مُنَاصَرَةُ الذَّاتِ وعلاقتها بالاتِّجَاهِ نحو التَّعْليمِ الإِلِكْترونِيّ والقَلقِ الأكاديميّ لدى الطَّلَبَةِ الوافدين بجامعة الأزهر

Self-advocacy and its relationship to the attitude towards e-learning and academic anxiety among international students at Al-Azhar University

إعداد

أسماء أحمد جمال أبو اسماعيل

معيدة بشعبة التربية بكلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر بالدقهلية

asmaaaboesmaiel@gmail.com

أ.د. منال على محمد الخولى
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميدة كلية التربية بنات بالقاهرة
جامعة الأزهر

أ.م.د. فاطمة الزهراء محمد النجار
أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية
الدراسات الانسانية، تفهنا الأشراف
جامعة الأزهر

مُنَاصَرَةُ الذَّاتِ وعلاقتها بالاتِّجَاهِ نحو التَّعْلِيمِ الإِلِكْترونِيّ والقَلقِ الأكاديميّ لدى الطَّلَبَةِ الوافدين بجامعة الأزهر

أسماء أحمد جمال أبو اسماعيل[١*]، منال علي محمد الخولي[٢]، فاطمة الزهراء محمد النجار [١]

[١] كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، تفهنا الأشراف، مصر.

[٢] قسم علم النفس التعليمي، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

*البريد الالكتروني للباحث الرئيس: asmaaaboesmaiel@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث التَّعرف على مستوى مناصرة الذات، والاتِّجاه نحو التعليم الإلكتروني، والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، والكشف عن العلاقة بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، والتعرف على الدور الوسيط لمناصرة الذات في العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، كما هدف إلى التعرف على الفروق في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي وفقًا للنوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي)، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٥٥) من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتكونت العينة الأساسية من (٣٠٥) من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر موزعين على متغيرات الدراسة الديموجرافية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت الأدوات مقياس مناصرة الذات، ومقياس القلق الأكاديمي من إعداد الباحثات، ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني إعداد عائشة فرج، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى مناصرة الذات، ووجود مستوى أقل من المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى العينة، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ومناصرة الذات، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مناصرة الذات والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعليم لإلكتروني والقلق الأكاديمي، كما بينت النتائج وجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي، وأنه لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًا في مناصرة الذات لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين (الذكور –الإناث) في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، وأيضًا لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين التخصصات (النظرية – العلمية) في كلٍّ من مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مناصرة الذات، الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، القلق الأكاديمي، الطلبة الوافدين.

Self-advocacy and its relationship to the attitude towards e-learning and academic anxiety among international students at Al-Azhar University

Asmaa Ahmed Gamal Abo Ismail[1*], Manal Aly MohammedAl-Kholi[2], Fatma Al-Zahraa Mohammed Al-Naggar[1]

1 Faculty of Human Studies, Al-Azhar University, Dakahlia, Egypt.

*Corresponding author: gmail.com@asmaaaboesmaiel

2 College of Education for Girls, Al- Azhar University , Cairo, Egypt.

Abstract:

The research aimed to identify the level of self-advocacy, attitude towards e-learning, and academic anxiety among international students at Al-Azhar University, and revealing the relationship between self-advocacy, the attitude toward e-learning, and academic anxiety , and identifying the mediating role of self-advocacy in the relationship between the trend towards e-learning and academic anxiety. .It also aimed to identify Differences in self-advocacy, attitude towards e-learning, and academic anxiety according to the variables of gender (males/females), specialization (scientific/literary). The exploratory study sample consisted of (155) international students at Al-Azhar University, while the basic study sample consisted of (305) international students at Al-Azhar University, distributed according to the study's demographic variables, and it was used correlative descriptive approach and it was used the self-advocacy scale and an academic anxiety scale developed by the researchers, and the measure of attitude towards e-learning was prepared by Aisha Faraj. The results showed a high level of self-advocacy, and a lower-than-average level of orientation toward e-learning and academic anxiety among the sample. and there is no statistically significant correlation between the scores of international students at Al-Azhar University on the attitude towards e-learning and self-advocacy. and that there is no statistically significant correlation between the scores of international students at Al-Azhar University on self-advocacy and academic anxiety. and presence of a significant positive correlation. Statistics between the scores of international students at Al-Azhar University on the attitude towards e-learning and academic anxiety, while the results showed the presence of a positive, statistically significant direct effect of the trend toward e-learning on academic anxiety. There is no statistically significant indirect effect of the trend towards e-learning on academic anxiety through self-advocacy as a mediating variable, The results indicated that there were statistically significant differences in self-advocacy for the benefit of females, and there were no differences between (males - females) in the attitude towards e-learning and academic anxiety, also there are no statistically significant differences between the specializations (scientific - theoretical) in both self-advocacy and the attitude towards e-learning and academic anxiety.

