نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

د. السيد الشبراوي أحمد حسانين
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية جامعة الأزهر

د. إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الأزهر

نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

السيد الشبراوي أحمد حسانين[1] ، إبراهيم سيد أحمد عبد الواحد[2]

[1]قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

[2]قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

[2]البريد الإلكتروني: IbrahimAly1127.el@azhar.edu.eg

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير المشاركة الأكاديمية كمتغير مستقل على الأداء الأكاديمي كمتغير تابع؛ من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة قطر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمشاركة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي، وقد تكونت عينة البحث من (314) من طلاب وطالبات جامعة قطر بكليات التربية والآداب والعلوم، الهندسة، الشريعة، والتجارة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة من اعداد (Owen, & Froman, 1988) ومن تعريب الباحثين ومقياس المشاركة الأكاديمية - نسخة الطلاب من إعداد (Schaufeli et al., 2002) وتعريب حسانين (2012) وتم استخدام درجات التحصيل الدراسي (GPA) للطلاب من واقع السجلات الجامعية لقياس مستوى الأداء الأكاديمي. وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث؛ بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث. كما كشفت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا للمشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي، وكذلك وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للمشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية. كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا للكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي. وقد تم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الأكاديمية، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الأداء الأكاديمي.

Modeling Causal Relationships between Academic Engagement- Academic Self-Efficacy and Academic Performance for University Students

Elsayed Elshabrawi Ahmed Hassanein[1], Ibrhaim Sayed Ahmed AbdelWahed[2]

[1]Department of Mental Health, Al-Azhar University, Al-Azhar University

[2]Department of Educational Psychology, Al-Azhar University, Al-Azhar University

[2]Email: IbrahimAly1127.el@azhar.edu.eg

Abstract:

The current research aims to find out the direct and indirect effects of academic engagement as an independent variable on academic performance as a dependent variable through academic self-efficacy as a mediating variable among Qatar University students, through a proposed model in which the researchers assumed the existence of direct and indirect effects of academic engagement on academic performance. 314 students from Qatar University in the Colleges of Education, Arts and Sciences, Engineering, Sharia, and Business participated in the study. The study utilized College Academic Self-Efficacy Scale prepared by Owen, & Froman, (1988), Utrecht Work Engagement Scale (UWES-SS) prepared by Schaufeli, et al., (2002, a, b), and students' academic achievement scores (GPA) from university records. Using Path Analysis method, the results showed a good match between the proposed path analysis model and the research sample data regarding the different relationships between research variables. The results also revealed the existence of direct and indirect effects that are statistically significant for academic engagement on the academic performance, as well as the presence of direct, statistically significant effects of academic engagement in the academic self-efficacy. The results also revealed the presence of direct, statistically significant effects of academic self-efficacy on the academic performance. The results were discussed in light of the theoretical framework and previous studies, and a number of recommendations and suggestions for future research were presented.

KeyWords: Academic Engagement, Academic Self-Efficacy, Academic performance

مقدمة:

تسعى المؤسسات التعليمية عامة ومؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة إلى النهوض بمستوى الأداء الأكاديمي لطلابها من خلال رفع المعدلات التراكمية، تحسين معدلات الاستبقاء ومعدلات التخرج وتقليل مستويات التسرب. ويرجع ذلك الاهتمام في الأصل إلى أن الأداء الأكاديمي المتميز هو الغاية التي يطمح إليها معظم الطلاب لأنه الوسيلة التي تحدد المستقبل التعليمي والمهني لهم.

علاوة على ذلك تشير الدارسات إلى أن الأداء الأكاديمي أصبح يمثل أولوية في اهتمامات العديد من المعنين بما فيهم الطلاب وأولياء الأمور والمسؤولين عن التعليم وواضعي السياسات التعليمية وعلماء النفس والتربية وغيرهم (Martınez, Youssef-Morgan, Chambel and Marques-Pinto, 2019).

وحقيقة الأمر أن الأداء الأكاديمي يعد من أهم المتغيرات التي اهتم بها الباحثون في مجال التربية وعلم النفس التربوي، وهذا ما بدا جليًا في اهتمام الباحثين خلال العقود الثلاثة الماضية بدراسة العمليات والإجراءات المؤثرة في الأداء الأكاديمي والتي من شأنها أن تنعكس إيجابًا في توجيه المتعلمين نحو اكتساب المعرفة الأكاديمية (الكفيري، 2018). هذا ويشير الصراف (2002) إلى الأداء الأكاديمي على أنه المستوى الأكاديمي الذي يحققه المتعلم في إحدى المواد الدراسية بعد إجرائه الاختبار، كما يشير أحمد (2008) إلى الأداء الأكاديمي باعتباره تلك المعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلمون نتيجة دراسة موضوع أو وحدة دراسية معينة.

ونظرًا لأن المتعلم يعد أحد أهم الدعائم التي يبدأ منها إصلاح التعليم في جميع المجتمعات على اختلافها، كان لابد من الاهتمام بجميع العمليات المؤثرة في الأداء الأكاديمي للمتعلم بما من شأنه الارتقاء بقدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، وذلك من خلال دراسة علاقة الأداء الأكاديمي بالعديد من المتغيرات التي ربما تؤثر في مستوى الأداء الأكاديمي. وقد جاء اهتمام علماء النفس والتربية بدراسة الأداء الأكاديمي في التعليم العالي مبكرا. حيث تشير البحوث في هذا المجال الي اهتمام قديم حديث بدراسة هذا الموضوع وبدراسة أهم العوامل التي تسهم في دعم وتعزيز الأداء الأكاديمي في التعليم العالي. وقد أشارت الدراسات السابقة في هذا الصدد إلى وجود مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي منها العوامل الشخصية المرتبطة بقدرات الأفراد وميولهم واتجاهاتهم ومستوى الدافعية لديهم ومنها العوامل الخاصة بالبيئة التعليمية وما توفره من مصادر تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي (Bean, 1982; Drago, Rheinheimer, and Detweiler, 2018; Tinto, 1998,2006; Willcoxson, Cotter, & Joy, 2011)

وقد انصب الاهتمام الأكبر على دراسة الأمور المرتبطة بالجوانب المعرفية مثل القدرات العقلية، والمعدل الدراسي في المرحلة الثانوية ومستويات الأداء على اختبارات الاستعدادات المقننة مثل اختبار التقييم المدرسي Scholastic Assessment Test (SAT) باعتبارها من أهم المؤشرات على الأداء الأكاديمي في المرحلة الجامعية (Drago, et al., 2018 ; Truell & Woosley, 2008). ورغم أهمية هذه الجوانب المعرفية إلا ن هناك عومل أخرى لا تقل أهمية عن ذلك. وقد كان من بين هذه العوامل المتغيرات النفسية، إذ تشير الدراسات في هذا الصدد إلى امكانية تأثير العوامل النفسية والاجتماعية الهامة الأخرى على قدرات الطلاب ودوافعهم للنجاح حيث تتضمن الحياة الجامعية تغييرات مرهقة مثل الانفصال عن الأصدقاء

والعائلة، والانتقال إلى موقع جديد، وإنشاء شبكة اجتماعية جديدة، والاستجابة لطرق التدريس الجديدة وأنظمة التقييم، واتخاذ خيارات مهنية مهمة، والاستعداد للانتقال إلى سوق العمل. فبالنسبة للعديد من الطلاب يتم اجتياز هذه التغييرات بنجاح، ولكن بالنسبة للبعض الآخر يمكن لهذه التحديات أن تعرض رفاهيتهم وأدائهم الأكاديمي للخطر بالرغم من أنهم قد يكونوا قد استوفوا جميع متطلبات القبول التقليدية. (Richardson, Abraham, & Bond, 2012)

ومن المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام حديث نسبيا في هذا المجال متغير المشاركة الأكاديمية Academic Engagement، والمشاركة الأكاديمية متغير متعدد الأبعاد، يشير إلى الاستثمار النفسي للطلاب في الجهد نحو التعلم أو الفهم أو إتقان المعرفة أو المهارات أو الحرف التي يهدف العمل الأكاديمي إلى تعزيزها (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992). وتعد المشاركة الأكاديمية أحد العمليات المؤثرة بالأداء الأكاديمي، وهي تشير إلى مستويات عالية من الطاقة وبذل الجهد والمثابرة عند مواجهة الصعوبات (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002).

ولقد زاد الاهتمام بدراسة المشاركة الأكاديمية لدى الطلاب في الآونة الأخيرة حيث أن المشاركة الأكاديمية أمر مهم لنجاح الطلاب دراسيا واجتماعيا. كما أن المشاركة الأكاديمية يمكن أن تكون وسيلة لمواجهة الملل والعزوف عن الدراسة وانخفاض مستوى التحصيل ومواجهة معدلات التسرب العالية. علاوة على ذلك فان الطلاب الأكثر مشاركة يحصلون على تقديرات أفضل، ويحققون مستوى أفضل من التوافق النفسي داخل وخارج المؤسسة التعليمية (Salmela- Aro et al., 2009).

ورغم الاهتمام المتزايد مؤخرا بموضوع المشاركة إلا أنه لا يوجد اتفاق واضح بين الباحثين على طبيعة أبعاد المشاركة الأكاديمية، حيث ترى المدرسة الأوروبية أن المشاركة تتكون من ثلاثة أبعاد فرعية وهي النشاط والتفاني والاستغراق أو الانهماك (Schaufeli et al., 2002)، في حين ترى المدرسة الأمريكية أن المشاركة لها أبعاد معرفية وسلوكية ووجدانية (Eccles, 2016; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

وبغض النظر عن ذلك، فقد أصبحت المشاركة الأكاديمية مفهومًا هامًا يتعلق بالنتائج التعليمية المتعددة (مثل الإنجاز والحضور والسلوك والتسرب والتحصيل)، وقد ربطت الدراسات السابقة في هذا المجال – على قلتها- (Bakker, Sanz Vergel,& Kuntze, 2015; Kuh, Cruce, Shoupe, & Kinzie, 2008; Martin, 2009; Reeve & Lee, 2014; Salanova et al.,2010; Skinner et al., 2008) مشاركة الطلاب بتحسين الأداء الأكاديمي وقد أثبتت أنها مؤشر قوي في تحسين مستويات أداء الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة وذلك لما لها من قوة دافعية تستثير همة ونشاط الطلبة وتجعلهم يثابرون في أداء المهام الدراسية مما يعزز فرص النجاح الأكاديمي ويرفع من معدلات الأداء الدراسي.

