مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف

إعـــــداد

د. عطية محمد راجح المالكي

أستاذ علم النفس المساعد

ورئيس قسم العلوم التربوية

بالكلية الجامعية بتربة

جامعة الطائف

مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف

إعـــــداد

د. عطية محمد راجح المالكي
أستاذ علم النفس المساعد
ورئيس قسم العلوم التربوية بالكلية الجامعية بتربة جامعة الطائف

تاريخ إستلام البحث : ١٧ /١١/ ٢٠٢٠ | تاريخ قبول البحث : ١٥ / ١٢/ ٢٠٢٠

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة، جامعة الطائف، حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٢ طالباً وطالبة بالكلية الجامعية بتربة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد كشفت نتائج الدراسة أن أفراد العينة أظهروا مستوى عالي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومستوى عالي من المرونة الأكاديمية، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير العمر لصالح الطلبة الأكبر سناً، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي الأعلى، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)،مكان السكن، المستوى الدراسي، أو التخصص. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة المستوى الثاني مقارنة بطلبة المستوى الثامن، ووجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية (بعد المثابرة) وفقاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي الأعلى، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات مكان السكن، العمر، التخصص، أو النوع (ذكور/ إناث). وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده من جهة والمرونة الأكاديمية وأبعادها من جهة أخرى. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بتوعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية مفهوم الذات الأكاديمي حيث يساعد على المرونة الأكاديمية والتي تسهم في التوافق الدراسي والأداء الجيد، وتجنب العديد من المشكلات التربوية والسلوكية مثل انخفاض التحصيل الدراسي والتسرب من الجامعة.

كلمات مفتاحية: مفهوم الذات الأكاديمي، المرونة الأكاديمية، جامعة الطائف، الإرشاد

ABSTRACT

The current study aimed to reveal the relationship between academic self-concept and academic rsilience among students of the University College in Turabah, Taif University. The researcher used the online survey approach to collect the data. The sample of the study consisted of 302 male and female students from the University College in Turabah, who were randomly selected. The results of the study revealed that the sample showed a high level on the academic self-concept scale, and a high level of academic resilience. The results also revealed statistically significant differences between the students in the academic self concept according to the age variable in favor of the older students, and statistically significant differences between students in the academic self concept according to the GPA variable in favor of students with higher GPA, while the results did not show statistically significant differences between the samples in the academic self concept according to the gender, place of residence, academic level, or study major .

The results also showed that there are statistically significant differences between the students in the academic resilence according to the academic level variable in favor of the second level students compared to the eighth level students, and statistically significant differences the students in the academic resilence (Perseverance dimension) according to the GPA variable in favor of the students with a higher GPA. While the results did not show statistically significant differences between the samples in academic resilience according to place of residence, age, study major, or gender. The results revealed a positive correlation between academic self-concept and its dimensions on one hand, and the academic resilience and its dimensions on the other hand. In light of the results of the study, the researcher recommends those who are in charge of the education to insist the importance of academic self-concept as it helps with academic resilience that contributes to academic adjustment and performance, and avoids many educational and behavioral problems such as low academic achievement and dropout from the university.

Key words: Academic Self-Concept, Academic Resilience, Taif University, University Conselling.

مقدمة البحث :

يواجه الإنسان في حياته اليومية بعض المشكلات والتحديات والمعوقات التي تعترض طريقه أثناء سعيه الحثيث نحو تحقيق أهدافه، مما قد يصيبه بالإحباط ويضعه تحت الضغوط النفسية التي قد تؤثر سلباً على تكيفه وصحته النفسية فتعيق أداءه أو تؤدي به إلى التخلي عن تحقيق هذه الأهداف، وقد يعتمد ذلك على مدى اتصاف الفرد بالمرونة النفسية Resilience أثناء مواجهة التحديات والضغوط. حيث أشار (Masten et al. 1990) إلى أن المرونة هي القدرة على التكيف الناجح على الرغم من وجود الظروف الصعبة أو المهددة، ولذا تعتبر المرونة صفة مرغوبة، قد تؤثر إيجابياً على جوانب أداء الفرد وإنجازاته ورفاهيته وصحته (Bartley et al., 2010).

وللمرونة أنواع منها ما له صلة بالجوانب الأكاديمية والدراسية للطلاب وهو ما يطلق عليه المرونة الأكاديميةAcademic Resilience ، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمرونة النفسية، وتُعرف على أنها: القدرة على التغلب على المحن والتحديات التي ينظر إليها الطالب على أنها تهديد كبير لتطوره التعليمي والأكاديمي (Martin, 2013).

والمرونة الأكاديمية هي: قدرة الطالب على التعامل بشكل فعال مع الانتكاسات، والتوتر وضغوط البيئة الأكاديمية، فالطلاب المرنون أكاديمياً قد يتمتعون بقدرة أكبر على مواجهة الفشل والمعوقات الأكاديمية التي تعترضهم والنجاح، بينما ينتهي الأمر بالطلاب الآخرين إلى الفشل وضعف الأداء (Martin & Marsh, 2006).

وترجع أهمية المرونة الأكاديمية إلى أنها عامل مهم للتنبؤ بمدى مواجهة الطالب لضغوط الحياة الجامعية والتكيف معها (McLafferty et al., 2012)، فقابلية الإصابة بالأمراض العقلية قد يشير إلى ضعف المرونة لدى طلاب الجامعة في التعامل مع الضغوط الأكاديمية (Cheng & Catling, 2015).

وقد أظهرت نتائج دراسة كل من: Eagle (1999)، و Thomas (2000)، ودراسة الهجين (٢٠١٨) أن المرونة الأكاديمية ليست فقط تساعد الطالب على الصمود أمام الضغوط والمشكلات، بل تؤدي إلى التغلب على هذه الضغوط والمشكلات والتفكير في حلول لها، وإلى تحسين التحصيل الدراسي للطالب (Catteral, 1998; Fallon, 2010)، وتمكنهم من إدارة الأزمات وتقبل التغيير (Simon, 2016).

إن تعزيز مفهوم الذات والثقة بالنفس والتحكم والمثابرة لدى الطلاب قد يزيد من قدرتهم على التكيف والتعامل بشكل أكثر فعالية مع الانتكاسات والتوتر والضغوط الدراسية، حيث يعتبر مفهوم الذات من البناءات المهمة في الشخصية، ويشير إلى مجموعة العمليات العقلية التي تعمل بانتظام لخدمة إشباع دوافع الفرد الداخلية (جلال، ١٩٨٥)، ولها أثر كبير على تصرفات المتعلم وسلوكه (حسين، ١٩٨٥). ويُعتبر مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self Concept جزء من مفهوم الذات العام، ويرتبط بالحياة الأكاديمية وأداء الطلاب في مجال التحصيل الدراسي، ويشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى الرؤية التي ينظر بها الطالب إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل الأكاديمي، وأداء الواجبات الدراسية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الدراسية بالمقارنة مع زملائه الآخرين من الطلاب (أبو زيد، ٢٠١٠). ومفهوم الذات الأكاديمي يرتبط بالمكانة الأكاديمية التي يرسمها الفرد لنفسه بين زملائه ومدى ثقته في إنجاز المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه (الكحالي، ٢٠٠٥).

وقد يؤدي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي إلى مساعدة الطلاب على إتقان مجموعة متنوعة من المهارات التي تفيدهم في حياتهم التعليمية، في حين أن مفهوم الذات السلبي قد يسبب مجموعة من الانفعالات السلبية للطلاب والتي قد تمنعهم من تحقيق أهدافهم (Russel & Ouvier, 2002)، كما يؤدي إلى انخفاض ثقة الفرد في قدرته على التعلم، وشعوره بالنقص، وقلة الفهم والاستيعاب، والعادات الدراسية السيئة (Olorunfemi-Olabisi & Akomolafe, 2013).

وربما ينعكس مفهوم الذات الأكاديمي على المرونة الأكاديمية للطلاب والتي هي خاصية مرغوبة تلعب دوراً مهماً لمواجهة المشاعر السلبية كالإحباط والغضب لدى الطلاب، وتساعدهم على التكيف مع ظروف البيئة الجامعية، مما قد يسهم في التقليل من ظاهرتي الغياب أوالانقطاع عن الدراسة الجامعية، لذا فقد جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف على مستوى المرونة الأكاديمية وعلاقتها بمستوى مفهوم الذات الأكاديمي، والتعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف ممثلة في الكلية الجامعية بتربة على وجه الخصوص، وذلك للوقوف على المستوى الحقيقي للمرونة الأكاديمية لدى الطلاب وكيفية تحسينها وتطويرها لما له من أثر كبير في تحسين حياتهم الدراسية والعملية في المستقبل، بالإضافة إلى تحديد الدور الذي يلعبه

مفهوم الذات الأكاديمي على مساعدة الطلبة في الوصول إلى مستويات عالية من المرونة الأكاديمية، ومن ثم الخروج بتوصيات قد تسهم في زيادة مستوى وعي الطلاب والقائمين على تعليمهم في جامعة الطائف خصوصاً والجامعات السعودية عموماً بأهمية مفهوم الذات الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن حاجة الطلاب إلى المرونة الأكاديمية أصبح ضرورياً وملحاً بهدف الوصول إلى التكيف مع ظروف البيئة الأكاديمية ومواجهة ضغوطها، والاستمرار والنجاح في الدراسة الجامعية بالإضافة إلى المحافظة على مستوى عال من الأداء والتميز خصوصاً في ظل الظروف والتغيرات السريعة التي يعيشها العالم في الوقت الحاضر.

وهذه الدراسة تبحث في العوامل التي قد يكون لها ارتباط وثيق بالمرونة الأكاديمية، ومن هذه العوامل مفهوم الذات الأكاديمي وهنا تكمن مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطائف وعلاقتها بمستوى المرونة الأكاديمية لديهم، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية **بالأسئلة التالية:**

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف؟
٢. هل يختلف مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص، المعدل، المستوى، ومكان السكن؟
٣. هل تختلف المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص، المعدل، المستوى، ومكان السكن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على الاختلاف في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن.
٢. التعرف على الاختلاف في مستوى المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن.