Keywords: self-advocacy, attitude towards e-learning, academic anxiety, international students.

مقدمة:

تمثل الجامعات أحد أهم المؤسسات التي يعهد إليها المجتمع بمهمة رعاية أبنائه، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتحرص الجامعات في شتى أنحاء العالم على استقطاب الطلاب من مختلف الثقافات والجنسيات، وتأتي جامعة الأزهر في مقدمة تلك الجامعات، فقد فتح الأزهر جامعًا وجامعة أبوابه لطلبة العلم من جميع الأقطار والأمصار ومختلف الجنسيات.

ويعد ترك الطالب الوافد لبيئته المألوفة والانتقال للعيش في مكان آخر حدثًا قويَّ الوطْأَةِ عليه؛ لأنه يتطلب منه التكيف مع ظروف جديدة فيها تتغير أدواره وعاداته، ويغيب عن أصدقائه وأسرته وأماكن اعتاد عليها؛ ولذا فإن هذا الطالب يحتاج إلى إحداث تكيف نفسي واجتماعي ملائم بسبب التغيرات التي يتعرض لها، والتي تشمل تغيرات معيشية ترتبط بنمط السكن الجديد، وتغيرات سياسية تتمثل في خضوعه لقوانين بلد آخر غير وطنه، وتغيرات في العلاقات الاجتماعية سواء مع الآخرين، أو مع الجماعات التي ينتمي إليها؛ مما ينعكس على سلوكه بشكل عام (نايف عودة وآخرون،٢٠١١، ص ٢٠٨).

ومناصرة الذات من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس في البيئة العربية والأجنبية، وقد نشأ هذا المصطلح كأحد المتغيرات المهمة بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على أن يكونوا أعضاء مستقلين وناجحين ومشاركين في المجتمع، ثم زاد الاهتمام بدراستها في الفترة الأخيرة لدى الطلبة العاديين، فهي من المتغيرات الإيجابية المهمة في الشخصية، والتي تعزز دوافع التغلب على الضغوط وتحقيق النجاح (عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٩، ص. ٤٢٥).

ونظرًا لأهمية مناصرة الذات؛ فقد نادى العديد من الباحثين بضرورة الاهتمام بتعليم مهاراتها للطلاب في المراحل المختلفة، وذلك بهدف تدعيم نجاحهم واستقلاليتهم وفاعليتهم الذاتية، بالإضافة لتعزيز قدراتهم للتغلب على الحواجز التي تظهر نتيجة المعيشة في مجتمع يتواجد فيه أشخاص تتباين آراؤهم واتجاهاتهم (أسماء عبد الستار وآخرون، ٢٠٢٢، ص ٦٣).

ومناصرة الذات تجعل الفرد قادرًا على التحدث عن نفسه وعن احتياجاته الخاصة، والدفاع عن حقوقه، وتحديد نقاط قوته وضعفه، وصياغة أهدافه الشخصية، والتواصل بشكل فعَّال مع الآخرين، واتخاذ قراراته مع الشعور بالكرامة، وتقرير المصير للوصول إلى أكبر قدر من الاستقلالية والمشاركة الفعالة في المجتمع (محمود مكاوي،٢٠٢١، ص ٤٦٠).

هذا، ويتسم العصر الحالي بالتقدم السريع، ويشهد العالم تطورًا واضحًا في المجالات العلمية والتقنية، وقد فرضت التكنولوجيا نفسها في مختلف مجالات الحياة، ومن هذه المجالات مجال التعليم، فقد أدى التقدم التكنولوجي إلى ظهور أساليب وطرق جديدة للتعليم تعتمد على توظيف المستحدثات التكنولوجية لتحقيق الغايات المرغوبة من التعليم.