ومن بين هذه المتغيرات النفسية أيضا حظي متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self Efficacy باهتمام العديد من الباحثين. وقد طور باندورا مفهوم الكفاءة الذاتية

من خلال نظريته عن التعلم الاجتماعي وعرفها بأنها اعتقاد الأشخاص بشأن قدراتهم على تحقيق مستويات محددة من الأداء، والتي من شأنها أن يكون لها تأثير على الأحداث التي تؤثر في حياتهم، كما تشير إلى قدرة الفرد على إنجاز الأعمال الموكلة إليه وتحقيق مستويات متميزة من الأداء، ويعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها الإيمان بقدرة المرء على تحقيق نتائج أكاديمية مطلوبة (Bandura,1997).

ويمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية أيضاً بأنها طريقة للتفكير في معتقدات الطلاب حول كفاءاتهم، وعلى أنها اعتقاد أو ثقة الطالب بأنه يمكنه تحقيق هدف أكاديمي محدد أو تحقيق نتيجة معينة في مهمة أكاديمية محددة، وتشير الدراسات أيضا إلى أنه يُعتقد عادةً أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تساهم في التعلم المنظم ذاتيًا، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الإدراك والتنظيم الذاتي من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية وترتبط بالنجاح في الواجبات المنزلية والامتحانات والاختبارات (Drago, et al., 2018).

كما تشير الكفاءة الذاتية إلى ثقة الأفراد بقدرتهم على الأداء في مختلف المجالات، وهي ترتبط برغبة المتعلم واستعداده لبذل الجهد ومواجهة الصعوبات. ويشير (Bandura, 1982) إلى الآثار الإيجابية لارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية والتي تنعكس بصورة واضحة في المواقف المختلفة، إذ يتجنب الفرد المواقف والأنشطة التي تتجاوز قدراته وإمكاناته، وفي المقابل يقبل على كل ما يتوافق مع قدراته وإمكاناته الشخصية، وهي تزيد من مقدار الجهد الذي يبذله الفرد في مواجهة العقبات التي تواجهه. ويشير (Manzano-Sanchez, et al., 2018) إلى ارتباط الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي ارتباطًا طرديًا، فكلما زادت الكفاءة الذاتية ارتفع الأداء الأكاديمي، كما أن للكفاءة الذاتية القدرة على التنبؤ بالأداء الأكاديمي.

من ناحية أخرى يميل الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية إلى إظهار كفاءة أكبر في تحقيق أهداف أدائهم الأكاديمي من أولئك الذين يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية، ومن المرجح أيضًا أن يكون الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية لديهم دافع جوهري للنجاح في الكلية بسبب إيمانهم الذاتي المتأصل في قدراتهم الأكاديمية Zajacova, Lynch, & Espenshade, (2005).

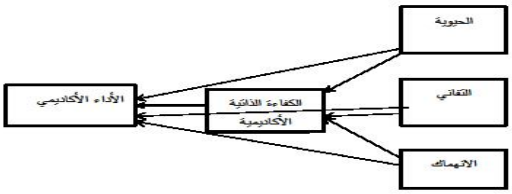
وقد هدفت العديد من الدراسات السابقة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي (الكفيري، 2018؛ يعقوب، 2012؛ كناعنة، 2012؛ سحلول، 2005، (Ramnarain & Ramaila, 2018; Goulao, 2014; Komarraju & Nadler, 2013; Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992; Choi, 2005; Drago, et al.,, 2018; Ferla, Valcke, & Cai, 2009; Gore, 2006; Landine & Stewart, 1998; Putwain, Sander, & Larkin, 2013; Saif, 2014; Vogel and Human-Vogel, 2016; Zajacova, et al., 2005)

وقد انتهت نتائج معظم هذه الدراسات الى وجود علاقة سواء مباشرة أو غير مباشرة مع الأداء الأكاديمي. يدعم ذلك من الناحية النظرية أن معتقدات الطلبة حول قدراتهم وثقتهم في إمكانية تحقيق أهدافهم يدفعهم نحو المضي قدما في أداء المهام الدراسية مما يعزز من فرص النجاح الأكاديمي وتقليل نسب التسرب وتحسين مستويات الأداء الأكاديمي بصفة عامة. في حين انتهت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية على وجه الخصوص (شتوان وبوقصاره، 2018) (Rapoo, 2001).

أما الدراسات التي جمعت بين متغيري المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في علاقتهما بالأداء الأكاديمي فهي دراسات قليلة نسبيا على المستوى العالمي (Martínez, et al.,2019; Ozkal, 2019; Tomás, et al., 2019) ونادرة جدا في الدراسات العربية- في حدود ما اطلع عليه الباحثان- وذلك على الرغم من وجود تصور نظري قوي يمكن الاعتماد عليه في فهم العلاقة بين المتغيرات الثلاثة ويمكن التحقق منه امبريقيا أيضا.

وعلى هذا فمتغيرات البحث الحالي المتمثلة في المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية في علاقتهما بالأداء الأكاديمي، تؤثر بشكل كبير في عمليتي التعلم والتعليم، فهي تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في أداء الطلاب أكاديميًا ومن ثم نجاح العملية التعليمية.

ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تقديم نموذج لتوضيح العلاقة بين هذه المتغيرات كما هو موضح في شكل رقم (1)، ويعتمد هذا النموذج-كما سيتضح بعد مناقشة المحاور التالية- على تصور نظري يستند على معطيات نظرية قوية تدعم البناء النظري بشكل قوي، فضلا عن نتائج جملة من الدراسات السابقة تدعم هذا التصور النظري، ولاستجلاء طبيعة هذا التصور النظري سنعرض فيما يلي لثلاثة محاور توضح العلاقة بين متغيرات البحث، على أن يشمل ذلك تأصيلا نظريا يغطي الأطر النظرية التي استند عليها النموذج بالإضافة الى الدراسات السابقة في ذات الموضوع وذلك حتى يتسنى تقديم إطار نظري متماسك للموضوع قيد الدراسة.



شكل (١) النموذج المقترح للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق يتبين وجود علاقة على المستوى النظري بين المتغيرات الثلاثة المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي. ويمكن أن تأخذ هذه العلاقة أكثر من شكل وأكثر من مسار؛ حيث من الممكن أن توجد علاقات مباشرة أو غير مباشرة بين المتغيرات الثلاثة، فضلا عن ذلك فإن الكفاءة قد تلعب دور الوسيط في العلاقة بين المشاركة والأداء الأكاديمي، كما أن المشاركة يمكن أن تلعب دور الوسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

وعلى الجانب الميداني توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ما بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية (الكفيري، 2018؛ يعقوب، 2012؛ كناعنة ، 2012؛ سحلول، 2005) (Ramnarain & Ramaila, 2018; Goulao, 2014; Saif, 2014; Komarraju & Nadler, 2013; Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992)، والأداء الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية (Reeve & Lee, 2014; Cadima et al., 2016; Salanova, et al., 2003; Schaufeli et al., 2002)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية (De Waal & Pienaar, 2013; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli et al., 2002)عبد الرسول 2017، والأداء الأكاديمي والكفاء الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية ودور الكفاءة الذاتية كوسيط ما بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Martínez et al., 2019; Ozkal, 2019). غير أن الدراسات التي جمعت بين هذه المتغيرات الثلاثة كانت محدودة جدا مما يشير إلى أهمية دراستها خاصة في ظل التصور النظري الذي سبق شرحه.

ورغم أهمية كل من المشاركة الأكاديمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية كل على حدة في تفسير درجة معينة من التباين في الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إلا أن تناولهما معا في نموذج قد يسفر عن توضيح العلاقة بشكل أفضل ويمكن أن يسهم في تسفير درجة أكبر من التباين في مستوى الأداء الأكاديمي.

وفي ضوء قلة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة وفقا للتصور النظري المقترح وندرتها على المستوى العربي ، تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة النموذج المقترح في توضيح طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة مما يمكن أن يسهم في فهم هذه العلاقات بشكل أفضل وفي تقديم مقترحات بحثية وتطبيقية فعالة. وسوف تبحث الدراسة الحالية في طبيعة مسارات العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات كما ستركز في النموذج المقترح على دور الكفاءة الذاتية كمتغير وسيط بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي. وتتلخَّص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- إلى أي مدى تُشكِّل أبعاد المشاركة الأكاديمية كمتغير مستقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط والأداء الأكاديمي كمتغير تابع نموذجًا بنائيًا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى عينة البحث؟

2- إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمي كمتغير وسيط لدى عينة البحث؟

3-إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة للمشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة البحث؟

4-إلى أي مدى توجد تأثيرات مباشرة للكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي لدى عينة البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1-الكشف عن مسار العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث (المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية) وأثرها في الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة قطر.

2-الكشف عن أفضل نموذج سببي يُوضِّحُ مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث (المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية) على الأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة قطر.

أهمية البحث:

- أولا الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولتها تقديم دراسة بحثية يمكن الاستناد إليها لمعرفة طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية لدى طلاب جامعة قطر، بما من شأنه تسليط الضوء إلى الاهتمام بالكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية وانعكاساتهما على الأداء الأكاديمي، وصولًا بالطلبة لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.

- ثانيا الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة التطبيقية فيما تسعى إلى تحقيقه من خلال النتائج التي سيتم التوصل إليها، والتي تتركز فيما يلي:

- تقديم إطار نظري يستعرض الثقافات المختلفة، بما يفيد في بناء الدراسات اللاحقة.

- تقديم مجموعة من المقاييس الجديدة لمتغيرات البحث.

- إثراء المكتبة العربية والخليجية على وجه التحديد بأحدث النتائج التي تتناول طبيعة العلاقة ما بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية.

- توجيه أنظار الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي إلى أهمية البحث في طبيعة العلاقة ما بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية.

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

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

المشاركة الأكاديمية: "رغبة الطالب في بذل المزيد من الجهد والمثابرة عند أداء المهام الأكاديمية مع استغراقه في العمل والانهماك فيه مع قدرته على التفكير بشكل منظم ، والاستفادة من خبراته وإمكاناته في اجتياز المقررات الدراسية بمستوى عال من النجاح."

الكفاءة الذاتية الأكاديمية : أحكام الفرد أو توقعاته عن أداءه للسلوك في مواقف غامضه وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في أدائه في المقررات الدراسية المختلفة والجهد المبذول ومواجهة الصعوبات .

الأداء الأكاديمي : ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه " معدل الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات النهائية

الإطار النظري للدراسة:

- المشاركة الأكاديمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي

تعد المشاركة حالة إيجابية تتميز بالنشاط والتفاني والاستغراق أو الانهماك، حيث يمثل النشاط مستويات عالية من الطاقة واليقظة العقلية، وهي تتجلى في الرغبة في بذل الجهد وفي المثابرة عند مواجهة الصعوبات، كما أن التفاني يشير إلى المشاركة بعمق في العمل الأمر الذي يتيح تجربة الحماس والإلهام والفخر والتحدي والشعور بالأهمية، مما يجعل الوقت يمر بسرعة ويؤدي إلى الاستغراق في العمل والانهماك فيه وإلى صعوبة في الانفصال عن النشاط (Schaufeli et al., 2002).