٣. التعرف على علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بمستوى المرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في جانبين أساسيين هما:

أولاً الأهمية النظرية: وتشمل:

١.الكشف عن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة جامعة الطائف وبيان علاقته بمستوى المرونة الأكاديمية لديهم، الأمر الذي يعزز المعرفة النظرية في هذا المجال.

٢.تزويد المكتبة التربوية والنفسية العربية والعالمية بالمزيد من الأبحاث والدراسات في موضوعي مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات.

ثانياً الأهمية التطبيقية: وتشمل:

١.خدمة الطلاب والقائمين على العمل في ميدان التعليم والإرشاد الجامعي، للوقوف على ما يؤثر على طلبة الجامعات.

٢.تناولها لعينة مهمة من منظومة التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وهي فئة طلبة الجامعات، حيث يمثلون أحد أهم عناصر تطور الأمة وتقدمها.

٣.قد تسهم نتائجها في وضع سياسات أكاديمية لمساعدة طلبة الجامعات، من خلال تقديم برامج تعليمية معينة لتحسين مستوى مرونتهم الأكاديمية.

٤.إفادة القائمين على التعليم الجامعي بضرورة الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعات.

٥.إفادة الدراسة في كل من: بناء برامج الإرشاد الأكاديمي الجامعي للطلاب، وتخطيط برامج التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١. مجموعة من طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة جامعة الطائف. الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠ – ١٤٤١هـ.

٢. الأدوات البحثية المستخدمة وهي: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي إعداد مطر (٢٠١٤)، ومقياس المرونة الأكاديمية (The Adademic Resilience Scale ARS-30) إعداد (Cassidy, S (2016.

٣. الأساليب الإحصائية المستخدمة في النتائج.

مصطلحات الدراسة:

١. مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept:

يعرف مطر (٢٠١٤) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه معتقدات، ومشاعر الطالب نحو قدراته الأكاديمية، ونحو أدائه الأكاديمي، وما يبذله من جهد في المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه الآخرين. ويعرف البحث الحالي مفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في البحث.

٢. المرونة الأكاديمية: Academic Resilience:

يعرفها السيد (٢٠١٩) بأنها قدرة الطالب على التوافق الدراسي، والتعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن عدم بلوغ الأهداف الأكاديمية والإحباطات والمشكلات الدراسية وذلك من خلال خمسة مكونات هي (فاعلية الذات والمثابرة والتخطيط والضبط والقلق الأكاديمي)، فيكون قادراً على إيجاد أهداف وأساليب بديلة، والتحكم في أدائه بشكل إيجابي يمكنه من مواصلة الدراسة بفعالية واقتدار، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية. وتعرف المرونة الأكاديمية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم الذات الأكاديمي: Academic Self Concept

ظهر مصطلح مفهوم الذات عندما قدم كارل روجرز Carl Rogers نظرية الذات، حيث يرى أن مفهوم الذات هو تصور كلي يتكون من إدراك الفرد لذاته وعلاقاته بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة، بالإضافة إلى القيم والأحكام المتصلة بهذا الإدراك (الشناوي، ١٩٩٤)، ومفهوم الذات هو مكون معرفي منظم ومتعلم للمدركات والتقييمات والتصورات الخاصة بالذات حيث يبلور

الفرد هذا المفهوم ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته (الزعبي، ٢٠٠٧). ويشير كذلك إلى تصور الفرد عن نفسه، والذي يتشكل من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة المحيطة به (Liu, 2009)، ويسهم مفهوم الذات في تحسين وعي الفرد بما يمتلكه من قدرات ومهارات (Deborah et al., 2003). ومفهوم الذات الأكاديمي هو إدراك المتعلم لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز الواجبات الأكاديمية المتنوعة بالمقارنة مع الطلاب الآخرين (الهنداوي وآخرون، ٢٠٠١). بينما يرى أبو زيتون (٢٠٠٤) بأن مفهوم الذات الأكاديمي هو نظرة الفرد لقدراته وكفاياته ومهاراته الأكاديمية، واحترامه لذاته، وقدرته على مواجهة المشكلات بطرق تتلائم مع إمكانياته ومهاراته العملية والعلمية.

وقد ذكر مطر (٢٠١٤) أن بعض تعريفات مفهوم الذات الأكاديمي ركز على تقدير المتعلم لدرجاته في الاختبار، واتفقت معظمها على أن مفهوم الذات الأكاديمي يتضمن فكرة الطالب عن ذاته فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، من خلال مقارنة نفسه بزملائه الآخرين في هذا الجانب. ويتضمن مفهوم الذات الأكاديمي جانبين، الأول تقييم الفرد لذاته، والثاني أن هذا التقييم للذات يتركز على الجوانب المتعلقة بالكفاءة الأكاديمية (Ball, 2012). كما يقوم مفهوم الذات الأكاديمي على مقارنة الطالب بين ما لديه من قدرات وإمكانات أكاديمية وما لدى الآخرين (مطر، ٢٠١٤)، حيث يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بكل من المقارنات الداخلية والخارجية، فالمقارنة الداخلية تعني مقارنة الطالب بين أدائه الأكاديمي وإنجازه في مجال معين بأدائه في المجالات آخرى، بينما المقارنة الخارجية تعني مقارنة الطالب أداءه وإنجازه وقدراته بأداء وإنجاز وقدرات الطلاب الآخرين (McCoach & Siegle, 2003). وقد يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي على خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من دراسته، وعلى تقييم الأخرين لذلك (المغازي، ٢٠٠٤).

وقد ذكر هياجنة والشكيري (٢٠١٣) أن أسباب تدني مفهوم الذات الأكاديمي تكون في أربع مجالات هي، الأول: الحماية الزائدة أو الإهمال (شيفر وميلمان، ٢٠٠٨)، والتسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان من قبل الوالدين (بدر، ٢٠٠١)، والثاني: التوقعات العالية من الطالب وذلك بتعريضه لخبرات أكبر من قدراته، أو مطالبته بالوصول إلى أعلى من مستوى إمكاناته مما قد ينعكس عليه سلبياً، بسبب شعوره بالعجز عن الوصول إلى المستوى الذي

يناسب إمكاناته وقدراته (المغازي، ٢٠٠٤)، (Van et al., 2009)، والثالث: الأساليب الخاطئة للمعلمين، كالتسلط وضعف التفاعل الاجتماعي مع الطلاب، واستخدام العقاب، وعبارات السخرية، مما قد يؤدي إلى خفض تقدير الذات لدى الطلاب (الريموني، ٢٠٠٨، شيفر وميلمان، ٢٠١١)، أما الرابع: فهو الخبرات المؤلمة لدى الطالب مثل تكرار الفشل الدراسي وتدني المستوى التحصيلي له فيشعر الطالب بالعجز وعدم الكفاءة، مما يؤدي إلى تكوين مفهوماً سلبياً عن الذات (Nagy et al., 2006; Ireson & Hallam, 2009).

ومن النظريات النفسية التي اهتمت بمفهوم الذات الأكاديمي هي نظرية الإرشاد المتمركز حول العميل لكارل روجرز Carl Rogers وتشير هذه النظرية إلى أن الإحباط الذي يعيق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد والذي قد يؤدي إلى تقييم سيئ للذات يعد من أسباب تدني مفهوم الذات لدى الطلاب (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٤)، وتهدف هذه النظرية إلى الوصول بالمسترشد إلى حالة من الوعي والفهم، والاستبصار بمشاكله وصراعاته والتغلب عليها، وإلى مساعدة المسترشد على تغيير مفهوم الذات لديه بما يتطابق مع الواقع (السفاسفة، ٢٠١٠)، وإلى زيادة ثقته بنفسه وزيادة فاعلية الذات لديه وإدارته شؤونه بنفسه ليصبح أكثر اتزاناً وواقعية (أبو أسعد، ٢٠١٠).

فقد اختبرت دراسة (Guay, Marsh, and Boivin 2003) النماذج النظرية والتطويرية للترتيب السببي بين المفهوم الذاتي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وكشفت عن وجود تأثيرات متبادلة بينهما، مما يشير إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي له تأثير على التحصيل، وأن التحصيل الأكاديمي له تأثير على مفهوم الذات. وهدفت دراسة أبو زنيد (٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المدارس الحكومية، حيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من دافعية التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي، وأظهرت عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، أو لمتغير منطقة السكن، وقد أوصت الدراسة بتوعية المربين بالأساليب التربوية المناسبة لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة Matovu (2014) إلى تقييم تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي، وما إذا كانت الثقة الأكاديمية والجهد الأكاديمي يقيسان مفهوم الذات الأكاديمي، وقد كشفت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي له أثر على التحصيل الأكاديمي، وأن الثقة الأكاديمية والجهود الأكاديمية يقيسان مفهوم الذات الأكاديمي، كما كشفت عدم وجود أثر للجنس ومستويات الدراسة والتخصص على مفهوم الذات الأكاديمي. وأشارت نتائج دراسة Rady, Kabeer and El-Nady (2016) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي وأداء الطلاب، وأن مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب يمكن أن يؤثر على أدائهم، كما أشارت النتائج إلى وجود فجوة واسعة في كيفية تطوير الذكور من أفراد العينة لمفهوم ذواتهم مقارنة بالطالبات. كما بحثت دراسة Suresh and Vendhan (2016) تأثيرات القلق ومفهوم الذات على التحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية في الهند. وكشفت الدراسة بشكل أساسي أن القلق ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية يؤثران على تحصيلهم الأكاديمي في الاتجاهين السلبي والإيجابي على التوالي. كما كشفت النتائج أن مفهوم الذات لا يتأثر بالتخصص الدراسي، بينما يتأثر الإنجاز الأكاديمي بمنطقة السكن.

