.Tangney (Eds.), Handbook of self and identify (pp218-238). New York: Guilford.

Maddux, J.E., M.A. Stanley, and M.M. Manning. (1987). Self Efficacy Theory and Research: Application in Clinical and Counseling Psychology, INJ. Maddux, C.D. Stoltenberg, and R. Rosenwein (Eds), Social processes in Clinical and Counseling Psychology, N.Y: Springer – Verlag, 39-55.

Merluzzi, T.V., Sanchez, M.A.M. (1997). Assessment of Self-Efficacy and Coping with Cancer: Development and Validation of the Cancer Behavior Inventory, Health Psychology, 1997, Vol. 16, No. 2, 163-170.

Moustafa Abd-Elmotaleb1, & Sudhir K. Saha (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. Journal of Education and Learning; Vol. 2, No. 3; 2013.

Multon, K. Browns, S. & Lenk, R. (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes.Ameta analytic investigation". Journal of Counseling Psychology. 30-38.

Persons J. B. (1993). The process of change in cognitive therapy: Schema change or acquisition of compensatory skills?. Cognitive Therapy and Research, 17(2):123-137. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

Poyrazil, S. Arbona, C. Nora, A. McPherson, R. & Pisecco, S. (2002). "Relationship between assertiveness. Academic self-efficacy. and psychological adjustment among international graduate students". Journal of College Students Development. 43 (5). 632-642.

Ramos, S. Nicholas, L. (2007). "Self- efficacy of first generation and non first generation college students: the relationship with academic performance and college adjustment". Journal of College Counseling. 10 (1). 6.

Robert L. Leahy (2003). Overcoming Resistance in Cognitive Therapy. Guilford, New York.

Smith, G. (2007). Parenting effects on self- efficacy and self- esteem in late adolescence and how those factors impact adjustment to college. Paper presented at the annual meeting of the eastern psychological association. Philadelphia. P A. March 23-25 2007. P 4.