هذا كما تشير المشاركة أيضًا إلى حالة إيجابية من الرفاهية أو الإنجاز (Hallberg and Schaufeli, 2006)، حيث يتمتع الأفراد المشاركون بمستويات عالية من الطاقة، وهم متحمسون، ويظهرون تحديدًا قويًا لمهامهم (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). إلى جانب ذلك تتضمن المشاركة توازنًا بين متطلبات حالة معينة والموارد المتاحة لتلبية هذه المتطلبات، إذ أن الموارد الكافية لتلبية المطالب يمكن أن تعزز المشاركة في حين تؤدي الطلبات المفرطة والموارد المحدودة إلى الاحتراق النفسي (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli, Bakker, & Van Rhennen, 2009; Schaufeli & Bakker, 2004)

ولقد تمت دراسة المشاركة على نطاق واسع في سياق العمل وهناك دعم تجريبي قوي لعلاقته بالأداء الوظيفي والربحية ونتائج العمل المهمة الأخرى (Harter, Schmidt, & Hayes, 2002)، كما تم توسيع نطاق دراسة المشاركة أيضًا إلى السياق الأكاديمي ووضع تصور لها فيما يتعلق بمهام وأنشطة الطلاب (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002)، حيث يشعر الطلاب المشاركون بالحيوية، ويتماهون بقوة مع دراساتهم ويشاركون بعمق في حياتهم الأكاديمية. هذا وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الدراسات حول العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي إلا أن هذه الدراسات في مجملها تؤكد النتائج التي تم العثور عليها في مكان العمل والتي ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأداء، حيث أظهرت دراسة (Schaufeli et al., 2002) أن طلاب الجامعات المشاركين النشطين والمنغمسين في دراستهم هم أكثر نجاحًا، كما تم التوصل أيضًا إلى علاقة إيجابية بين المشاركة والأداء في دراسة تجريبية مع

الطلاب الذين يؤدون مهمة جماعية حيث كان لمجموعات الطلاب الأكثر تفاعلًا أداء جماعياً أعلى (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez & Schaufeli, 2003).

بالإضافة إلى هذا النهج الأوروبي في فهم المشاركة الأكاديمية، فإن نهجًا مختلفًا في أمريكا الشمالية يصور المشاركة الأكاديمية على أنها مفهوم متعدد الأبعاد له أبعاد سلوكية ومعرفية ووجدانية (Fredericks, et al, 2004). وقد وجدت أيضًا ارتباطات إيجابية قوية بين المشاركة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي (Cadima et al., 2016)، فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة طولية حديثة أجراها ريف ولي (Reeve & Lee, 2014) أن المشاركة الأكاديمية تتنبأ بتغييرات في الدوافع، والرضا عن الحاجات النفسية، والكفاءة الذاتية، وأيضًا في التحصيل الدراسي.

- الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي

إن الكفاءة هي قناعة الفرد أو ثقته في قدراته، أو قدرته على حشد الحافز، أو الموارد المعرفية، أو مسارات العمل اللازمة لتنفيذ مهمة محددة بنجاح في سياق معين (Stajkovic & Luthans, 1998)، وفي السياق التعليمي تشير الكفاءة إلى أحكام المتعلمين على قدرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية (Honicke & Broadbent, 2016). ويشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الكفاءة متجذرة في النظرية المعرفية الاجتماعية، فعلى العكس من سمات الشخصية وغيرها من مؤشرات النجاح المستقرة كمعدل الذكاء أو الموهبة تكون الكفاءة مرنة ويمكن تطويرها، حيث أن العلاقة ما بين الكفاءة والأداء تم تأسيسها في العديد من مجالات الحياة بما في ذلك الأداء الأكاديمي (Honicke & Broadbent, 2016, Zajacova, et al., 2005; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

هذا ويشير (Putwain, et al., 2013) إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها طريقة للتفكير في معتقدات الطلاب حول كفاءاتهم، أو هي الاعتقاد أو الثقة بإمكانية تحقيق هدف أكاديمي معين أو تحقيق نتيجة معينة في مهمة أكاديمية محددة. كما تصور الدراسات عادةً الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها معتقدات كفاءة خاصة بمجال معين في موضوع أكاديمي معين، فضلاً عن الكفاءة المتصورة في المهارات والسلوكيات المتعلقة بالدراسة الخاصة بالسياق، وعادةً ما يعتقد أنها تساهم في التعلم المنظم ذاتيًا. ويشير (Rheinheimer & Francois, 2001) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر على الإدراك والتنظيم الذاتي وذلك من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما أنها ترتبط بالنجاح في الواجبات والامتحانات والاختبارات القصيرة.

لقد كانت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي موضوعًا لعدد من الدراسات (Choi, 2005; Ferla, Valcke & Cai, 2009; Gore, 2006; Landine & Stewart, 1998; Putwain et al., 2013; Zajacova et al., 2005)،

فقد درس (Choi, 2005) الكفاءة الذاتية ومفهوم الذات وعلاقتهما مع درجات الفصل الدراسي في بيئة جامعية، حيث اعتمد في تحليلاته على ثلاثة مستويات من الخصوصية للكفاءة الذاتية تتمثل في: الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية النوعية، ومستويين من مفهوم الذات هما: مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات النوعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من متغيري الثقة الذاتية إلى جانب الكفاءة الذاتية النوعية كانا

منبئين مهمين لدرجات المقرر الدراسي، إلا أنه وعلى الرغم من ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بدرجات المقرر الدراسي بشكل كبير، إلا أنها لم تكن مؤشرًا مهمًا في تحليل الانحدار الخطي.

إلى جانب ذلك بحث (Zajacova, et al., 2005) في الآثار المشتركة للكفاءة الذاتية الأكاديمية والضغوط النفسية على الأداء الأكاديمي للطلاب الجدد في الكلية في جامعة حضرية؛ حيث استخدموا نماذج تحليل المسار لتقييم الأهمية النسبية للضغوط النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية للتنبؤ بمتوسط درجات السنة الأولى، وعدد الوحدات الدراسية المكتسبة، والاحتفاظ بها. وقد أظهرت نتائجهم أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت أكثر أهمية من الضغوط النفسية في التنبؤ بالمعدلات التراكمية ومتوسط درجات النقاط، لكن الضغط النفسي كان أكثر أهمية قليلاً في التنبؤ بالاحتفاظ.

هذا وقد أجرى (Gore, 2006) دراسات انحدار تدريجية على مدى ثلاثة فصول دراسية لتحديد المدى الذي يمكن أن تفسر فيه معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية التباين في الأداء الأكاديمي بما يتجاوز ذلك الذي تمثله درجات الاختبار الموحدة، وقد وجد أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تنبأت بمعدلات درجات الكلية لكن العلاقة اعتمدت على وقت قياس معتقدات الفعالية وكانت أقوى بكثير عندما تم قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في نهاية الفصل الدراسي بدلاً من بدايته.

كما درس (Ferla et al., 2009) الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي للتحقيق في طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين وتأثيرهما على التحصيل الأكاديمي، ووجدوا أن مفهوم الذات الأكاديمية هو مؤشر أفضل لمتغيرات التحفيز العاطفي، في حين أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي أفضل مؤشر على التحصيل الأكاديمي.

كما فحص (Putwain et al., 2013) العلاقة بين ثلاثة أبعاد أو مقاييس للكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي للفصلين الأول والثاني لعينة من طلاب البكالوريوس. وقد كشف بحثهم أن الكفاءة الذاتية في المهارات المتعلقة بالدراسة تنبأت بشكل إيجابي بأداء الفصل الدراسي الأول ولكن ليس أداء الفصل الدراسي الثاني، ولم يكن أي من المقياسين الآخرين للكفاءة الذاتية يتوقعان بشكل إيجابي الأداء الأكاديمي للفصل الدراسي الأول أو الفصل الدراسي الثاني.

وقد أظهرت دراسة (Komarraju & Nadler, 2013) والتي اهتمت بتعرف علاقة الكفاءة الذاتية وإدارة الموارد بالأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 407 طالبًا من طلاب الجامعة في ولاية متشيجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية ما بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. حيث كشفت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التباين المفسر بلغ (18%) ما بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، حيث يميل الطلاب منخفضي الكفاءة، إلى الاعتقاد بأن تحصيل العلامات يرتبط بعوامل فطرية، أما مرتفعو الكفاءة الذاتية فيميلون إلى بذل الجهد والكفاح من أجل تحقيق أهدافهم، وقد توسط تنظيم الموارد جزئيا العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

وقد أشارت دراسة (Goulao, 2014) والتي اهتمت بكشف العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 63 طالبًا من المتعلمين الكبار عبر الإنترنت، إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا ما بين الكفاءة الذاتية المرتفعة والأداء الأكاديمي المرتفع.

وقد بحث (Ramnarain & Ramaila, 2018) في العلاقة بين الكفاءة الذاتية للكيمياء لطلاب السنة الأولى في إحدى جامعات جنوب إفريقيا وأدائهم الأكاديمي. وقد تضمن البحث مسحًا كميًا لـ 333 طالبًا باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية في الكيمياء، وقد أظهرت النتائج تسجيل الطلاب لدرجات أقوى على متغيرات الكفاءة الذاتية للمهارات المعرفية والحركية النفسية أكثر من التطبيقات اليومية، كما أظهرت النتائج أن المهارات المعرفية تنبأت بشكل كبير بأداء الطلبة في الكيمياء، في حين أن المهارات الحركية والتطبيقات اليومية لم يكن لها تأثير كبير.

وحاولت دراسة (Drago, et al., 2018) التحقق من العلاقة بين مركز الضبط، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب احدى الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي دال لكل من مركز الضبط، الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي.

وفي المقابل أظهرت دراسة رابو (Rapoo, 2001) والتي اهتمت بمعرفة العلاقة ما بين إدراك الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 113 طالبًا من طلاب المدارس الثانوية بجنوب أفريقيا، أن العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي غير دالة إحصائيًا.

هذا وقد اهتمت بعض الدراسات العربية بدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراسة سحلول (2005) والتي اهتمت بالكشف عن العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي وأثرهما على الأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 1025 طالبًا في الصف الثاني الثانوي، إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.

كما درس يعقوب (2012) علاقة الكفاءة الذاتية بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي على عينة مكونة من 155 طالبًا من طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة بالمملكة العربية السعودية، والذي أسفرت نتائجه إلى أن التحصيل الدراسي أكثر قدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من المتغيرات الأخرى.