وهدفت دراسة الطراونة (٢٠١٩) إلى معرفة علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالإبداع لدى طلبة الجامعات الأردنية، حيث أظهرت النتائج أن تصورات أفراد العينة لأبعاد مفهوم الذات الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمية بكل أبعاده والإبداع بكل أبعاده. أوصت الدراسة بتعزيز مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعات من خلال إقامة الدورات والورش التوعوية حول أهمية مفهوم الذات الأكاديمي ودوره في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج دراسة زينب (٢٠١٩) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والسلوك الاندفاعي لدى الطلبة، بينما أظهرت وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة. وهدفت دراسة تلاحمة (٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات والتَّسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الخليل، حيث أظهر أفراد العينة درجة متوسطة من التسويف الأكاديمي ومفهوم الذَّات،

وكشفت النَّتائج عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة ذات دلالة إحصائيَّة بين مفهوم الذَّات والتَّسويف الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

كما تناولت الدراسات السابقة ارتباط بعض العوامل وتأثيرها على مفهوم الذات الأكاديمي كسلوك التنمر، والدروس عبر الإنترنت والدروس التقليدية، والمقارنات الاجتماعية، واليقظة الذهنية، وفاعلية بعض البرامج الإرشادية والتدريبية في تنمية مفهوم الذات، فقد هدفت دراسة جرايسي (٢٠١٢) إلى الكشف عن علاقة سلوك التنمر بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد العينة، حيث أنه كلما زاد مستوى سلوك التنمر انخفض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً للتحصيل الدراسي لصالح فئة التحصيل الأعلى. وحاولت دراسة Flowers, Raynor and White (2013) اختبار أثر الدروس عبر الإنترنت والدروس التقليدية (وجهًا لوجه) على مفهوم الذات الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين درسوا عبر الإنترنت كانوا أعلى في مفهوم الذات الأكاديمي من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بمزيد من البحث في العوامل التي تدعم مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب.

كما هدفت دراسة مطر (٢٠١٤) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المشكل وأثر ذلك على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك الصفي المشكل، ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

وأشارت دراسة Kadir and Yeung (2016) أن الطلاب الذين يقارنون أنفسهم بأقرانهم ذوي القدرات العالية الذين يتفوقون عليهم أكاديمياً، فإنه من المحتمل أن يشعروا أنهم غير مؤهلين أكاديميًا، مما يؤدي إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن

يكون المعلمون على دراية بالآثار الضارة لمثل هذه المقارنات الاجتماعية خاصة في البيئات التعليمية الانتقائية للغاية مثل بيئات الموهوبين، والمدارس الانتقائية، وقد يحتاج الطلاب في مثل هذه الأماكن إلى توجيه وإرشاد خاصين. وهدفت دراسة Hoferichter et al. (2018) إلى الكشف عن دور السياق الاجتماعي في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي، والتعرف على مدى ارتباط مفهوم الذات الأكاديمي الاجتماعي والفردي للطالب بالإنجاز، حيث وجدت الدراسة أن جميع جوانب مفهوم الذات الأكاديمي كانت مرتبطة ارتباطًا دالًا بمتوسط إنجاز الطبقة المتوسطة، كما كشفت النتائج أن إنجاز الطبقة المتوسطة يرتبط ارتباطًا دالًا بعمليات المقارنة الاجتماعية. وحاولت دراسة بلال (٢٠١٩) التعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من مفهوم الذات الأكاديمي، والتفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على اليقظة الذهنية ودرجاتهم على مفهوم الذات الأكاديمي، كما توصلت إلى أن المتغيرات التي تتنبأ بها اليقظة الذهنية هي التوافق النفسي يليه مفهوم الذات الأكاديمي، يليه التفكير الإيجابي.

كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى الاختلافات في مفهوم الذات تبعاً لبعض المتغيرات كنوع الجنس والمستوى الدراسي والتخصص، فقد هدفت دراسة البطاينه وغوانمة (٢٠٠٥) إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالأردن، حيث كشفت النتائج أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً، وكشفت أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في مفهوم الذات بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم (حيث أظهروا مستوى أدنى) مقارنة بالطلبة العاديين، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة تعزى لاختلاف الجنس. وهدفت دراسة القيسي وخلف (٢٠١٤) إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلاب الإعدادية (العلمي والأدبي)، والتعرف على الفروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية وفق متغير التخصص (علمي وأدبي). أظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد العينة عالي، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية وفق متغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي. وكشفت دراسة العتيبي

(٢٠١٥) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي بحسب الجنس.

وهذه الدراسات السابقة تشير إلى أهمية دراسة الذات الأكاديمية عند الطلاب وتدعيمها، نظرًا لأن ذلك ينمي جوانب التعلم بالإضافة للجوانب الاجتماعية في الشخصية.

ثانياً: المرونة الأكاديمية: Academic Resilience

يعرف Martin (2012) و Simon (2016) المرونة الأكاديمية بأنها صفة تتضمن مجموعة من السلوكيات الإيجابية التي تساعد الطالب على التعامل بفعالية مع الضغوط والتحديات والمحن التي تواجهه في البيئة الأكاديمية مما قد يزيد من احتمالية نجاحه الأكاديمي، كما عرفها Azlina and Schahrir (2010) بأنها القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن العقبات والتحديات والظروف الصعبة التي تواجه الطالب، والقدرة على تخطيها بشكل إيجابي وفعال.

والمرونة الأكاديمية من العناصر التي يتحقق النجاح من خلالها، حيث إن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة أكاديمية مرتفعة يكون لديهم مستويات عالية من دافعية الإنجاز والطموح الأكاديمي رغم وجود معوقات وعقبات أكاديمية تواجههم في دراستهم الجامعية (Alva, 1991)، وذلك يرجع إلى قدرتهم على إيجاد حلول لأهدافهم المعطلة التي لم يستطيعوا تحقيقها أو إيجاد بديل لها، فهم لا يقفون أمام المشكلات التي تعترضهم في مسيرتهم الأكاديمية، بل يتصفون بالمرونة الأكاديمية والتي هي استجابة انفعالية وعقلية تمكنهم من التكيف الإيجابي مع مواقف الحياة الدراسية المختلفة (الأحمدي، ٢٠٠٨).

إن درجة المرونة الأكاديمية لدى الطلاب تختلف من طالب إلى آخر، وهذا الاختلاف ينعكس على استجابات الطلاب لعوامل التوتر والتهديد في البيئة الأكاديمية، فأصحاب المرونة الأكاديمية المرتفعة يستجيبون بطريقة إيجابية، بينما يتأثر سلبياً أصحاب المرونة المنخفضة، حيث تساعد المرونة الأكاديمية المرتفعة الطلاب على تغيير طريقة تفكيرهم، وإيجاد أهداف بديلة وتنظيم الأفكار Getrude et al., (2016) .

ويرى Martin and Marsh (2006) أن هناك خمسة عوامل فردية مرتبطة بالمرونة الأكاديمية هي: الثقة (الكفاءة الذاتية)، والتنسيق (التخطيط)، والتحكم (الضبط)، ورباطة الجأش (القلق

المنخفض) والالتزام (المثابرة)، وأن هذه المكونات قادرة على تعزيز قدرة الطالب على التعامل مع العقبات والتحديات التي تواجهه في البيئة الأكاديمية، وهو ما يعرف بنموذج المرونة الأكاديمية ذو المكونات الخمسة C Model of Academic Resilience-٥

وأشارت دراسة Martin and Marsh (2003) إلى أن المرونة الأكاديمية تشمل الإيمان بالذات (الثقة)، والشعور بالسيطرة، وانخفاض القلق (رباطة الجأش)، والمثابرة (الالتزام). وهدفت دراسة أبوبكر (٢٠١٣) إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة الأكاديمية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب جامعة المنيا، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المرونة الأكاديمية وقلق الامتحان، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في المرونة الأكاديمية لصالح طلاب الفرقة الرابعة، بينما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرونة الأكاديمية.

وسعت دراسة Mwangi et al. (2015) إلى تحديد العلاقة بين المرونة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المرونة الأكاديمية والتحصيل الدراسي. ووجدت دراسة علي (٢٠١٨) علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية الأكاديمية، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وأظهرت وجود فرق دال إحصائياً في المرونة الأكاديمية وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)، وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال سعة الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية الأكاديمية. وتوصلت دراسة السيد (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المرونة الأكاديمية وبين الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية ومنخفضي المرونة الأكاديمية في الطموح الأكاديمي لصالح ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية ومنخفضي المرونة الأكاديمية في دافعية الإنجاز لصالح ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في المرونة الأكاديمية،

وأظهرت عدم وجود فروق بين طلاب في الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في المرونة الأكاديمية.

كما تناولت الدراسات السابقة علاقة بعض المتغيرات وتأثيرها على المرونة الأكاديمية كالخصائص الشخصية، والعلاقات الاجتماعية، والعوامل البيئية المختلفة للأفراد والأسرة، وبيئة التواصل الأسري، والهوية النفسية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية، فقد وجدت دراسة Smith et al. (2008) أن المرونة مرتبطة بالخصائص الشخصية والعلاقات الاجتماعية لدى أفراد العينة، كما كانت المرونة مرتبطة ارتباطًا سالبًا دالًا بالقلق والاكتئاب والمشاعر السلبية والأعراض الجسدية. ووجدت دراسة Sandoval–Hernandez and Cortes (2012) أن المتغيرات المرتبطة بالبعد الشخصي هي الأهم في توقع درجة المرونة، وأظهر الطلاب الذين يتصفون بالثقة بالنفس والدافعية تجاه أنشطة القراءة ارتباطات إيجابية دالة ومتسقة مع المرونة الأكاديمية، وأشارت الدراسة إلى أنه يمكن تعزيز المرونة الأكاديمية من خلال تطوير البرامج التي تعزز بعض الجوانب مثل التوقعات الأكاديمية العالية والدافعية نحو التعلم لدى الطلاب المحرومين اجتماعياً؛ ومن خلال تطوير بيئات مدرسية إيجابية والمحافظة عليها. وهدفت دراسة Rojas (2015) إلى تحديد كيفية تعزيز وتطوير المرونة الأكاديمية، حيث وجدت النتائج أن عوامل الحماية المختلفة من الأسرة، مثل التوجيه الأسري، ودعم الأسرة، وفرص المشاركة الأسرية الهادفة قد تعزز بشكل واضح المرونة الأكاديمية لدى الطلاب، كما وجدت أن الخصائص الفردية مثل التفاؤل والمثابرة، يمكن أن تعزز المرونة الأكاديمية.