وقد أصبح اتخاذ التعليم الإلكتروني في معظم الجامعات كمنهج تربوي داعم أمرًا ملحًا، وقد أقدمت العديد من الكليات العالمية على إنشاء مراكز للتعليم الإلكتروني وتقنياته، بحيث يمكن عن طريقها مساعدة أطراف العملية التعليمية (عضو هيئة التدريس –الطالب) على تحمل مسؤوليتهم على نحو يساعد في تنميتهم الذاتية والمهنية (طارق عامر، ٢٠١٥، ص ١٦).

ويسهم التعليم الإلكتروني في زيادة مشاركة الطلاب وتحفيزهم، كما يعمل على تحسين أدائهم، ويساعدهم على التفاعل الاجتماعي ويتيح للطلاب فرص للاندماج مع المعلم والمشاركة بأفكارهم في الموضوعات المختلفة، ويمكن أن يؤدي العمل الجماعي عبر الإنترنت إلى توفير فرص للطلاب للمشاركة مع بعضهم البعض، وخاصة الطلاب الذين يشعرون بالقلق من التعامل المباشر مع غيرهم (عائشة فرج، ٢٠٢١، ص ٦٥٢).

وينبغي على الجامعات التي تبحث عن مكانة رفيعة في المجتمع أن تلحق بركب التقدم التكنولوجي، وأن تعتمد على التعليم الإلكتروني كوسيلة أساسية في العملية التعليمية حتى تستطيع الاستمرار في تأدية رسالتها، والمحافظة على قدرتها التنافسية بين الجامعات الأخرى (أسمهان الجمل، ٢٠٢٢، ص ٣).

وتُعد دراسة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني Attitude Towards E-learning من الأمور المهمة التي ينبغي أن تراعى في مؤسسات التعليم العالي، حتى تستطيع مواكبة التطورات التكنولوجية التي أُدمجت في شتى مستويات التعليم الجامعي.

وتختلف الاتجاهات في درجة قوتها وضعفها، وتتمثل في خط مستقيم أحد أطرافه يمثل القبول، والآخر يمثل الرفض، لذا يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط: اتجاه موجب ويتمثل في تقبل الفرد لموقف أو شيء ما، واتجاه سالب ويتمثل في رفضه لموقف أو شيء ما، واتجاه محايد ويتمثل في حيرة الفرد بين القبول والرفض (هيلة الطويل، ٢٠٢٠، ص ٨٨٢).

وتتفاوت وجهات النظر لتطبيق التعليم الإلكتروني داخل مؤسسات التعليم ما بين إيجابية وسلبية خاصة مع التطور العلمي وبرامج إدارة التعليم الإلكتروني، حيث يعاني بعض مستخدمي هذا النظام من عدم وجود آلية أو مقترح للجمع بين التعليم الإلكتروني واستراتيجيات التعلم الأخرى, ومن هنا تأتي أهمية التعرف على اتجاه الطلبة الوافدين نحو التعليم الإلكتروني.

ومن جهة أخرى يعد القلق الأكاديمي أحد أنواع القلق ويشير إلى القلق الذي يحدث أثناء العملية التعليمية، وهو أحد المشكلات التي تزعج الطالب ولا يستطيع معها تحقيق التقدم الأكاديمي المنشود.

والشعور بالقلق الأكاديمي خبرة إنسانية طبيعية طالما كانت في نطاقها الصحي، فوجوده بمستويات معتدلة يؤدي إلى تجنب عوامل الخطر ويحسن الأداء ويحقق الإنجاز، أما إذا زاد عن معدلاته الطبيعية فإنه يؤدي إلى نتائج سلبية قد تكون خطيرة، ويطلق على الشعور بالتوتر أو الخوف نتيجة لضغوط الدراسة القلق الأكاديمي، وغالبًا ما يشعر به الطلاب أثناء حياتهم الأكاديمية في المواقف التي يتوقع منهم فيها أداء أفضل (عماد الدين السكري، ٢٠٢٢، ص ٣٧٥).

وفي العصر الحديث يعتبر القلق الأكاديمي بمثابة مؤشر رئيس للأداء الأكاديمي، والسبب في ذلك أن العالم أصبح مكانًا لمنافسة كبيرة، وينظر فيه إلى الإنجازات الأكاديمية على أنها معيار النجاح في الحياة (Azeem,2018,147).