هذا وقد درس كناعنة (2012) العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى عينة مكونة من 200 طالبة من طالبات كلية عجلون الجامعية بالأردن، والذي توصلت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين الكفاءة الذاتية والفرع الأكاديمي على دافع الإنجاز الدراسي.

وبحث (Saif, 2014) في العلاقة ما بين الكفاءة الذاتية والدافعية والإنجاز الأكاديمي لدى عينة مكونة من 407 طالب وطالبة من طلاب جامعة تعز باليمن، والذي أسفرت نتائجه عن

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا ما بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية العالية أنجزوا أكاديميًا بشكل أفضل من الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية والدافعية المنخفضة.

كما درست الكفيري (2018) أثر الكفاءة الذاتية على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، في عينة مكونة من 300 طالبة من كليات الهندسة، والآداب، والتربية بجامعة حائل. وقد كشفت نتائج دراستها عن وجود اثر موجب وذي دلالة إحصائية للكفاءة الذاتية على التحصيل الأكاديمي، ووجود فروق في الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح فئة 25 سنة فأكثر، كما كشفت أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص وذلك لصالح كلية التربية.

وفي المقابل أظهرت دراسة شتوان وبوقصاره (2018) والتي اهتمت ببحث العلاقة ما بين معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء الدراسي لدى عينة مكونة من 789 من طلبة الطور الثانوي، عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء الدراسي لدى كل من الذكور والإناث.

وتشير نتائج هذه الدراسات بصفة عامة إلى وجود علاقة دالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

- العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي

تدعم الأبحاث السابقة العوامل النفسية مثل الشخصية، والدافع، والمثابرة، والكفاءة الذاتية كمؤشرات مهمة للأداء الأكاديمي (Oswald, Schmitt, Kim, Ramsay, & Gillespie, 2004; Salanova, Schaufeli, Martinez & Breso, 2010, Zajacova, et al., 2005)، والتي تسلط الضوء على الحاجة إلى مراعاة دور الموارد النفسية للطلاب في توقع الأداء الأكاديمي في التعليم العالي، كما تدعم الأبحاث المستعرضة والطولية والتجريبية دور المتغيرات الإيجابية باعتبارها سابقة وسببًا للعديد من أشكال النجاح (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005)، حيث تعد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية متغيرات إيجابية متأصلة في علم النفس الإيجابي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)، وبالتالي فإن تناولهما بالدراسة في سياق الأداء الأكاديمي يكون مستنيرًا بالنظرية الموجودة والأدلة التجريبية.

وقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على ثلاث نظريات شاملة لبناء الأطر المفاهيمية للعلاقات بين المتغيرات في النموذج المقترح والتي تتمثل في: نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll, 2002)، والنظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura, 1986)، ونموذج التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001)، ووفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الحصول على الموارد النفسية والاجتماعية والحفاظ عليها تمثل الدوافع البشرية الأساسية، حيث يمكن أن تكون الموارد ذات قيمة في حد ذاتها (مثل احترام الذات، والصحة)، أو استخدامها كوسيلة للحصول على غايات أخرى مرغوبة (مثل المال، والسلطة، والنجاح، والتعامل مع التحديات). هذا وتناقش عملية حفظ الموارد أيضًا "الكسب الحلزوني" (gain spirals) (Hobfoll & Shirom, 2000)، حيث تحدث العلاقات المتبادلة الإيجابية بين الحالات الفردية (individual states) ذات التوجه الإيجابي، حيث تنتقل الموارد معًا في قوافل الموارد ويمكن استخدامها بشكل تآزري لتسهيل بناء

موارد أخرى (اكتساب الحلزونات)، وتعد حلزونات الكسب على أنها حلقات تضخيم المكتسبات حيث تبني العلاقات الدورية بين المتغيرات على بعضها البعض بشكل إيجابي بمرور الوقت، واستنادا إلى ذلك تعد الكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية موارد نفسية إيجابية يمكن استخدامها جنبًا إلى جنب لتعزيز النجاح (Martínez, et al., 2019).

إن النظرية المعرفية الاجتماعية هي النظرية الثانية التي تستند عليها الدراسة الحالية، والتي تفترض أن السلوك هو نتيجة تفاعل ديناميكي بين العوامل الاجتماعية والمعرفية والشخصية. فبالإضافة إلى التفكير في السلوك السابق وعواقبه (أي التعزيز السلوكي)، يتشكل السلوك أيضًا من خلال الترميز المعرفي للمهام وأنماط التفكير، والتفكير والتخطيط لتحقيق الأهداف المرجوة، والتنظيم الذاتي لتخصيص الموارد وتجنب الانحرافات، والتعلم من نماذج الأدوار المماثلة التي تواجه مواقف مماثلة (Bandura, 1997, 2001). إن هذه الآليات ذاتية التوجيه وديناميكية وميسرة اجتماعيًا، وليست سلبية أو محددة ميكانيكيًا، حيث أنها تعزز التكيف الفعال والتنظيم الذاتي للدافع والعمل وذلك في سعيها لتحقيق أهداف وتطلعات متزايدة التحدي ولكن ذات مغزى شخصي، بدلاً من الرضا عن الذات أو التراخي أو الاستسلام (Bandura, 2012). إن أداء الطلاب يميل إلى الاعتماد إلى حد كبير على القدرة على التحمل أو القدرة على البقاء، بالإضافة إلى القدرة على حشد الحافز لتحقيق الأهداف (Martínez et al., 2019). وبالتالي فإن النظرية المعرفية الاجتماعية ذات صلة خاصة بتحقيق هذه الدراسة في السوابق النفسية للأداء الأكاديمي، ونقصد بها في الدراسة الحالية المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية.

أما النظرية الثالثة فهي نموذج التوسيع والبناء الذي وضعه فريدريكسون (Fredrickson, 2001)، والتي تستند إلى أن الإيجابية تعمل على توسيع نطاق ذخيرة التفكير والعمل لدى الأشخاص حتى يتمكنوا من توسيع منظورهم والنظر في أهداف أكثر تنوعًا ونطاقًا أوسع من مسارات العمل. وعلى النقيض من ذلك، تضيق السلبية منظور الشخص إلى المسارات المجربة والصحيحة، مع استبعاد الأساليب القابلة للتطبيق ولكن ربما تكون أكثر إبداعًا وجاذبية. هذا وبالإضافة إلى ذلك تسهل الإيجابية تطوير وبناء موارد مادية واجتماعية ونفسية إضافية، والتي يمكن الاستفادة منها في أوقات التحدي أو السلبية، ثم يتم تجديد المخزونات المستنفدة من الموارد في أوقات لاحقة من الإيجابية. إن طلاب الجامعة يتعاملون مع العديد من التغييرات الحياتية والتحديات الأكاديمية التي تستلزم توسيع وبناء التأثيرات الإيجابية للتغلب على التحديات والشكوك مع الحفاظ على التركيز والحفاظ على الرفاهية (Martínez et al., 2019)، مما يجعل نموذج التوسيع والبناء إطارًا نظريًا شاملاً ذا صلة للنموذج المقترح في الدراسة الحالية.

ومما سبق يتضح لنا أن نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll, 2002) تؤكد على " الكسب الحلزوني" المرتبطة بتحقيق الموارد والحفاظ عليها باعتبارها مركزية لعمل الإنسان (Hobfoll & Shirom, 2000)، ووفقًا لذلك قد يكون الطلاب المشاركون في وضع أفضل لاستثمار مواردهم النفسية مثل الكفاءة الذاتية بطريقة يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية مثل الأداء الأكاديمي. هذا ومن ناحية أخرى فإن إمكانية الحصول على مكتسبات حلزونية بين الكفاءة الذاتية والمشاركة يستلزم أنها قد تعزز بعضها البعض (Hakanen & Roodt, 2010; Hobfoll &

Shirom, 2000)، فعندما تتوافر الموارد (الكفاءة الذاتية على سبيل المثال) يمكن تعزيز مستوى المشاركة والذي يعزز بدوره احتمالية الاستفادة من الموارد الحالية والقدرة على إنشاء موارد جديدة. إن هذه الفكرة قد تعزز لماذا يميل الناس إلى استثمار المزيد من الموارد في المساعي الإيجابية (Salanova et al., 2010)، وبالتالي فإن العلاقة بين المشاركة والكفاءة الذاتية قد تكون متبادلة.

هذا وقد تم تصور المشاركة على أنها تجربة إيجابية بحد ذاتها (Schaufeli, et al., 2002)، وأنها قادرة على بناء وتسهيل الموارد الشخصية لاسيما تلك المتعلقة بالمهام (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen, Schaufeli & Ahola, 2008)، حيث تظهر الأبحاث أن الموظفين المشاركين يستخدمون موارد مثل التفاؤل، والكفاءة الذاتية، والمرونة، وأسلوب المواجهة النشط لمساعدتهم في إدارة مهامهم بنجاح أكبر (Bakker & Demerouti, 2008; Luthans, Norman, Avolio & Avey, 2008).

من ناحية أخرى تتماشى الفكرة القائلة بأن المشاركة يمكن أن تعزز الموارد وتحديدًا الكفاءة الذاتية مع نموذج التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001) الذي يستند إلى أن المشاعر الإيجابية توسع مخزونات التفكير اللحظية لدى الأشخاص وتبني مواردهم الشخصية بما في ذلك المادية والفكرية والاجتماعية والنفسية (Fredrickson, 2001; Fredrickson & Branigan, 2005). ووفقًا لذلك يمكن للتجارب الإيجابية مثل المشاركة بناء الموارد الشخصية للأفراد والتي تتمثل في الكفاءة الذاتية على وجه الخصوص باعتبارها موضع البحث.

ومن الناحية التجريبية قام (De Waal & Pienaar, 2013) بالتحقيق في العلاقة السببية بين الكفاءة الذاتية والمشاركة في العمل من خلال تصميم بحثي طويل الأمد، والذي أظهرت نتائجه أن الكفاءة الذاتية في الوقت 1 لم تتنبأ بالمشاركة في الوقت 2، لكن المشاركة في الوقت 1 تنبأت بالكفاءة الذاتية في الوقت 2. وحقيقة الأمر أن هذه النتائج تتوافق مع فكرة أن المشاركة يمكن أن تسهل المهمة والموارد الشخصية (Bakker & Demerouti, 2007; Hakanen et al., 2008).