وبعد استعراض هذه الدراسات، فقد استفاد الباحث منها في: دراسة المرونة الأكاديمية، أهمية المرونة الأكاديمية وتأثيرها على بعض المتغيرات الشخصية كالثقة، وتخفيف القلق، والمتغيرات الدراسية كالتحصيل الدراسي، والطموح الأكاديمي، ودافعية الإنجاز، والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ثالثاً: علاقة مفهوم الذات الأكاديمي بالمرونة الأكاديمية:

قد ينعكس مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب على سلوكهم وقدرتهم على التكيف مع البيئة الجامعية (عبد الرءوف، ٢٠٠٩)، حيث إن تدنى مفهوم الذات الأكاديمي قد يرتبط بالمشكلات السلوكية، وانخفاض الدافعية نحو الدراسة، كما قد يؤثر سلباً في تكيفهم الأكاديمي (أبو زيد،

(٢٠١٠)، ويؤدي بهم إلى الإحباط، والقلق، وعدم التوافق؛ الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى الغياب أو ترك الدراسة (الهنداوي وآخرون، ٢٠٠١)، في حين قد يؤدي مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي للطلاب إلى قدرتهم على التكيف مع البيئة الجامعية وحل المشكلات ومواجهة العقبات والضغوط الدراسية أي يكونوا أكثر مرونة أكاديمية، حيث قد يرتبط مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي بمستوى عالي من الثقة، والتنسيق، والتحكم، والقلق، والالتزام، والتي هي العوامل الأساسية للمرونة الأكاديمية.

حيث هدفت دراسة العارضة (٢٠١٦) إلى التعرف على العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين تحقيق الهوية والمرونة، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين حالات تشكل الهوية (التشتت، والانغلاق، والتعليق) في مجال الهوية والمرونة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المرونة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، أو التخصص الأكاديمي. وحاولت دراسة الفريحات ومقابلة (٢٠١٧) التعرف على القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المرونة المعرفية وفي الكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أشارت إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والانفعالية، ونمط الحوار، وبيئة التواصل الأسري تتنبأ بالمرونة المعرفية. وهدفت دراسة العبيدي (٢٠١٧) إلى التعرف على المرونة الإيجابية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، حيث أظهرت النتائج أن المرونة الإيجابية ومفهوم الذات كانت عالية لدى أفراد العينة، وأظهرت أن الإناث أكثر مرونة إيجابية ويتمتعون بمفهوم ذات أكاديمي أعلى من الذكور، كما يوجد فروق في المرونة الإيجابية تبعاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المرونة الإيجابية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، كما أن مفهوم الذات الأكاديمي لم يظهر فروقاً تبعاً لمتغير المستوى الدراسي أو التخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد العرض السابق للدراسات السابقة تبين للباحث ما يلي:

١.هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع المرونة الأكاديمية.

٢.هناك ندرة في المقاييس العربية للمرونة الأكاديمية.

٣.هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت تأثير متغيرات كالنوع (ذكور/ إناث) والعمر والتخصص العلمي والمستوى الدراسي والمستوى التحصيلي على المرونة الأكاديمية.

٤.هناك ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية ومنها مفهوم الذات والمرونة الأكاديمية.

٥.لم يطلع الباحث على أي دراسة تناولت العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية.

٦.يتضح من خلال العرض السابق وجود علاقة محتملة بين بعض المتغيرات النفسية والمرونة الأكاديمية، الاتجاه الذي تدعمه الدراسة الحالية وتقوم على أساسه، مع مجموعة من طلاب جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

٧.لقد استفاد الباحث من خلال هذا العرض للأدبيات النظرية التي تناولت المرونة الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت كشف بعد الجوانب التي تهتم بأهداف الدراسة الحالية، في تحديد منهجية البحث، وطريقة اختيار مجموعة الدراسة، وأسلوب اختيار أدوات الدراسة، وصياغة فروضها البحثية.

فروض الدراسة:

١.توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف.

٢.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن.

٣.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن.

ثالثاً: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي (Online Survey)، للكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة الطائف وذلك باستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس المرونة الأكاديمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الطائف (الكلية الجامعية بتربة) خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالباً وطالبة تم إرسال رابط الاستبيان الإلكتروني لهم بطريقة عشوائية، وكان توزيع العينة على متغيرات الدراسة كما يظهر في الجدول (١) التالي:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
النوع (ذكور/ إناث)	ذكر	٦٩	%٢٣.٢
	أنثى	٢٢٩	%٧٦.٨
العمر	٢٠ سنة فأقل	١٥٠	%٥١.٤
	٢١ سنة فأكثر	١٤٢	%٤٨.٦
المعدل التراكمي	٢ أو أقل	٩٤	%٣٥.٥
	أكثر من ٢	١٧١	%٦٤.٥
المستوى الدراسي	الثاني	٦٧	%٣٩.٢
	الرابع	٤٣	%٢٥.١
	السادس	٣٥	%٢٠.٥
	الثامن	٢٦	%١٥.٢
التخصص العلمي	طفولة مبكرة	٣٥	%١٢.٧
	لغة عربية	١١٦	%٤٢
	دراسات إسلامية	٦٧	%٢٤.٣

	كيمياء	٢٢	%٨
	رياضيات	١٣	%٤.٧
	أحياء	٢٣	%٨.٣
مكان السكن	مدينة	٧٦	%٢٥.٨
	قرية	٢٠٧	%٧٠.٢
	بادية	١٢	%٤.١

أدوات الدراسة:

تم استخدام المقاييس التالية:

١.**مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:** (انظر الملاحق) من إعداد مطر (٢٠١٤)، حيث يتكون المقياس من ١٩ عبارة موزعة على بعدين هما: الثقة الأكاديمية (٩ عبارات)، والجهد الأكاديمي (١٠ عبارات)، حيث قام بترجمة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لـ Liu & Wang (2005) ومراجعة بنوده لغوياً، وصياغتها بما يتلائم وخصائص عينة دراسته، والمقياس يتكون من (١٩) فقرة، تتوزع على بعدين: الأول – الثقة الأكاديمية Academic Confidence، ويقيس مشاعر وإدراك الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية، ويتضمن (٩) فقرات، هي: (١ ،٣ ،٥ ،٧ ،٩ ، ١١ ،١٤ ،١٦، ١٨)، والثاني– الجهد الأكاديمي Academic Effort، ويقيس مدى التزام، وانشغال، واهتمام الطلاب بالمهام الدراسية، ويتضمن هذا البعد (١٠) فقرات، هي:(٢ ، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١٠،١٢ ،١٣ ،١٥ ، ١٧ ، ١٩)، وتكون الإجابة على فقرات المقياس بناء على مقياس ليكرت من (٥) نقاط، تتراوح من غير موافق بشدة (١) إلى موافق بشدة (٥)، وذلك للفقرات الإيجابية، وتعكس الدرجات بالنسبة للفقرات السلبية وعددها (٨) فقرات، هي (٢ ،٧ ،٩ ،١١ ،١٣ ،١٦ ،١٧ ،١٩)، وقد قام مطر (٢٠١٤) بحساب صدق المقياس من خلال:

(١) **صدق المحتوي:** للتأكد من صدق المضمون للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها ومراعاة مقترحاتهم.

(٢) **صدق المحك:** بحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الإعدادية، إعداد: العطار (٢٠٠٥)، وكانت قيمته (٠.٧٠). كما قام مطر (٢٠١٤) بحساب ثبات المقياس من خلال:

(٣) **طريقة إعادة التطبيق:** من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وإعادة التطبيق بعد أسبوعين، حيث كان معامل الارتباط (٠.٧٧).

(٤) **معامل ألفا كرونباخ:** وكانت قيمته (٠.٨٩) لبعد الثقة الأكاديمية، و(٠.٨١) لبعد الجهد الأكاديمي، و(٠.٨٠) للمقياس الكلي. وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بحساب معامل الثبات للمقياس، وكانت قيم معامل ألفا كرونباخ، والنتائج كما بجدول (٢) التالي:

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده في الدراسة الحالية

الأبعاد	معامل الارتباط (ألفا كرونباخ)
الثقة الأكاديمية	٠.٧٥
الجهد الأكاديمي	٠.٨١
المقياس الكلي	٠.٨٣

٢. **مقياس المرونة الأكاديمية:** (The Adademic Resilience Scale ARS-30) من إعداد Cassidy (2016) وترجمة الباحث، حيث يحتوي مقياس ARS-30 على ٣٠ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الأول هو بعد المثابرة، والثاني هو بعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي، والثالث هو بعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية، جدول ٣ يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد الثلاثة. يختار المشاركون في الدراسة (أفراد العينة) الاستجابات على فقرات المقياس والتي أعطيت قيمة من ١ – ٥ على مقياس ليكرت Likert (مستبعد جداً = ٥، محتمل جداً = ١)، وذلك بعد قراءتهم لموقف تخيلي قصير مبني على فرضية تعرضهم له كمثال على مشكلة أو أزمة أكاديمية، تمثل

تحدياً وصراعاً أكاديمياً كبيراً لطالب الجامعة (انظر الملاحق). وقد قام Cassidy (2016) بحساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ (جدول ٣)، والتأكد من صدقه من خلال:

١- **الصدق البنائي:** تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس بعد تطبيقه على (٥٣٢) من طلاب الجامعة.

٢- **صدق المحتوى:** للتأكد من صدق المضمون للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها ومراعاة مقترحاتهم

٣- **صدق المحك:** تم التحقق منه حيث يوجد ارتباط دال إحصائياً r= 0.49 بين مقياس ARS-30 ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية GASE – Global Academic Self-Efficacy Scale (Cassidy & Eachus, 2002).

٤- **الصدق التمييزي (التباعدي):** حيث تم التأكد من أن المقياس غير مرتبط بأي محكات أخرى غير ملائمة من خلال حساب الفروق بين نسختين مختلفتين من مقياس ARS-30 ووجد فرق دال إحصائياً بين الاستجابات على نسختي المقياس وهذا الاختلاف بسبب عرض الموقف المستخدم في المقياس.