ويشير Shakir (2014, p. 31) إلى أن القلق الأكاديمي ليس سيئًا دائمًا، فالمستوى المعتدل منه مفيد في الحفاظ على حماس الطالب وتحمله مسؤولية تعلمه؛ فبدون القلق يفتقر الفرد إلى الدافع لفعل شيء في الحياة لذا فالمستوى المناسب من القلق الأكاديمي ضروري لتحفيز الطلاب على الدراسة والتفوق والإنجاز، أما المستوى العالي منه فهو أحد العقبات التي تعترض التفوق، ومن ثَمَّ لا يمكن تجاهله فإذا كنا حريصين على كفاءة أداء الطلاب فلا بد من التعامل مع العوامل المسببة للقلق حتى لا يكون له آثاره الوخيمة على مستقبلهم.

ويرى عبده الطايفي (٢٠١٧، ص ٢٤) أن القلق الأكاديمي يمكن اعتباره مفهومًا إيجابيًا إذا أُخِذ من وجهة نظر وقائية؛ بمعنى أن الطالب يحدد المجالات التي تسبب له المخاوف ويحاول أن يعد الدفاعات النفسية لها كي يستطيع مواجهتها بنجاح؛ فعليه أن يحسِّنَ أداءه الأكاديمي، ويكون مستوى طموحه مرتفع ولديه استشراف نحو مستقبل أفضل.

يتضح مما سبق أن مناصرة الذات من المتغيرات التي تؤثر إيجابيًا في حياة الطالب الجامعي، ويمكن أن تساعده في التغلب على المشكلات والضغوط وتحقيق النجاح، وقد يحتاج الطالب الوافد للإفصاح عن ذاته ومناصرتها بشكل مناسب، حتى يتمكن من التنفيس الانفعالي والوصول لحالة من الاتزان النفسي، بما يمكنه من السيطرة على حياته وتحقيق النجاح في شتَّى المجالات، ومن ثَمَّ يسعى البحث إلى التعرف على العلاقة بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.

مشكلة البحث:

يواجه طلاب الجامعة الوافدون العديد من المشكلات والضغوط، وحتى يتمكنوا من مواجهتها ويحققوا تحصيلًا أكاديميًا مرتفعًا ينبغي أن يكون لديهم القدرة على اتخاذ القرار الأكاديمي والاستقلالية في الرَّأْيِ، ويتمتعوا بمستوى مرتفع من الدافعية، والوعي الذاتي، ويلقوا الدعم اللازم من أنفسهم، ويكونوا واثقين من ذاتهم ومن قدرتهم على مواجهة وحل المشكلات وهو ما يعني امتلاكهم مستوى مناسب من مناصرة الذات.

وذكرت جهاد السعايدة، أمل العواودة وهناء الحديدي (٢٠١٥، ص ٥٠) أن الطلبة الوافدين يواجهون عدة مشكلات تتمثل في المشكلات الأكاديمية والإدارية والتكنولوجية والاقتصادية والانفعالية المرتبطة بمشاعر الخوف والخجل.

ومن هنا تأتي أهمية مناصرة الذات لمساعدة الطلاب الوافدين للتغلب على هذه المشكلات، وعلى الرغم من أهمية الدور الذي تلعبه مناصرة الذات للطلاب، إلَّا أنها حَظِيَت بقليل من الاهتمام لدراستها لدى الطلاب العاديين، ولا تزال الحاجة قائمة لإجراء مزيد من البحوث حول هذا المتغير للطلاب العاديين للدفاع عن احتياجاتهم وتحسين قدرتهم على التعبير عن أنفسهم وعن أوضاعهم في البيئة التعليمية (منال محمود، ومنال طه،٢٠١٥).

وقد لاحظت الباحثات خلال عملهنَّ في الجامعة أن بعض الطلبة لديهم اتجاهات مختلفة نحو التعليم الإلكتروني الذى استُخْدِم في جامعة الأزهر وقت تفشى كوفيد-١٩؛ فبعض الطلاب يؤيد هذا الاتجاه، ويجد فيه المتعة وتوفير الوقت والجهد، ويوفر عليهم عناء الانتقال لحضور المحاضرات المباشرة، والبعض الآخر يجد فيه صعوبات عديدة؛ بسبب ضعف الإمكانيات ونقص التدريب والمهارات اللازمة لاستخدام مثل هذا النوع من التعليم.