وبالاستناد إلى نظرية حفظ الموارد من المعقول أيضًا أن تعزز الكفاءة الذاتية المشاركة وذلك لعدة أسباب، يأتي في مقدمتها أن الموارد تعد من السوابق المهمة للمشاركة (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004)، إذ يمكن أن تلعب الموارد النفسية مثل الكفاءة الذاتية دورًا مهمًا في مواجهة المواقف الصعبة مثل تلك التي يواجهها طلاب الجامعات والتي يمكن أن تسهم في مشاركتهم، كما يمكن للكفاءة الذاتية تشكيل تقييمات الطلاب لمتطلبات مواقفهم، ذلك أنه عندما يقيم الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة التحديات بشكل أفضل يمكنهم إدراك أن هذه المواقف أقل تطلبًا فيما يتعلق بمواردهم الشخصية، كما أن التوازن المتصور بين المطالب والموارد يعد أمرًا حيويًا للمشاركة.

هذا وتشير الكفاءة الذاتية إلى معتقدات الأفراد في قدرتهم على تحقيق النتائج المرجوة للنجاح في حياتهم المهنية التي اختاروها (Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006)، كما أنها تعزز التعلم والأداء (Bandura, 1997)، وهذا ما أكده باندورا في النظرية المعرفية الاجتماعية الذي أكد على بناء الكفاءة الذاتية وتأثيرها على التعلم، حيث يؤثر هذا الاعتقاد في قدرة الفرد على اختيار الأنشطة والجهد (Schunk & Zimmerman, 2006)، والمشاركة في السلوكيات الضرورية لتحقيق الأهداف، والاهتمام الأكاديمي (Bandura, 1997)، بالإضافة إلى نمو الكفاءات المعرفية

وتحقيق الإنجاز (Pajares,1996; Zimmerman, 2000). لقد تم التأكيد على أن الكفاءة الذاتية تتنبأ باستمرار بالتحصيل الأكاديمي (Bong, 2008) بسبب حقيقة أن لديها آثار على الجهد والمثابرة، فمن المرجح أن يبادر الطلاب الذين يظهرون احساسا أكبر بالكفاءة الذاتية إلى بذل الجهد اللازم لتحقيق النتيجة المرجوة والاستمرار لفترة أطول عند مواجهة التحديات الأكاديمية (Schunk & Zimmerman, 2006). إن الكفاءة الذاتية هي حكم الشخص على قدرته على تنظيم وتنفيذ مسار العمل المطلوب لتحقيق أنواع محددة مسبقًا من المشاركة الأكاديمية، ولا يتعلق الأمر بالمهارات التي يمتلكها الفرد بل بتقدير ما يمكن للفرد أن يكتسبه بالمهارات التي يمتلكها حاليًا (Bandura, 1986). هذا ويميل الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية إلى إنشاء واختبار مسارات عمل بديلة عندما لا يحققون النجاح في البداية، حيث أنهم يؤدون أداء أفضل في الفصل الدراسي بسبب مستوياتهم المرتفعة من الجهد والمثابرة والتعامل بشكل أكثر فاعلية مع المواقف الإشكالية وذلك من خلال التلاعب بالعمليات المعرفية والعاطفية المتعلقة بتلك المواقف (Bandura, 1997).

لقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الكفاءة الذاتية تتناسب طرديًا مع متوسط درجة الطلاب الجامعيين ومستويات الأداء الأكاديمي (Hackett, et al., 1992; Klomegah, 2007) وبالتالي لا يمكن إنكار أهمية الكفاءة الذاتية في عملية تعلم الطلاب لاسيما في تعزيز مستويات راحة الطلاب عند مواجهة الامتحانات. وحقيقة الأمر ترتبط التغييرات في مستويات الكفاءة ارتباطًا وثيقًا بالتغيرات في حالة الرفاهية مثل المشاركة، (Salanova, et al., 2003). هذا ويمارس الطلاب الكفاءة الذاتية من خلال القصد، والتنظيم الذاتي من خلال رد الفعل الذاتي والتحفيز الذاتي، ومعتقدات الفعالية الذاتية حول قدراتهم، وجودة الأداء، ومعنى حياتهم، والمسارات التي يختارونها (Bandura, 2001). إن معتقدات الكفاءة هي أساس الفاعلية من خلال تأثيرها في التكيف مع تجاربنا، وتأثيرها على المحددات السلوكية الأخرى (Bandura, 2001). لقد تم التحقق من العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية الفعلية تجريبياً، حيث وجد أنها تتنبأ باستمرار بالإنجاز الأكاديمي نظرًا لتأثيره على الجهد والمثابرة، ذلك لأن الطلاب الذين يظهرون احساسا أكبر بالكفاءة الذاتية هم أكثر عرضة لبذل الجهد اللازم والاستمرار لفترة أطول عند مواجهة التحديات الأكاديمية (Schunk & Zimmerman, 2006). فأداء الطلاب ينظم من خلال أربع طرق تتمثل في الإدراك والتحفيز والفعالية والطرق الاجتماعية، فالكفاءة الذاتية تؤثر على طريقة مواجهة الناس للتحديات والمثابرة في مواجهة الشدائد وعدم النجاح، كما أنه من المرجح أن يستخدم الطلاب الفعالون النظم كفرصة ويتغلبون على القيود الهيكلية عند الضرورة للمشاركة الأكاديمية الفعالة، وبالتالي من المفترض أن الكفاءة الذاتية للطلاب ستكون مرتبطة بالمشاركة الأكاديمية.

هذا وقد كانت العلاقة ما بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي ودور الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط بينهما موضوعًا لعدد من الدراسات، فقد درس كل من مارتينيز وآخرون (Martínez et al., 2019) سوابق الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، لبحث العلاقة ما بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية كوسيط بينهما في جامعتين مختلفتين، إحداهما بإسبانيا والأخرى بالبرتغال، حيث تم تقييم الأداء الأكاديمي من خلال معدل النقاط الذي قدمته الجامعات في نهاية فترة الاختبار. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ما بين

المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي في كلا الجامعتين، كما دعمت النتائج الكفاءة الذاتية كوسيط كامل في العلاقة ما بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي حيث أظهر الطلاب الملتزمون أكاديمياً مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية والتي أثرت بدورها بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي.

أجرى (Ozkal, 2019) دراسة حول معتقدات الكفاءة الذاتية والمشاركة والأداء الأكاديمي في دروس الرياضيات، والتي هدفت إلى تعرف معتقدات الكفاءة الذاتية والمشاركة والاستياء والإنجاز الأكاديمي في دروس الرياضيات لدى عينة مكونة من 651 طالبًا وطالبة من طلاب الصف السادس والسابع والثامن.. وقد أظهرت الدراسة أن معتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب في التعلم والأداء في مادة الرياضيات قد تنبأت بشكل ملحوظ وإيجابي بإنجازاتهم في الرياضيات، كما أظهرت الدراسة أيضًا أن معتقدات الكفاءة الذاتية للطلاب المتعلقة بالتعلم والأداء في الرياضيات قد تنبأت بشكل كبير بمشاركتهم السلوكية والعاطفية في الرياضيات بشكل إيجابي.

قام (Tomás, Gutiérrez, Georgieva, & Hernández, 2019) بدراسة حول آثار الكفاءة الذاتية والأمل والمشاركة على الأداء الأكاديمي لدى طلبة التعليم الثانوي في جمهورية الدومينيكان، والتي هدفت إلى اختبار نموذج يتنبأ بالنجاح الأكاديمي أثناء اختبار دور المشاركة كوسيط في عينة مكونة من 614 طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة. وقد استخدمت الدراسة مقاييس الأمل، والكفاءة الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمية، والمشاركة في جمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن الأمل والكفاءة الذاتية كمتغيرات مستقلة، وأبعاد المشاركة كمتغيرات وسيطة، ودرجات ومفهوم الذات الأكاديمية كمتغيرات تابعة، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات كبيرة للأمل والكفاءة الذاتية على المشاركة، كما كانت المشاركة السلوكية أفضل مؤشر على النجاح الأكاديمي.

كما درست عبد الرسول (2017) مفهوم الكفاءة الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالمشاركة الأكاديمية لدى عينة مكونة من 150 طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، والتي توصلت إلى تنبؤ مفهوم الكفاءة الأكاديمية والطموح الأكاديمي بالمشاركة الأكاديمية، وإلى اختلاف مستوى المشاركة الأكاديمية للطالبات باختلاف مستوى الكفاءة الأكاديمية والطموح الأكاديمي. وقد بحث اليوسف (2013) في العلاقة ما بين المهارات الاجتماعية كوسيط والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 290 طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت نتائجه إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ما بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. كما أظهرت دراسة (Salanova, et al., 2010) أن المشاركة هي الوسيط في العلاقة بين العقبات (المتطلبات) وعوامل التيسير النفسي الاجتماعي (الموارد) من ناحية والأداء الأكاديمي من ناحية أخرى.

فروض البحث:

1- لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات المشاركين في الدراسة بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

2- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة.
3- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لأبعاد المشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة البحث.
4- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة البحث.
5- لا توجد تأثيرات (مسارات) غير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد المشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيطة لدى عينة البحث.

الإجراءات:

أولاً: المنهج:

تم استخدام المنهج الوصفي للتحقق من فروض البحث الحالي.

ثانيا: المشاركون في البحث:

أ -المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث على (120) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات جامعة قطر وذلك للتأكد من صدق وثبات أداتي البحث.

ب- المشاركون في الدراسة الأساسية:

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث على (314) من طلاب وطالبات جامعة قطر بكليات التربية والآداب والعلوم، الهندسة، الشريعة، والتجارة. وفيما يلي وصف لعينة البحث وفقاً للنوع، والكلية، كما هو موضح في جدول (1).

جدول (1) وصف المشاركين في الدراسة الأساسية

المتغيرات	النوع			الكلية					
المجموعات الفرعية	ذكور	إناث	اجمالي	الهندسة	الآداب والعلوم	التجارة	التربية	الشريعة	اجمالي
العدد	145	169	314	70	81	80	57	26	314
النسبة المئوية	46.2	53.8	%100	22.3	25.8	25.5	18.2	8.2	%100

ثالثا: الأدوات:

تتمثل أدوات الدراسة الحالية في مقياس المشاركة الأكاديمية ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ودرجات التحصيل الدراسي من واقع السجلات الجامعية وفيما يلي عرض لهذه الأدوات.

1- مقياس المشاركة الأكاديمية Academic Engagement

وصف المقياس: استخدم الباحثان مقياس المشاركة الأكاديمية - نسخة الطلاب UWES-SS (Student Survey) من إعداد (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, Bakker, 2002 &). وتعريب حسانين (2012) وكانت النسخة الأولية للمقياس التي أعدها Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma &Bakker, 2002 مكونة من 17 عبارة، وقد تم حذف ثلاثة عبارات بعد مراجعة المقياس وتنقيحه في دراسة Schaufeli et al., 2002, b ومن ثم أصبح العدد النهائي للعبارات 14 عبارة، وقد اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على هذه النسخة وقاما بمراجعة الترجمة الأولى للمقياس واجراء بعض التعديلات عليها. وبهذا فالمقياس يتكون من 14 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: الحيوية (5 عبارات)، التفاني (5)، الانهماك (4 عبارات). وتقدر جميع العبارات على مقياس سباعي يتراوح بين صفر (أبدا) و6 (دائما) ومن ثم فان الدرجة العليا على جميع أبعاد المقياس تشير إلى درجة مرتفعة على مقياس المشاركة الأكاديمية. وقد بلغت معدلات الثبات لأبعاد المقياس 79. ،79، 94. على التوالي.