جدول (٣)

توزيع فقرات مقياس المرونة الأكاديمية ARS-30 على الأبعاد الثلاثة وقيمة ألفا كرونباخ

الأبعاد	الفقرات	ألفا كرونباخ
المثابرة	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٣٠	٠.٨٣
طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي	١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩	٠.٧٨
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٩، ٢٣، ٢٨	٠.٨٠
المقياس الكلي	١- ٣٠	٠.٩٠

وقد قام الباحث بترجمة مقياس ARS-30 إلى اللغة العربية والتحقق من الخصائص السيكومترية له على البيئة السعودية متبعاً الاجراءات التالية:

١.ترجمة مقياس المرونة الأكاديمية (The Adademic Resilience Scale ARS-30): قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية بمساعدة أربعة من أساتذة اللغة الانجليزية بالكلية الجامعة بتربة، ثم ترجمتها إلى اللغة الانجليزية مرة أخرى (Back translation) للتأكد من سلامة الترجمة، تم عرض المقياس المترجم إلى اللغة العربية على ثلاثة من أساتذة اللغة العربية للتأكد من سلامة السياق والصياغة.

٢.الدراسة الاستطلاعية: تم تطبيق مقياس المرونة الأكاديمية (The Adademic Resilience Scale ARS-30) على مجموعة استطلاعية من طلاب الكلية الجامعية، وتم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت دالة إحصائياً.

٣.صدق المقياس: للتأكد من صدق المقياس تم استخدام دلالة الصدق المنطقي، وذلك بعرضها على محكمين من التربويين المتخصصين، للتأكد من ملائمة عباراتها، ومدى وضوحها وسلامة اللغة فيها، وقد تم تعديل بعض العبارات بناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم.

٤.حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب ذلك باستخدام معادلة الارتباط الثنائي الأصيل Point Biserial Correlation (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٣٥٠)، وتبين أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

٥.ثبات المقياس: للتحقق من ذلك تم حساب الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا Cronbach's alpha الذي بلغ ٠.٧٨، وهي قيمة مقبولة للاعتماد عليها في الدراسة الحالية. وفي الدراسة الحالية، قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس المرونة الأكاديمية، وكانت قيم معامل ألفا كرونباخ، والنتائج كما بجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات لمقياس المرونة الأكاديمية ARS-30 وأبعاده في الدراسة الحالية

الأبعاد	معامل الارتباط (ألفا كرونباخ)
المثابرة	٠.٨٦
طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي	٠.٨٧
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	٠.٩٢
الدرجة الكلية	٠.٩٢

إجراءات الدراسة:

سار البحث وفقاً للإجراءات التالية:

١.قام الباحث بإرسال رابط الاستبيان الإلكتروني لعينة عشوائية من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالكلية الجامعية بتربة وطلب منهم إرساله بشكل عشوائي للطلاب والطالبات في الشعب التي يقومون بتدريسها، وتم إرسال رسائل تذكيرية من حين لآخر.

٢.لزيادة صدق الاستجابة على مقاييس الدراسة، تم توجيه أفراد العينة إلى عدم كتابة الاسم أو كتابة أي معلومة تدل على هويتهم حفاظاً على السرية.

٣.تم إخبار الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) أن الاستجابة اختيارية وطوعية، ولهم حرية الانسحاب وعدم إكمال استجاباتهم.

٤.خلال فترة شهرين (مارس وأبريل) من عام ٢٠٢٠ كان المجموع الكلي للاستجابات المكتملة المرسلة من الطلاب والطالبات (٣٠٢) استجابة.

٥.تم نقل هذه الاستجابات من ملف Excel إلى برنامج SPSS الإحصائي بعد إجراء عمليات الترميز Coding اللازمة، ومن ثم تحليلها وفق الأساليب الإحصائية المشار إليها سابقاً.

٦.كتابة النتائج.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

أوضحت نتائج حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية أن أفراد العينة أظهروا مستوى عالي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي M= 70.90, SD= 9.88 ، ومستوى عالي من المرونة الأكاديمية M= 114.43, SD= 15.75 ، والنتائج كما بجدول (٥) التالي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية وأبعادهما

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مفهوم الذات الأكاديمي	٢٧٧	٧٠.٩٠	٩.٨٨
مفهوم الذات (البعد١: الثقة الأكاديمية)	٢٨٨	٣١.٩٢	٤.٤٤
مفهوم الذات (البعد٢: الجهد الأكاديمي)	٢٨١	٣٨.٧٩	٦.٠٢
المرونة الأكاديمية	٢٤٤	١١٤.٤٣	١٥.٧٥
المرونة (البعد١: المثابرة)	٢٦٦	٥٤.٣٧	٧.٤٢
المرونة (البعد٢: طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٢٧٠	٣٨.٤٦	٥.٨٥
المرونة (البعد٣: التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	٢٦١	٢١.١٨	٦.٢٥

١- **نتائج الفرض الأول الذي ينص على:** توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف، استخدم الباحث معامل ارتباط كارل بيرسون، حيث يشير جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، r= 0.71، بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية لدى أفراد العينة من طلاب وطالبات الكلية الجامعية، كما يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١،

بين كل من مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده من جهة والمرونة الأكاديمية وأبعادها من جهة والنتائج كما بجدول (٦) التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية

	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦
1	مفهوم الذات الأكاديمي						
٢	مفهوم الذات (البعد١)	٠.٩٢١**					
٣	مفهوم الذات (البعد٢)	٠.٩٥٧**	٠.٧٦٨**				
٤	المرونة الأكاديمية	٠.٧١٠**	٠.٦٣٣**	٠.٦٩٨**			
٥	المرونة (البعد١)	٠.٦٩٠**	٠.٦١٢**	٠.٦٧٨**	٠.٩٤٤**		
٦	المرونة (البعد٢)	٠.٤٥١**	٠.٣٨٣**	٠.٤٥٦**	٠.٧٧٤**	٠.٧٥٣**	
٧	المرونة (البعد٣)	٠.٥٣٧**	٠.٤٩٣**	٠.٥٢٢**	٠.٦٦٥**	٠.٤٧١**	٠.١٠٢

(**) علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠١)، (*) علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (٠.٠٥)

ويتبين من جدول (٦) السابق أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده من جهة والمرونة الأكاديمية وأبعادها من جهة أخرى، وهذا يتفق مع دراسة كل من Smith et al (2008)، ودراسة Sandoval–Hernandez and Cortes (2012) ، ودراسة العبيدي (٢٠١٧)، أي أن زيادة مفهوم الذات الأكاديمي يزيد من المرونة الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا يعني أنه كلما كان مفهوم الذات الأكاديمي مرتفعاً لدى الطالب كلما زادت المرونة الأكاديمية لديه واستطاع التغلب على العقبات التي تواجهه سواء كانت عقبات شخصية أو دراسية أو جامعية أو مستقبلية وما ينتج عنها من مشاعر سلبية وإيجاد أهداف وحلول بديلة عن تلك التي ضاعت فيسعى لتحقيقها. ليصل إلى تحقيق أهدافه الدراسية والأكاديمية والمهنية والمستقبلية، حيث يعتبر مفهوم الذات الأكاديمي أحد العوامل المهمة التي تسهم في رفع مستوى المرونة الأكاديمية. ويرى الباحث أن المعتقدات الإيجابية للطالب حول ذكائه ومهاراته الأكاديمية ومشاعره تجاه قدراته الأكاديمية، وأدائه الأكاديمي، وما يبذله من جهد في المهام الأكاديمية مقارنة بزملائه الآخرين، قد يزيد من

قدرته على التوافق الدراسي، والمثابرة، وطلب المساعدة التكيفي، والتعافي من التأثيرات السلبية الناتجة عن عدم بلوغ الأهداف الأكاديمية والإحباطات والمشكلات الدراسية، فيكون قادراً على إيجاد أساليب وأهداف بديلة، والتحكم بشكل إيجابي في أدائه الأكاديمي مما يمكنه من مواصلة الدراسة الجامعية بفعالية والنجاح فيها. وفي ضوء هذه النتائج فقد تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- **نتائج الفرض الثاني الذي ينص على:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن، استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) لقياس الفروق بين المتوسطات.

النوع (ذكور/ إناث): أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي $t(275) = 0.25$, $p = 0.80$، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الثقة الأكاديمية $t(286) = 0.73$, $p = 0.47$، أو بعد الجهد الأكاديمي $t(279) = 0.39$, $p = 0.70$، والنتائج كما بجدول (٧) التالي:

جدول (٧)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)

المتغيرات	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٠.٢٤٩-	٢٧٤	٠.٨٠٤	غير دال
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	٠.٧٣١-	٢٨٥	٠.٤٦٥	غير دال
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٠.٣٩١	٢٧٨	٠.٦٩٦	غير دال

العمر: أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة الأصغر سناً (الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل) والأكبر سناً (الفئة العمرية أكبر من ٢٠ سنة) في مفهوم الذات الأكاديمي $t(270) = 2.19$, $p = 0.03$، حيث كانت الفئة العمرية

أكبر من ٢٠ سنة أعلى في مفهوم الذات الأكاديمي (M= 72.37, SD= 10.14) من الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل (M= 69.75, SD= 9.56) ، كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة الأصغر سناً (الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل) والأكبر سناً (الفئة العمرية أكبر من ٢٠ سنة) في بعد الجهد الأكاديمي t(274)= 2.48, p= 0.01، حيث كانت الفئة العمرية أكبر من ٢٠ سنة أعلى في بعد الجهد الأكاديمي (M= 39.80, SD= 6.26) من الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل (M= 38.02, SD= 5.68))، بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة الأصغر سناً (الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل) والأكبر سناً (الفئة العمرية أكبر من ٢٠ سنة) في بعد الثقة الأكاديمية t(281)= 1.67, p= 0.10، والنتائج كما بجدول (٨) التالي:

جدول (٨)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٢.١٨٥-	٢٦٩	٠.٠٣٠	دال
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	١.٦٦٧-	٢٨٠	٠.٠٩٧	غير دال
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٢.٤٧٦-	٢٧٣	٠.٠١٤	دال

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في مفهوم الذات الأكاديمي t(246)= 3.37, p= 0.001، حيث كان مفهوم الذات الأكاديمي أعلى عند أفراد العينة ذوي المعدل التراكمي الأكبر (٢ – ٤)، مقارنة بذوي المعدل التراكمي الأقل من ٢، كما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في بعد الثقة الأكاديمية t(257)= 4.34, p= 0.000، وفي بعد الجهد الأكاديمي t(250)= 2.68, p= 0.008، حيث كان مفهوم الذات الأكاديمي أعلى عند أفراد العينة ذوي المعدل التراكمي الأكبر (٢ – ٤)، مقارنة بذوي المعدل التراكمي الأقل من ٢، والنتائج كما بجدول (٩) التالي:

جدول (٩)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٢ او اقل	٨٣	٦٨.٢٤	٩.٨٢	٣.٣٧٢-	٠.٠٠١	دال
	اكثر من ٢	١٦٣	٧٢.٦٧	٩.٧١			
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	٢ او اقل	٨٩	٣٠.٤٠	٤.٦٥	٤.٣٣٨-	٠.٠٠٠	دال
	اكثر من ٢	١٦٨	٣٢.٨٨	٤.١٧			
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٢ او اقل	٨٦	٣٧.٥٦	٥.٧٩	٢.٦٨٠-	٠.٠٠٨	دال
	اكثر من ٢	١٦٤	٣٩.٦٨	٦.٠٤			

مكان السكن: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance(ANOVA) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية – بادية) في مفهوم الذات الأكاديمي F(274)= 1.31, p= 0.27، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية – بادية) في بعدي الثقة الأكاديمية F(274)= 0.56, p= 0.57، والجهد الأكاديمي F(274)= 2.21, p= 0.11، والنتائج كما بجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير مكان السكن

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٢	١٢٧.٧٣٦	١.٣٠٦	٠.٢٧٢	غير دال
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	٢	١١.١٧٠	٠.٥٦٢	٠.٥٧١	غير دال
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٢	٧٩.٣١٢	٢.٢٠٥	٠.١١٢	غير دال

المستوى الدراسي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الذات

الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي F(274)= 2.23, p= 0.09، وكذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في بعد الثقة الأكاديمية F(274)= 2.54, p= 0.06، وبعد الجهد الأكاديمي F(274)= 1.98, p= 0.12، والنتائج كما بجدول (١١) التالي:

جدول (١١)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٣.٠٠	١٩٤.٨٩	٢.٢٣	٠.٠٩	غير دال
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	٣.٠٠	٤٥.٨٥	٢.٥٤	٠.٠٦	غير دال
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٣.٠٠	٦٣.٦٢	١.٩٨	٠.١٢	غير دال

التخصص العلمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في مفهوم الذات الأكاديمي F(280)= 1.89, p= 0.10، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في بعد الجهد الأكاديمي F(280)= 1.37, p= 0.24، بينما يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في بعد الثقة الأكاديمية F(280)= 2.46, p= 0.03، (جدول ١٢)، وحسب اختبار شيفيه Scheffe البعدي فقد كان أفراد العينة في تخصص اللغة العربية هم الأقل في بعد الثقة الأكاديمية بمتوسط حسابي ٣٠.٨٧ وانحراف معياري ٤.٢٥ مقارنة بأفراد العينة في تخصصات الطفولة المبكرة (M=33.3)، والكيمياء (M= 33.5)، والأحياء (M= 32.83)، والدراسات الإسلامية (M= 32.5)، والرياضيات (M= 32.38).

جدول (١٢)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	٥	١٨٣.٣١	١.٨٩	٠.١٠	غير دال
مفهوم الذات (الثقة الأكاديمية)	٥	٤٧.٥٩	٢.٤٦	٠.٠٣	دال
مفهوم الذات (الجهد الأكاديمي)	٥	٤٩.٦٩	١.٣٧	٠.٢٤	غير دال

وملخص ما سبق، أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير العمر لصالح الطلبة الأكبر سناً، ويرى الباحث في تفسيره لهذه النتيجة أن مفهموم الذات الأكاديمي وخصوصاً ما يتعلق بالثقة الأكاديمية، والجهد الأكاديمي لدى الطالب قد يزداد وضوحاً مع تقدمه في العمر. كما يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي الأعلى، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة جرايسي (٢٠١٢)، والتي تشير إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً للتحصيل الدراسي لصالح فئة التحصيل الأعلى، ويرى الباحث أن الإنجازات الأكاديمية السابقة والمستويات المرتفعة من الأداء الأكاديمي للطلبة بالإضافة إلى أفكارهم الإيجابية عن إمكانياتهم وقدراتهم قد ترتبط بمستويات مرتفعة من مفهوم الذات الأكاديمي وأبعاده (الثقة الأكاديمية، والجهد الأكاديمي).

بينما لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة كل من العتيبي (٢٠١٥)، البطاينة وغوانمة (٢٠٠٥)، أبو زنيد (٢٠٠٧)، Matovu (2014) ، جرايسي (٢٠١٢)، والتي تشير إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وتختلف مع نتيجة دراسة زينب (٢٠١٩)، والتي أظهرت وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير مكان السكن، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة أبو زنيد (٢٠٠٧)، والتي تشير إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير مكان السكن، كما لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة كل من Matovu(2014)، والعبيدي

(٢٠١٧)، والتي تشير إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، وأخيراً، لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في مفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغير التخصص العلمي، وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة كل من Matovu (2014) ، والعبيدي (٢٠١٧)، ودراسة Suresh and Vendhan (2016)، والتي تشير إلى عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القيسي وخلف (٢٠١٤)، والتي تشير إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص العلمي. وهذا يدل على أن مفهوم الذات الأكاديمي (الثقة الأكاديمية، والجهد الأكاديمي) لدى أفراد العينة لا يتأثر بجنس الطالب، أو بمكان سكن الطالب، أو بالمستوى الدراسي للطالب، كما لا يتأثر بتخصص الطالب. (تحقق الفرض الثاني في متغيرات النوع (ذكور/ إناث)، المستوى الدراسي، مكان السكن، والتخصص العلمي، ولم يتحقق في العمر والمعدل التراكمي).

٣- **نتائج الفرض الثالث الذي ينص على:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الأكاديمية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، ومكان السكن، استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) لقياس الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٣)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)

المتغيرات	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	-٠.١٤٦	٢٤١	٠.٨٨٤	غير دال
المرونة (المثابرة)	٠.٢٤٩	٢٦٣	٠.٨٠٤	غير دال
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	-٠.٠٢٤	٢٦٧	٠.٩٨١	غير دال
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	-٠.٣٥٢	٢٥٨	٠.٧٢٥	غير دال

النوع (ذكور/ إناث): أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المرونة الأكاديمية t(242)= 0.15, p= 0.88، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد المثابرة t(264)= 0.25, p= 0.80، وبعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي t(268)= 0.02, p= 0.98، وبعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية t(258)= 0.35, p= 0.73، (جدول ١٣).

العمر: أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة الأصغر سناً (الفئة العمرية ٢٠ سنة فأقل) والأكبر سناً (الفئة العمرية أكبر من ٢٠ سنة) في المرونة الأكاديمية t(281)= 1.67, p= 0.10، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة الأصغر سناً والأكبر سناً في بعد المثابرة t(260)= 0.58, p= 0.56، وبعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي t(263)= 0.56, p= 0.58، وبعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية t(256)= 1.15, p= 0.25، (جدول ١٤).

جدول (١٤)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	-٠.٦١٢	٢٣٩	٠.٥٤١	غير دال
المرونة (المثابرة)	-٠.٥٨٢	٢٥٩	٠.٥٦١	غير دال
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٠.٥٥٥	٢٦٢	٠.٥٧٩	غير دال
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	-١.١٥٠	٢٥٥	٠.٢٥١	غير دال

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار (ت) t-test independent samples عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في المرونة الأكاديمية t(219)= 1.77, p= 0.08، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً

لمتغير المعدل التراكمي في بعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي t(240)= 0.28, p= 0.78، وبعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية t(233)= 1.48, p= 0.14، بينما أظهرت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في بعد المثابرة t(240)= 2.84, p= 0.005، حيث كانت المثابرة أعلى عند أفراد العينة ذوي المعدل التراكمي الأكبر (٢ – ٤)، مقارنة بذوي المعدل التراكمي الأقل من ٢، (جدول ١٥).

جدول (١٥)

اختبار (ت) t-test لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات	المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	٢ أو أقل	٧٤	١١٢.٢٢	١٥.٤٧	-١.٧٧١	٠.٠٧٨	غير دال
	أكثر من ٢	١٤٥	١١٦.١٤	١٥.٥٦			
المرونة (المثابرة)	٢ أو أقل	٨١	٥٢.٧٠	٧.٤٢	-٢.٨٤١	٠.٠٠٥	دال
	أكثر من ٢	١٥٩	٥٥.٥٠	٧.١١			
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٢ أو أقل	٨٢	٣٨.٤٨	٥.٦٠	-٠.٢٨٠	٠.٧٨٠	غير دال
	أكثر من ٢	١٥٨	٣٨.٧٠	٥.٨٨			
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	٢ أو أقل	٧٧	٢٠.٤٤	٦.١٤	-١.٤٧٥	٠.١٤١	غير دال
	أكثر من ٢	١٥٦	٢١.٧٢	٦.٢٩			

مكان السكن: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة – قرية – بادية) في المرونة الأكاديمية F(274)= 1.88, p= 0.16، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن في بعد المثابرة F(274)= 2.97, p= 0.053، وبعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي F(274)= 0.67, p= 0.51، وبعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية F(274)= 0.93, p= 0.40، (جدول ١٦).