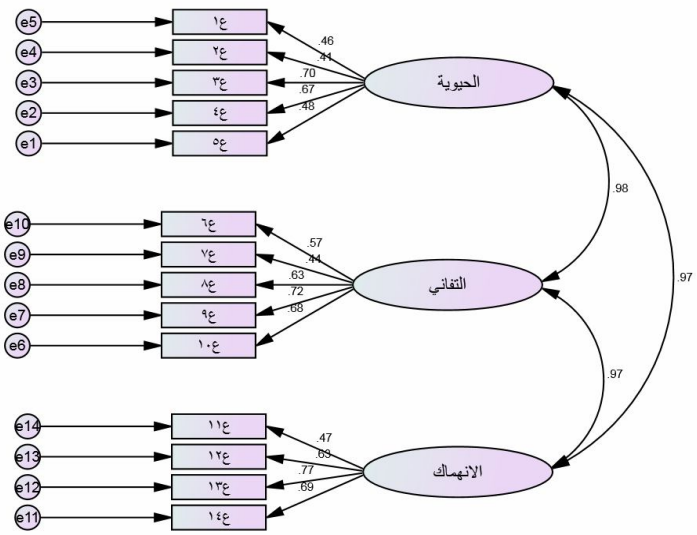
وفيما يلي عرض يوضح التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي.

الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة الأكاديمية:

أولا: الصدق:

الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من صدق المقياس، وتم ذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي AMOS، وتم حساب جميع معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ، والشكل (2) يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (2) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المشاركة الأكاديمية

جدول (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المشاركة الأكاديمية

رقم العبارة	البُعد	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
ع5	الحيوية	1.000	.483			
ع4	الحيوية	1.157	.673	.186	6.208	***
ع3	الحيوية	1.263	.703	.199	6.334	***
ع2	الحيوية	.641	.412	.139	4.623	***
ع1	الحيوية	.847	.462	.169	4.998	***
ع10	التفاني	1.000	.684			
ع9	التفاني	1.078	.715	.119	9.046	***
ع8	التفاني	1.059	.626	.132	8.012	***
ع7	التفاني	.852	.440	.148	5.750	***
ع6	التفاني	.990	.572	.134	7.373	***
ع14	الانهماك	1.000	.687			
ع13	الانهماك	1.222	.771	.127	9.639	***
ع12	الانهماك	.995	.627	.124	8.012	***
ع11	الانهماك	.604	.471	.099	6.112	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دال عند مستوى 0.001

يتضح من جدول (2) لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المشاركة الأكاديمية أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى 0.01، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية والتي تراوحت ما بين (0.3 – 1) وجميعها قيم مقبولة؛ مما

يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس المشاركة الأكاديمية لدى عينة الدراسة الاستطلاعية. كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح والجدول 3 يوضح ذلك.

جدول (3) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس المشاركة الأكاديمية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	مؤشر النسبة بين $\chi 2$ ودرجات الحرية (CMIN/df)	3.249	أقل من 5	مقبول
2	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	0.024	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حُسن المطابقة GFI	0.863	0 إلى 1	مقبول
4	مؤشر حُسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	0.805	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.779	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	0.836	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر توكر لويس TLI	0.795	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.833	0 إلى 1	مقبول
9	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	0.021	0.05 فأقل أو 0.08 فأقل	مقبول

يتضح من الجدول رقم 3 ما يلي:

أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة ؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين $\chi 2$ ودرجات الحرية (CMIN/df) 3.249 وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي (أقل من 5) ، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR 0.024 وهي تقترب من الصفر ، كما أن قيم مؤشرات GFI، AGFI ، NFI، IFI، TLI ، CFI تراوحت ما بين (0 – 1) وجميعها قيم مقبولة ، وبلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA 0.021 وهي تقل عن 0.08 مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول رقم 4 يوضح ذلك.

جدول (4) معاملات الثبات لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
1	الحيوية	0.720
2	التفاني	0.735
3	الانهماك	0.713
4	الدرجة الكلية	0.855

يتضح من الجدول رقم 4 أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (0.720 – 0.735 – 0.713 – 0.855) وهي قيم ثبات عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس.

2- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية Academic Self Efficacy

وصف المقياس:

تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة College Academic Self-Efficacy Scale من اعداد (Owen, & Froman, 1988) وهو مقياس أحادي البعد يتكون من 33 مفردة. وتقدر جميع العبارات على مقياس خماسي يتراوح بين 1 (ثقة قليلة جدا) و5 (ثقة كبيرة جدا)، ومن ثم فان الدرجة العليا على جميع مفردات المقياس تشير إلى درجة مرتفعة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وقد بلغ معدل ثبات النسخة الأصلية للمقياس 0.85، وقد أجرى معدا المقياس تحليلا عامليا استكشافيا واخر توكيديا للمقياس وانتهيا الى أن المقياس يتكون من عامل واحد فقط.

قام الباحثان بترجمة بنود المقياس وحرصا على تجنب الترجمة الحرفية مع التركيز على المعنى الدقيق المتضمن في كل عبارة، وتحققا من صدق الترجمة من خلال عرض المقياس على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية وبعد عدة مراجعات للترجمة تم الاتفاق على مجموعة من التعديلات، ثم أعاد الباحثان النسخة المترجمة إلى أحد المتخصصين في اللغة الانجليزية لإعادة ترجمتها إلى الانجليزية وقد اتسقت إعادة الترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة مما يوحى بصدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية. وبعد إجراء التعديلات تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائصه السيكومترية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

الصدق:

تم حساب صدق المقياس اعتمادا على صدق المحك التلازمي وذلك من خلال ايجاد معامل الارتباط بين درجة أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التعلم والأداء Self-Efficacy for Learning and Performance وهو مقياس فرعي من مقياس استبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) من إعداد (Pintrich, & DeGroot, 1990)، وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على المقياسين 0.833، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.867 وهي قيمة عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس.

3- الأداء الأكاديمي

تم استخدام درجات التحصيل الدراسي (GPA) للطلاب من واقع السجلات الجامعية لقياس مستوى الأداء الأكاديمي.

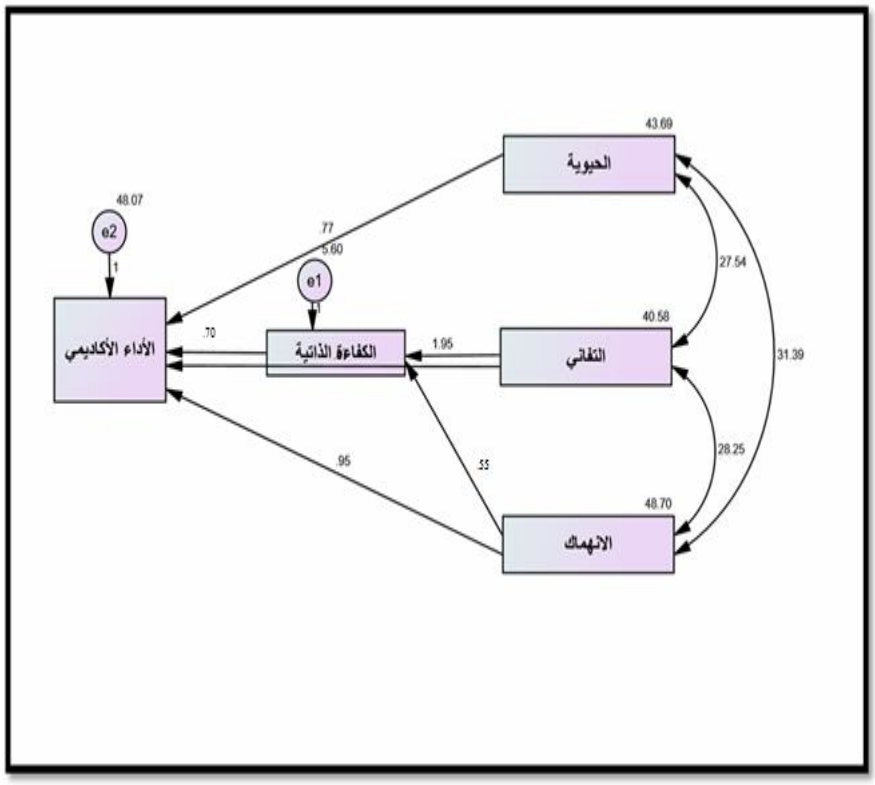
نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات المشاركين في الدراسة بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي**".

للتحقق من هذا الفرض اقترح الباحثان نموذجاً بنائياً يفسر العلاقات بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة، كما تم التحقق قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي؛ حيث تبين وجود علاقات قوية بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على بيانات المشاركين في الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (3) يوضح نموذج تحليل المسار المستخرج لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.



شكل (3)

نموذج تحليل المسار المستخرج لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي

كما تم التحقق من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول (5).

جدول (5)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
1	مؤشر قيمة كا2 (CMIN)	2,300 (غير دالة)	غير دالة إحصائيًا	مقبول
2	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	2,300	أقل من (5)	مقبول
3	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	0,297	الاقتراب من الصفر	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,997	0 إلى 1	مقبول
5	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0,956	0 إلى 1	مقبول
6	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0,999	0 إلى 1	مقبول
7	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0,989	0 إلى 1	مقبول
8	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0,999	0 إلى 1	مقبول
9	مؤشر توكر لويس (TLI)	0,994	0 إلى 1	مقبول
10	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0,999	0 إلى 1	مقبول
11	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0,064	0,05 فأقل أو 0,08فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة مما يدل على مطابقة نموذج تحليل المسار لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة الدراسة بالنسبة للعلاقات المختلفة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي".