جدول (١٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير مكان السكن

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	٢	٤٦٤.٥٥٢	١.٨٧٩	٠.١٥٥	غير دال
المرونة (المثابرة)	٢	١٦١.٨٧٦	٢.٩٧٣	٠.٠٥٣	غير دال
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٢	٢٣.١٥٨	٠.٦٧٤	٠.٥١١	غير دال
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	٢	٣٦.٤٠٣	٠.٩٣٠	٠.٣٩٦	غير دال

المستوى الدراسي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي F(274)= 3.76, p= 0.01، وقد أظهر اختبار شيفيه Scheffe البعدي أن أفراد العينة في المستوى الثامن (M= 105.96) أقل مرونة أكاديمية من أفراد العينة في المستوى الثاني (M= 118) عند مستوى دلالة p= 0.03. كذلك أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في بعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي F(274)= 5.85, p= 0.00، وقد أظهر اختبار شيفيه Scheffe البعدي أن أفراد العينة في المستوى الثامن (M= 34.17) أقل في بعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي من أفراد العينة في المستوى الثاني (M= 38.73) عند مستوى دلالة p= 0.01، وأقل من أفراد العينة في المستوى الرابع (M= 40.19) عند مستوى دلالة p= 0.001. بينما لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي في بعد المثابرة F(274)= 2.19, p= 0.09، وبعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية F(274)= 1.79, p= 0.15، (جدول ١٧).

جدول (١٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	٣.٠٠	٨٢٤.٣٢	٣.٧٦	٠.٠١	دال
المرونة (المثابرة)	٣.٠٠	١٠٨.١٦	٢.١٩	٠.٠٩	غير دال
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٣.٠٠	١٨٣.٨٩	٥.٨٥	٠.٠٠	دال
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	٣.٠٠	٦٧.٣٠	١.٧٩	٠.١٥	غير دال

التخصص العلمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في المرونة الأكاديمية F(280)= 0.31, p= 0.91، كما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي في بعد المثابرة F(280)= 0.75, p= 0.58، وبعد طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي F(274)= 0.77, p= 0.57، وفي بعد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية F(274)= 1.00, p= 0.42، (جدول ١٨).

جدول (١٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير التخصص العلمي

المتغيرات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدلالة
المرونة الأكاديمية	٥	٨٠.٣٣	٠.٣١	٠.٩١	غير دال
المرونة (المثابرة)	٥	٤٢.٩٦	٠.٧٥	٠.٥٨	غير دال
المرونة (طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي)	٥	٢٦.٩٧	٠.٧٧	٠.٥٧	غير دال
المرونة (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	٥	٤٠.٠٦	١.٠٠	٠.٤٢	غير دال

وتتلخص نتائج الفرض الثالث في: أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة المستوى الثاني مقارنة بطلبة المستوى الثامن،

وهذا يتفق مع دراسة أبو بكر (٢٠١٣)، ويختلف مع دراسة العارضة (٢٠١٦)، وهذا يعني أن طلبة المستوى الثامن أقل مرونة أكاديمية من نظرائهم في المستوى الثاني، ويرى الباحث أن ذلك ربما يرجع إلى أن طلاب المستوى الثامن قد واجهوا كثيراً من الضغوط الأكاديمية وخبرات الفشل الدراسية حيث قضوا فترة زمنية أطول بالجامعة، وكذلك ربما يقعون تحت ضغط متطلبات التخرج وانخفاض المعدل التراكمي مقارنة بطلبة المستوى الثاني، مما ينعكس سلباً على مرونتهم الأكاديمية وأبعادها (المثابرة، طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي، التأثير السلبي والاستجابة العاطفية) وهنا تجدر الإشارة إلى أن الخبرة المتراكمة لدى طلبة المستوى الثاني ما زالت محدودة بالمقارنة مع طلبة المستوى الثامن، إذ من المنطقي أن تزيد المرونة الأكاديمية لديهم. كما توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في بعد المثابرة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي الأعلى، وهذه النتيجة تعني أن الطلبة الأعلى في المعدل التراكمي هم أكثر مثابرة مقارنة بالطلبة الأقل في المعدل التراكمي، ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون المرونة الأكاديمية وخصوصاً المثابرة ربما يرفع من المعدل التراكمي للطلبة، ويرى الباحث كذلك أن الإنجازات الأكاديمية والأداء الأكاديمي المرتفع للطلبة ربما يزيد من المثابرة لديهم.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في المرونة الأكاديمية وفقاً لمتغيرات مكان السكن، والعمر، والتخصص العلمي، والنوع (ذكور/ إناث)، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة كل من أبو بكر (٢٠١٣)، السيد (٢٠١٩)، العارضة (٢٠١٦)، وتختلف مع دراسة على (٢٠١٨)، والعبيدي (٢٠١٧). وهذا يدل على أن المرونة الأكاديمية وأبعادها (المثابرة، طلب المساعدة الانعكاسي التكيفي، التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)، لدى أفراد العينة لا تتأثر بجنس الطالب، أو عمره، أو بمكان سكن الطالب، كما لا يتأثر بتخصص الطالب، ويرى الباحث أن عدم وجود فروق في المرونة الأكاديمية تبعاً للمتغيرات السابقة قد يرجع إلى أن الطلبة يعيشون في نفس البيئة الثقافية والاجتماعية، ويدرسون في بيئة تعليمية واحدة بنفس المهام التعليمية المطلوبة، ويمرون بنفس المرحلة الجامعية ويتعرضون لنفس المحن والضغوط الأكاديمية، مما يجعل الفرق بينهم في المرونة الأكاديمية غير واضح. (تحقق الفرض الثالث في متغيرات النوع (ذكور/ إناث)، العمر، التخصص العلمي، ومكان السكن، ولم يتحقق في متغيرات المستوى الدراسي والمعدل التراكمي).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث **يقترح التوصيات التالية:**

١. عقد ندوات توعوية للطلاب الملتحقين بجامعة الطائف حول أهمية المرونة الأكاديمية للتمتع بجو دراسي صحي.

٢. تصميم برامج إرشادية تهدف إلى رفع مستوى المرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتدريبهم على التنظيم الذاتي والتخطيط، فهما ووسيلة مهمة لتعزيز المرونة الأكاديمية والمثابرة وإدارة الدراسة والاستمرار في مواجهة التحديات الأكاديمية.

٣. توعية أعضاء هيئة التدريس لتنمية المرونة الأكاديمية لدى طلابهم، وتعويدهم على تقبل الاخفاقات الدراسية، والاستفادة منها، وتدريبهم على إيجاد خطط بديلة.

٤. تضمين المقررات الدراسية الجامعية بعض الموضوعات التي تنمي المرونة الأكاديمية بصفة خاصة نظراً لأهميتها في حياتهم بشكل عام ودراستهم بشكل خاص.

٥. تصميم برامج إرشادية تهدف إلى رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وعقد ورش وندوات لتعزيز المعتقدات الإيجابية لدى الطلاب عن أنفسهم وقدراتهم الأكاديمية، وإعداد البرامج التثقيفية والندوات التي توضح طرق تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

٦. تدريب العاملين في مجال الإرشاد على استخدام الأساليب والإجراءات والأنشطة والفنيات المختلفة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لطلبة الجامعة، وذلك لأهميتها في زيادة المرونة الأكالديمية عندهم.

٧. توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية مفهوم الذات الأكاديمي حيث يساعد على المرونة الأكاديمية والتي تسهم في التوافق الدراسي والأداء الجيد، وتجنب العديد من المشكلات التربوية والسلوكية مثل انخفاض التحصيل الدراسي والتسرب من الجامعة.

٨. ينبغي على المرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين والإرشاد الجامعي العمل على تنمية مفهوم إيجابي للذات الأكاديمية لدى الطلبة، ومساعدتهم على التعافي من أي مشاعر سلبية ناتجة عن دراستهم السابقة سواء في التعليم الجامعي أو ما قبل الجامعي، ومساعدتهم على التكيف والتغلب على العقبات التي تواجههم في الحياة الجامعية.

مقترحات الدراسة:

جاءت المقترحات البحثية لتؤكد أهمية إجراء المزيد من الدراسات على أعضاء هيئة التدريس في جانب الشخصية والاتصال، وذلك لتطوير العمل الأكاديمي وتحسينه، **ومنها:**

١.دراسة أثر برنامج إرشادي لتنمية المرونة الأكاديمية.

٢.دراسة أثر بعض المتغيرات الشخصية على المرونة الأكاديمية كالذكاء، وسمات الشخصية، والفروق الفردية.

٣.دراسة أثر المرونة الأكاديمية على متغيرات مثل التعلم والقلق الدراسي، ودافعية التحصيل وغيرها.

٤.دراسة المرونة الأكاديمية لدى عينات أخرى بمراحل دراسية مختلفة.

٥.دراسة مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينات أخرى بمراحل دراسية مختلفة.

٦.إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تقصي فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة بشكل عام وطلبة الجامعات بشكل خاص.

٧.دراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية في مراحل دراسية مختلفة.

٨.دراسة القدرة التنبؤية لمفهوم الذات الأكاديمي والمرونة الأكاديمية ببعض المتغيرات الدراسية والمعرفية والانفعالية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- أبو أسعد، عبد اللطيف أحمد (٢٠١٠). علم النفس الإرشادي. عمان: دار المسيرة.
- أبو زنيد، أحمد عطية طلب (٢٠٠٧). علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. رسالة دكتوراه، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- أبو زيتون، جمال عبد الله (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أبو زيد، هيثم يوسف (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن: دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي، ع ٢٧، ص ص ٨٨ – ١١٤.
- أبوبكر، أحمد سمير صديق (٢٠١٣). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بقلق الامتحان لدى عينة من طلاب كلية التربية. المؤتمر الإقليمي التاسع لعلم النفس "علم النفس الإيجابي وتطبيقاته"، كلية الآداب – جامعة طنطا.
- الأحمدي، أنس سليم (٢٠٠٨). المرونة. الرياض، مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.
- بدر، فائقة محمد (٢٠٠١). الرفض الوالدي وعلاقته بمفهوم الذات وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي، عدد ٨١، ص ص ٥٣– ٧٦.