من خلال استخدام الباحثين لنمذجة المعادلة البنائية للتحقق من مدى مطابقة نموذج تحليل المسار المقترح لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة الأساسية باستخدام البرنامج الإحصائي Amos, V 21، يتضح وجود مطابقة جيدة لنموذج تحليل المسار المقترح وذلك وفقاً لنتائج مؤشرات حسن المطابقة الواردة في جدول (5)، حيث جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها. ويفسر الباحثان ذلك من خلال النظريات والنماذج التي تم الاعتماد عليها في بناء النموذج وهي نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll, 2002)، والنظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura, 1986)، ونموذج التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001)،

فوفقا لنظرية الحفاظ على الموارد تحدث العلاقات المتبادلة الإيجابية بين المتغيرات ذات التوجه الإيجابي، حيث تنتقل الموارد معًا في قوافل الموارد ويمكن استخدامها بشكل تآزري لتسهيل بناء موارد أخرى (اكتساب الحلزونات)، واستنادا إلى ذلك تعد الكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية موارد نفسية إيجابية ذات علاقة تبادلية أي تؤثر وتتأثر ببعضها ويمكن استخدامها جنبًا إلى جنب لتعزيز الأداء الأكاديمي. كما تؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن السلوك هو نتيجة تفاعل ديناميكي بين العوامل الاجتماعية والمعرفية والشخصية، ومن ثم فإن كل جهد يقوم به الطالب ومثابرته في أداء مهامه الدراسية ينعكس إيجابا على أفكاره وقناعاته عن نفسه وقدرته على تحديد أهدافه والسعي لتحقيقها مما يؤثر مستقبلا على مستوى أدائه الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك يؤكد نموذج التوسيع والبناء على أن الإيجابية تعمل على توسيع نطاق ذخيرة التفكير والعمل لدى الأشخاص حتى يتمكنوا من توسيع منظورهم والنظر في أهداف أكثر تنوعًا ونطاقًا أوسع من مسارات العمل. وبناء على ذلك فإن المشاركة باعتبارها خبرة إيجابية تؤدي إلى تطوير وبناء موارد مادية واجتماعية ونفسية إضافية (مثل الكفاءة الذاتية)، والتي يمكن الاستفادة منها في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي، حيث يكون الطلاب المشاركون في وضع أفضل لاستثمار مواردهم النفسية مثل الكفاءة الذاتية بطريقة يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية مثل الأداء الأكاديمي.

وتتفق جميع النتائج السابقة المتعلقة بالفرض الأول مع نتائج دراسات (De Waal & Pienaar, 2013; Martínez et al., 2019; Ozkal, 2019; Ramnarain & Ramaila, 2018; Reeve & Lee, 2014) حيث أكدت هذه الدراسات على العلاقة القوية والمتبادلة بين المشاركة الأكاديمية بشكل عام أو بعض أبعادها والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

ويتضح من جميع النتائج السابقة الخاصة بالفرض الأول وجود علاقات متبادلة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي؛ حيث إن أبعاد المشاركة الأكاديمية تؤثر في الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، مما يدل على الترابط القوي بين هذه المكونات وبعضها البعض، مما يُعد مبررًا قويًا لجمعها معًا في نموذج يوضح العلاقات بينها.

كل ما سبق يدل على العلاقة المنطقية القوية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، ويؤكد على ضرورة وضع الكفاءة الذاتية، والوعي بها والتحكم فيها، في الاعتبار عند التدريب على المشاركة الأكاديمية، كما اتضح ذلك من خلال نموذج تحليل المسار السابق والذي يؤكد على دور أبعاد المشاركة الأكاديمية وتأثيرهم القوي في الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة**".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، كما يوضح الجدول (6)

جدول (6)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لأبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
الانهماك	الأداء الأكاديمي	0.949	0.375	0.082	11.608	***
التفاني	الأداء الأكاديمي	0.870	0.314	0.335	6.597	***
الحيوية	الأداء الأكاديمي	0.767	0.287	0.088	8.724	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوى الدلالة عند 0.01

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الانحدار اللامعيارية لكل من (الانهماك – التفاني – الحيوية) إلى الأداء الأكاديمي بلغت على الترتيب (0.949 – 0.870 – 0.767) ومعاملات الانحدار المعيارية (0.375 – 0.314 – 0.287) وبلغت القيم الحرجة لكل منها (11.608 – 6.597- 8.724) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة من الانهماك والتفاني والحيوية إلى الأداء الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى عينة الدراسة".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المشاركة والتي تشير إلى مستويات عالية من الطاقة وبذل الجهد والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، والذي ينعكس بدوره على مستويات الأداء الأكاديمي. فضلا عن للمشاركة قوة دافعية تستثير همة ونشاط الطلبة وتجعلهم يثابرون في أداء المهام الدراسية مما يعزز فرص النجاح الأكاديمي ويرفع من معدلات الأداء الدراسي. كما أكدت الدراسات السابقة على أن الطلاب المشاركين يتسمون بالحيوية، ويتماهون بقوة مع دراساتهم ويشاركون بعمق في حياتهم الأكاديمية مما ينعكس إيجابا على مستوى أدائهم الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Bakker, Sanz Vergel,& Kuntze, 2015; Kuh, Cruce, Shoupe, & Kinzie, 2008; Martin, 2009; Reeve & Lee, 2014; Salanova et al.,2010; Skinner et al., 2008) والتي انتهت إلى أن مشاركة الطلاب ترتبط بتحسن الأداء الأكاديمي وقد أثبتت أنها مؤشر قوي في تحسين مستويات أداء الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لأبعاد المشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة البحث**".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لأبعاد المشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
الانهماك	الكفاءة الذاتية	0.553	0.324	0.022	7.211	***
التفاني	الكفاءة الذاتية	1.954	0.993	0.027	71.851	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند 0.001

يتضح من الجدول (7) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقة بين أبعاد المشاركة (الانهماك - التفاني) والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقد أسفرت النتائج عن:

بالنسبة للانهماك في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (0.553) والقيمة الحرجة لها (7.211) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

بالنسبة للتفاني في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (1.954) والقيمة الحرجة لها (71.851) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001) الذي يشير إلى أن المشاعر الإيجابية توسع مخزونات التفكير اللحظية لدى الأشخاص وتبني مواردهم الشخصية بما في ذلك المادية والفكرية والاجتماعية والنفسية، ووفقًا لذلك يمكن للتجارب الإيجابية مثل المشاركة بناء الموارد الشخصية للأفراد مثل الكفاءة الذاتية. وبهذا يمكن القول بأن المشاركة يمكن أن تعزز الموارد وتحديدًا الكفاءة الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي هدفت الي دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية (De Waal & Pienaar, 2013;

Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli et al., 2002; عبد الرسول 2017، والتي انتهت إلى أن المشاركة يمكن أن تنبئ بالكفاءة الذاتية، وتؤكد هذه النتائج على فكرة أن المشاركة يمكن أن تسهل المهمة والموارد الشخصية مثل الكفاءة الذاتية، الأمر الذي ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار في الدراسات التدخلية المبنية على المشاركة أو على الكفاءة الذاتية.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الثاني على أنه "**لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة البحث**".

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
الكفاءة الذاتية	الأداء الأكاديمي	0.701	0.534	0.035	18.634	***

*القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند 0.001

يتضح من الجدول (8) وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي؛ حيث كانت معاملات الانحدار اللامعيارية (0.701) ، والقيمة الحرجة (18.634) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، وعلى هذا يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص على أنه " توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة البحث".

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه (Bandura, 1982) من أن معتقدات الطلبة حول قدراتهم وثقتهم في إمكانية تحقيق أهدافهم يدفعهم نحو المضي قدما في أداء المهام الدراسية مما يعزز من فرص النجاح الأكاديمي وتقليل نسب التسرب وتحسين مستويات الأداء الأكاديمي بصفة عامة. كما أن الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى إظهار كفاءة أكبر في تحقيق أهداف أدائهم الأكاديمي من أولئك الذين يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية، ومن المرجح أيضًا أن يكون الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية العالية لديهم دافع جوهري للنجاح في الكلية بسبب إيمانهم الذاتي المتأصل في قدراتهم الأكاديمية (Zajacova, et al., 2005).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي (الكفيري، 2018؛ يعقوب، 2012؛ كناعنة، 2010؛ سحلول، 2005، (;Ramnarain & Ramaila, 2018; Goulao, 2014; Tenaw, 2012 Komarraju & Nadler, 2013; Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992; Choi, 2005; Drago, et al.,, 2018; Ferla, Valcke, & Cai, 2009; Gore, 2006; Putwain, Sander, & Larkin, 2013; Saif, 2014; Vogel and Human-Vogel, 2016; Zajacova, et al., 2005) والتي أشارت إلى وجود علاقة سواء مباشرة أو غير مباشرة مع الأداء الأكاديمي.

وبهذا يمكن القول إن معتقدات الطلاب حول كفاءاتهم ربما تكون قد أثرت على الإدراك والتنظيم الذاتي لعملية التعلم من خلال استخدام استراتيجيات متعددة مما انعكس إيجابا على أدائهم الأكاديمي. كما إلى ثقة الأفراد بقدرتهم على الأداء في مختلف المجالات، دفعتهم لبذل الجهد ومواجهة الصعوبات مما كان له أثر واضح في الأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه لا **توجد تأثيرات (مسارات) غير مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد المشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيطة لدى عينة البحث".**

للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (9) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين أبعاد المشاركة والأداء الأكاديمي.

جدول (9)

المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لأبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية
من	إلى ←		
الانهماك	الأداء الأكاديمي	0.640	0.432
التفاني	الأداء الأكاديمي	0.424	0.327

يتضح من الجدول (9) أنه تم حساب تحليل المسار للعلاقات غير المباشرة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية (الانهماك – التفاني) الأداء الأكاديمي وقد أظهرت النتائج أن معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية تراوحت معظمها بين (0.3 إلى 1) وجميعها قيم مقبولة. مما يؤكد على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى عينة البحث.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه "توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى عينة البحث."

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll, 2002)، حيث تشير هذه النظرية إلى العلاقات المتبادلة الإيجابية بين المتغيرات ذات التوجه الإيجابي، وبناءً على ذلك تعد الكفاءة الذاتية والمشاركة الأكاديمية موارد نفسية إيجابية ذات علاقة تبادلية أي تؤثر وتتأثر ببعضها ويمكن استخدامها جنبًا إلى جنب لتعزيز الأداء الأكاديمي

وتدعم هذه النتائج نتائج البحوث السابقة حول العلاقات المتبادلة بين المشاركة والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Martínez et al., 2019; Ozkal, 2019)، والتي تدعم دور والكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط في علاقة المشاركة الأكاديمية والأداء. وتساهم هذه النتيجة في الفهم النظري والدعم التجريبي فيما يتعلق بالمتغيرات السابقة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والظروف التي قد تتجلى فيها الكفاءة الذاتية الأكاديمية والآليات التي تعمل من خلالها المشاركة لتعزيز النجاح، لا سيما في سياق الدراسات الأكاديمية. على وجه التحديد، ومن المرجح أن يظهر الطلاب الأكثر مشاركة مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يؤثر بدوره بشكل إيجابي على أدائهم الأكاديمي.