- البطاينه، أسامة، وغوانمة، مأمون (٢٠٠٥). دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة إربد بالأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (١)، عدد (٢)، ص ١٢٣ – ١٣٤.
- بلال، بشرى محمود علي (٢٠١٩). اليقظة الذهنية وعلاقتها بكل من مفهوم الذات الأكاديمي والتفكير الإيجابي والتوافق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- تلاحمة، إجباره عبد (٢٠١٩). التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد (١٠)، عدد (٢٨)، ص ص ٥٠– ٥٨.
- جرايسي، طرب عيسى. (٢٠١٢). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. جامعة عمان العربية، الأردن.
- جلال، سعد (١٩٨٥). المرجع في علم النفس. القاهرة، مطبعة الدجوى.
- حسين، محمود (١٩٨٥). مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية والتحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الإعدادية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، السنة (٥)، العدد (١٦).
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٤). التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- الريموني، هيثم يوسف (٢٠٠٨). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار الحامد.
- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٧). مدخل إلى علم النفس. الرياض. مكتبة الرشد.

- زينب، معيزه (٢٠١٩). مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي. رسالة ماجستير، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
- السفاسفة، محمد إبراهيم (٢٠١٠). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. الطبعة الثانية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- السيد، أحمد محمود (٢٠١٩). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد (٢٩)، العدد (١)، ص ص ٢٧٩- ٣٢٨.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- شيفر، شارلز وميلمان، هوارد (٢٠٠٨). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة نزيه حمدي، ونسمة داود، عمان: دار الفكر.
- الطراونة، هويدا نايف (٢٠١٩). مفهوم الذات الأكاديمية وعلاقته بالإبداع لدى طلبة الجامعات الأردنية. شبكة المؤتمرات العربية. المؤتمر العلمي الدولي العاشر تحت عنوان التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية واللاإنسانية والطبيعية في بيئة متغيرة، ٢٥ – ٢٦ يوليو، اسطنبول، تركيا.
- العارضة، محمد عبد الله جبر (٢٠١٦). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد (٣٥)، عدد (١٦٩)، ٥٧٩ – ٦٣٦.
- عبد الرؤوف، عزت (٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الحادي

والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)، مج ٣، ص ص ٩٨٤ – ١٠٢٣.

- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل والجبوري، سيناء مجيد (٢٠١٧). المرونة الإيجابية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات. مجلد (٢٨)، عدد (٣)، ص ص ٧٨١ – ٧٩٦.
- العتيبي، سميرة محارب (٢٠١٥). التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباتها. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد (٤٣)، العدد (٢)، ص ص ٥٣– ١٠١.
- العطار، لميس محمد (٢٠٠٥). فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي للمتأخرين دراسياً لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- علي، أحمد رمضان محمد (٢٠١٨). سعة الذاكرة العاملة وعلاقتها بالمرونة المعرفية الأكاديمية لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية، جامعة أسيوط، العدد (٢)، جـ ٢، ص ص ٢٧– ٨١.
- الفريحات، عفاف متعب، ومقابلة، نصر يوسف (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسري، والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٨)، عدد (٢٤)، ١٦٣– ١٨٠.
- القيسي، رؤوف محمود، وخلف، محمد أحمد (٢٠١٤). قياس مفهوم الذات الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بمتغير التخصص الدراسي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ص ص ٣٢٧ – ٣٥٨.

- الكحالي، سالم ناصر (٢٠٠٥). مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مطر، عبد الفتاح رجب علي (٢٠١٤). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من السلوك الصفي المُشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق، عدد (٧)، ص ص ١- ٨٧.
- المغازي، إبراهيم محمد (٢٠٠٤). مفهوم الذات بين التربية والمجتمع. المنصورة (جمهورية مصر العربية)، مكتبة جزيرة الورد.
- الهجين، عادل عبد الفتاح محمد (٢٠١٨). مناخ المرح في الفصول الدراسية وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (٣٤)، عدد (٧)، ص ص ٣٨٣ – ٤١٩.
- الهنداوي، علي فالح والزغلول، رافع عقيل، والبكور، نائل محمود (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. رسالة التربية وعلم النفس، ع ١٤، ص ص ٦٧ – ١٠٤.
- هياجنة، أمجد محمد، والشكيري، فتحية محمد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٢١)، العدد (١)، ص ص ١٨٩- ٢٢٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alva, S. (1991). Academic invulnerability among Mexican American students:The importance of protective and resources and appraisals,Hispanic Journal of Behavioral Sciences,v. 13,(1),pp. 18–34.
- Azlina, A. & Shahrir, J. (2010): Assessing Reliability of Resiliency Belief Scale (RBS) in the Malaysian Context, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE),v,1,(1),pp. 3- 8.
- Ball, R. W.(2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents. PhD, The Faculty of Fielding Graduate University.
- Bartley, M., Schoon, M. R., and Blane, M.(2010).“Resilience as an asset for healthy development,” in Health Assets in a Global Context, eds A. Morgan, M. Davies, and E. Ziglio (New York, Springer), 101–115. doi: 10.1007/978-1-44195921-8_6
- Cassidy S (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure. Frontiers in Psychology, 7:1787. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01787

- Cassidy, S., & Eachus, P. (2002). The development of the General Academic Self- Efficacy (GASE) scale. Paper Presented at the British Psychological Society Annual Conference, Blackpool.
- Catteral, J.S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. American journal of Education, 106, 302-333.
- Cheng, V., and Catling, J. C. (2015). The role of resilience, delayed gratification and stress in predicting academic performance. Psychology Teaching Review, 21, 13-24.
- Deborah. R. S., Lauren, J. L. & Aaron, M. (2003). Strategies to Improve Perceived competence in Children with Visual Impairments, Heldref Publications, 35 (2), 69-80.
- Eagle, L. (1999): Education reforms: The marketisation of education in New Zealand, Human capital theory and student investment decisions, PhD, University of Auckland, Available from: http://eprints.uwe.ac.uk/14345
- Fallon, C. M. (2010). School Factors that Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students. Doctoral Dissertation paper 122, Loyola University, Chicago.

- Flowers, L. O., Raynor, J. E., & White, E. W. (2013). Investigation of academic self-concept of undergraduate in STEM courses. Journal of Studies in Social Sciences, 5(1), 1-11.
- Getrude, C., Chua, B. & Shazia, I. (2016). Life Effectiveness and Attitude towards the Psy4Life Programme, The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences, v. 28, (1), pp. 2357-1330.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95(1), 124–136. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124
- Hoferichter F, Lätsch A, Lazarides R and Raufelder D (2018) The Big-Fish-Little-Pond Effect on the Four Facets of Academic Self-Concept. Frontiers in Psychology, 9:1247. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01247
- Ireson, J., & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. Learning and Instruction, 19(3), 201–213. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.001

- Kadir, M. S., & Yeung, A. S. (2016). Academic self-concept. In V. Zeigler-Hill, & T.K. Shackelford (Eds.), Encyclopedia of personality and individual differences (pp.1-8). NewYork,NY: Springer. Published online on 29 November 2016. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1118-1
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. Journal of Counseling Psychology, 44, 307-315.
- Liu , W., & Wang ,C.(2005). Academic self-concept: a cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.
- Liu, H.J. (2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes. Journal of Humanities and Social Sciences, 2 (2), 411-432.
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. School Psychology International, 34, 488-500. doi:10.1177/0143034312472759

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment. Paper presented at the Joint AARE/NZARE Conference, Auckland, New Zeland.
- Martin, A. J., and Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. Psychology in the Schools, 43, 267–281. doi:10.1002/pits.20149
- Masten, A. S., Best, K. M., and Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children who Overcome Adversity. Development and Psychopathology, 2,425–444.doi:10.1017/s0954579400005812
- Matovu, M. (2014). A Structural Equation Modelling of the Academic Self-Concept Scale. International Electronic Journal of Elementary Education 6 (2), 185-198 .
- McLafferty, M., Mallet, J., and McCauley, V. (2012). Coping at university: The role of resilience, emotional intelligence, age and gender. Journal of Quantitative Psychological Research, 1, 1–6.
- McMoach, B., and Siegle, D. (2002).The Structure and Function of Academic Self Concept in Gifted and General Education

Students Giftedness and Self – Concept Symposium. American Educational Research Association, 2 (6): 1-15.

- Mwangi, C., Okatcha, F., Kinai, T., & Ireri, A. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County, Kenya. International. Journal of School and Cognitive Psychology, 1(s2). https://doi.org/10.4172/2469-9837.S2-003.
- Nagy G., Trautwein U., Baumert J., Köller O., Garrett J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: effects of academic self-concept and intrinsic value. Educational Research and Evaluation, 12(4): 323-343 .
- Olorunfemi-Olabisi, F.A., & Akomolafe, M. J. (2013). Effects of self-management technique on academic self-concept of under-achievers in secondary schools. Journal of Education and Practice, 4(6), 138-141.
- Rady, H. E., Kabeer, S., & El-Nady, M. T. (2016). Relationship between Academic Self-Concept and Students' Performance among School Age Children. American Journal of Nursing Science. Vol. 5, No. 6, pp. 295-302. doi: 10.11648/j.ajns.20160506.19

- Rojas, F. L. F. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case study. Gist Education and Learning Research Journal, 11, 63–78.
- Russel, B. L. & Ouvier, R. (2002). Brief Cognitive Screening and Self Concepts for Children with Low Intellectual Functioning. British Journal of Clinical Psychology (41), 93-104.
- Sandoval-Hernandez, A., & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. Presented at the 25th International Congress for School Effectiveness Improvement (ICSEI), Malmo, Sweden .
- Simon,C.(2016):The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multi-dimensional Construct Measure, Frontiers in Psychology, 7, 1-12.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the ability to bounce back. International Journal of Behavioral Medicine, 15(3), 194–200. https://doi.org/10.1080/10705500802222972
- Suresh, K., & Vendhan, R. (2016). Influences of Anxiety and Self Concept On Academic Achievement Of Higher Secondary School

Students. International Journal of Informative & Futuristic Research (ISSN: 2347-1697), 4 (4), 5936-5945, Paper ID : IJIFR/V4/E4/048.

- Thomas, B. (2000): The effects of stress on emotional well-being and resiliency through mediating mechanisms of active coping skills and family hardiness, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60, (7-A), 2382.
- Van de gaer, E., De Fraine, B., Van Damme, J., De Munter, A., & Onghena, P. (2009). School Effects on the Development of Motivation toward Learning Tasks and the Development of Academic Self-Concept in Secondary School. School Effectiveness and School Improvement, 20, 235-253.