خاتمة:

انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي كشفت عن وجود علاقات متبادلة بين أبعاد المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي؛ حيث إن أبعاد المشاركة الأكاديمية تؤثر في الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، مما يدل على الترابط القوي بين هذه المكونات وبعضها البعض، مما يقدم دعما صحة للنموذج النظري التي انطلقت منه الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات دالة بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وبين والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وأظهرت دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

وختاما يمكن القول بأن هذه النتائج تقدم اسهامات مهمة في النظرية والبحث والممارسة فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي. فوفقا لما تم مناقشته بالتفصيل في المقدمة، فإن الاعتماد على المتنبئات التقليدية بالأداء الأكاديمي مثل درجات المدرسة الثانوية واختبارات القبول بحاجة إلى إعادة النظر، وتؤكد نتائج الدراسة الحالية على الحاجة إلى دراسة مجموعة واسعة من المتنبئات بالأداء الأكاديمي. كما تشير نتائج الدراسة أيضاً إلى أن العوامل النفسية مثل المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مؤشرات مهمة للأداء الأكاديمي. وبالتالي، فإن نتائج هذه الدراسة توسع معرفتنا بالمتطلبات السابقة للأداء الأكاديمي وتشجع الباحثين الأكاديميين والمعلمين والإداريين على إيلاء المزيد من الاهتمام لهذه العوامل النفسية.

ومن ثم يوصي الباحثان بضرورة تعليم طلاب الجامعة عموما استراتيجيات فعالة في المشاركة الأكاديمية، حيث أن تعلم مثل هذه الاستراتيجيات يمكن أن يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدرتهم على تحقيق أهدافهم مما يدفعهم لبذل مزيد من الجهد حتى يتحقق لهم النجاح ويتحسن مستوى أدائهم الأكاديمي. وكذلك توصى الدراسة بضرورة أن تهتم البرامج

التدخلية القائمة على المشاركة على ضرورة مراعاة الكفاءة الذاتية باعتبارها متغير هام في تفعيل وتطوير عمليات المشاركة.

ويوصى الباحثان بمزيد من الدراسات حول المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي ولا سيما الدراسات التي تهتم بالمتغيرات التي تنبئ بالمشاركة أو الكفاءة والتي يمكن أن يكون لها العديد من الفوائد التربوية والنفسية. فعلى سبيل المثال يمكن دراسة دور المشاركة كمتغير وسيط في العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي. وكذلك يوصى الباحثان بضرورة عمل دراسات تدخلية لتنمية المشاركة والكفاءة الذاتية باعتبارها متطلبات سابقة ضرورية لتحقيق مستوى جيد من الأداء الأكاديمي.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة وأهمية ما توصلت إليه من نتائج إلا أن هناك بعض جوانب القصور التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار قبل تعميم نتائج البحث. أولا: أن هذه دراسة مستعرضة قد لا تعبر عن تطور الظاهرة ومن ثم يوصى الباحثان بعمل دراسات طولية لمتابعة تطور المشاركة والكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة وهل مستوى المشاركة يتغير بتقدم الطالب في دراسته أم لا. ثانيا: أن هذه الدراسة أجريت على عينة من طلاب جامعة قطر مما يستوجب توخي الحذر قبل تعميم النتائج على جامعات أخرى داخل قطر أو على سياقات ثقافية أخرى.

المراجع

أحمد، نواف. (2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الصراف، قاسم. (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار الكتاب الحديث: الإمارات.

اليوسف، رامي محمود. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21*، (1)، 327-365.

http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/46292

حسانين، السيد الشبراوي أحمد. (2012). الاحتراق وعلاقته بالارتباط الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 149(2)، 1-45*

سحلول، محمد عبد الله. (2005). فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. *رسالة ماجستير غيرة منشورة*، جامعة اليرموك، اربد.

شتوان، حاج، و بوقصاره، منصور. (2018). علاقة معتقدات الكفاءة الذاتية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية:* جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، مج11، ع2، 106 - 119. مسترجع من

http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/957621

عبدالرسول، حنان حسين محمود. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة* - كلية الدراسات العليا للتربية، مج 25، ع 2، 646 - 602. مسترجع من

http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/844631

كناعنة، قصي صالح توفيق. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من

http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/636895

الكفيري، وداد محمد صالح. (2018). الفاعلية الذاتية وأثرها على التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة حائل في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 40، 218-229.

يعقوب، نافذ نايف رشيد. (2012). الكفاءات الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الاكاديمى لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فى بيشة (المملكة العربية السعودية). *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي*، 13، (3)، 71-98.

مسترجع من

http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/400051

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22,* 309–328. doi:10.1108/02683940710733115

Bakker, A. B., Sanz Vergel, A. I., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness. *Motivation and Emotion, 39,* 49–62. doi:10.1007/s11031-014-9422-5

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress, 22,* 187–200. doi:10.1080/02678370802393649

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38,* 9–44. doi:10.1177/0149206311410606

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122-147.

Bean, J.P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: Interaction effects in a path model. *Research in Higher Education, 17*(4), 291−320.

Bong, M. (2008). Effects of parent–child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education,* 76,191-217.

Cadima, I., Marques-Pinto, A., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence, 53,* 169–179. doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools, 42*(2), 197–205.

De Waal, J. J., & Pienaar, J. (2013). Towards understanding causality between work engagement and psychological capital. *SA Journal of Industrial Psychology, 39*(2), 1-10. doi:10.4102/sajip.v39i2.1113.

Drago, A., Rheinheimer, D. C., & Detweiler, T. N. (2018). Effects of locus of control, academic self-efficacy, and tutoring on academic performance. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19*(4), 433-451.

Eccles, J.S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction, 43,* 71-75.

Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499–505.

Fredericks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and- build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218–226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313–332. doi:10.1080/ 02699930441000238

Gore, P. A. Jr. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 92–115.

Goulão, M. The Relationship between Self-Efficacy and Academic Achievement in Adults' Learners. *Athens Journal of Education August.1,* 3, (2014) 274-284.

Hackett, G., Betz, N., Casas, M., & Rocha-Singh, I. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counselling Psychology, 39,* 527-538.

Hakanen, J. J., & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engage- ment: Analysing a conceptual model. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter, (Eds.). *Work engagement, a handbook of essential theory and research* (pp. 85–101). Great Britain: Psychology Press.

Hakanen, J. J., Schaufeli, W.B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three- year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work Stress, 22,* 224–241. doi:10.1080/02678370802379432

Hallberg, U., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be dis- criminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11,* 119–127. doi:10.1027/1016-9040.11.2.119

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87,* 268–279. doi:10.1037//0021-9010.87.2.268

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology, 6,* 307–324. doi:10.1037/1089-2680.6.4.307

Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organization behavior* (pp. 57–81). New York: Dekker.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63–84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002

Klomegah, R. (2007). Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy model. *College Student Journal, 41,* 407-415.

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self- efficacy and academic achievement. Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25,* 67-72.

Kuh, G., Cruce, T., Shoupe, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education, 79,* 540–563. doi: 10.1353/jhe.0.0019

Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy, and academic achievement. *Canadian Journal of Counseling, 32*(3), 200–212.

Luthans, F. Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 219–238. doi:10.1002/job.507

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131,* 803–855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803

Manzano-Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J. and Matarrita-Cascante, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of Latina/o students in the United States: A systematic literature review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 40*(2) 176–209.

Martin, A. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 794–824. doi:10.1177/0013164409332214

Martínez, I., Youssef-Morgan, C., Chambel, M. & Marques-Pinto, A. (2019) Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources, *Educational Psychology, 39*(8),1047-1067, DOI: 10.1080/01443410.2019.1623382

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397–422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

Newmann, F. Wehlage G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Fred M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.

Oswald, F. L., Schmitt, N., Kim, B. H., Ramsay, L. J., & Gillespie, M. A. (2004). Developing a biodata measure and situational judgment inventory as predictors of college student performance. *Journal of Applied Psychology, 89,* 187–207. doi:10.1037/0021-9010.89.2.187

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Paper presented at *the Annual Meeting of National Council on Measurement in Education* (New Orleans, LA, April, 6-8, 1988).

Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Science*. *14*(2), 190–200.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research,* 66, 543- 578.

Pintrich, R. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82,* 33-40.

Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology, 83*, 633–650.

Ramnarain, U., & Ramaila, S. (2018). The relationship between chemistry self-efficacy of South African first year university students and their academic performance. *Chemistry Education Research and Practice, 19*(1), 60-67.

Rapoo, B. (2001). The relationships among high-school students, perceptions of instructional practices, self-efficacy and academic achievement in South Africa. *Dissertation Abstracts International, 61*(12),46-74.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106,* 527–540. doi:10.1037/a0034934

Rheinheimer, D. C., & Francois, G. (2001). Assessing student self-efficacy and its effect on academic performance for traditional and at-risk students. *Third National Conference on Research in Developmental Education, Charlotte, NC.*

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138,* 353–387. doi:10.1037/a0026838

Saif ،A. A. D. A. (2014). The Relationship between Self-efficacy Motivation and Academic Achievement of Undergraduate Students in Yemen. Journal of the College of Education: *Assiut University - College of Education, 30*(1), 1-27. Retrieved from http://0-search.mandumah.com.mylibrary.qu.edu.qa/Record/660380

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic groups. *Small Group Research, 34*, 43–73. doi:10.1177/1046496402239577

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, and Coping, 23*, 53–70. doi:10.1080/10615800802609965

Salmela-Aro, k., Kiuru, N., Leskinen, E.,& Nurmi, J.E. (2009). Inventory (SBI)- Reliability and validity. *European Journal of psychological Assessment, 25,* 48-57.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior,* 25, 293–315. doi:10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior, 30,* 893–917. doi:10.1002/job.595

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3,* 71–92.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 349- 367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist, 55,* 5–14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5

Skinner, E., Furrer, C., Marchand G. & Kindermann T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765 781. doi: 10.1037/a0012840

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics, 26,* 62–74. doi: 10.1016/S0090-2616(98)90006-7

Tinto, V. 1998. Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education, 21* (2): 167–177.

Tinto, V. 2006. Research and Practice of Student Retention. What Next? *Journal of College Student Retention, 8* (1), 1–19.

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, *57*(2), 191-203.

Truell, A., & Woosley, S. (2008). Admission criteria and other variables as predictors of business student graduation. College Student Journal, 42, 348–356.

Vogel, F.R. and Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development, 35*(6), 1298-1310.

Wigfield, A., Byrnes, J. & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of Educational Psychology (2nd ed.) (pp. 87-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Willcoxson, L., Cotter, J., & Joy, S. (2011). Beyond the first-year experience: The impact on attrition of students experiences throughout undergraduate degree studies in six divers universities. *Studies in Higher Education, 36(3),* 331–352.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46*(6), 677–706.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 82-91.

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29,* 663–676. doi:10.2307/1163261