وقد توصَّلت الدراسات التي اهتمت بدراسة اتجاه الطلاب نحو التعليم الإلكتروني إلى وجود اتجاه إيجابي ورضا من الطلاب نحوه كدراسة (AL-Rahmi et al,2018) (يوسف عثمان، ٢٠٢٠)، (Ismaili,2020) وقد وجدت الباحثات تعارضًا بين هذه الدراسات ودراسة كلٍّ من (Ullah,2017), (مها حرحش، ماجدة يوسف، ٢٠٢٠), (Jabali,2020)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود اتجاه سالب نحو التعليم الإلكتروني، كما أشارت نتائج دراسة (أحمد الأنصاري,٢٠٢١) إلى وجود اتجاه متوسط من الطلبة نحو التعليم الإلكتروني.

وقد ربطت بعض الدراسات بين التعليم الإلكتروني والقلق كدراسة (Tuncay &Uzunboylu,2010) (إيناس صفوت,٢٠١٥)، (Ajmal & Ahma ,2019), (Rizum& Strzelecki 2020).

هذا ومن المهم الكشف عن الفروق في مناصرة الذات والتي تعود إلى النوع والتخصص؛ نظرًا لتباين نتائج الدراسات السابقة، فقد توصلت دراسة كل من (حمدي ياسين وآخرون، ٢٠١٥)، (Frasier, 2016) إلى عدم وجود فورق تعزى إلى النوع في مناصرة الذات، بينما توصلت دراسة (حمدي ياسين وآخرون ، ٢٠١٩) إلى وجود فروق لصالح الإناث، في حين توصلت دراسة (جمعة فرغلي، ٢٠١٧) إلى وجود فروق لصالح الذكور،

وللكشف عن الفروق في مناصرة الذات التي ترجع إلى التخصص توصلت دراسة (حمدي ياسين وآخرون، ٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق تعزى إلى التخصص في مناصرة الذات، بينما توصل (عبد العزيز حسب الله ،٢٠١٩) لوجود فروق في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح التخصص الأدبي.

وكذلك سعت بعض الدراسات للتعرف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بين طلبة الجامعة من الذكور والإناث والتخصصات العلمية والنظرية، ولقد توصلت الدراسات لنتائج متباينة فقد توصلت دراسة (Kar & Mondal ,2014) (ربيع عطير، ٢٠١٥) إلى أنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ترجع لمتغير (الجنس، التخصص، المعدل التراكمي) في حين أشارت دراسة (Ja,ashan,2015) ودراسة (باسم الشريف،٢٠١٩) إلى وجود فروق لصالح الذكور، وتفيد هذه النتائج في أن الفروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة وبين التخصصات العملية والنظرية وبحسب المستوى الدراسي ما زالت تحتاج لمزيد من البحث والدراسة وهو ما يسعى إليه البحث الحالي.

كما تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر النوع في القلق حيث توصل كلًا من (Bhansali & Trivedi, 2008)، (Singh, 2010)، (قريشي محمد وقريشي عبد الكريم، ٢٠١٣) ، (بندر الشريف، ٢٠١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القلق لصالح الإناث، بينما توصل كلًا من (Latha, 2012) ((Jain, 2012) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق.

وفي ضوء ما سبق يتضح معاناة طلبة الجامعة بما فيهم الطلبة الوافدين من عدة توترات، نتيجة لضغوط الدراسة، وذلك نظرًا لما يسببه القلق الأكاديمي من مشكلات نفسية تؤثر على جميع النواحي التعليمية والحياتية ويؤدي إلى شعور الطالب بالعجز أمام تحقيق أهدافه التعليمية، وبرغم أن القائمين على الأزهر بجميع هيئاته وروافده يولون المزيد من الاهتمام للطلاب الوافدين؛ إلا أن هؤلاء الطلاب يدرسون في بلد غير بلدهم وثقافة غير ثقافتهم التي تعودوا عليها مما يؤدي إلى معاناتهم من العديد من الضغوط؛ ومن هنا قد يكون لمناصرة الذات دورٌ وسيطٌ في تغيير شكل العلاقة بين ما يعانيه الطلبة من القلق الأكاديمي واتجاههم نحو التعلم الالكتروني، من حيث مساعدة مناصرة الذات للطلبة على إدراك مميزات التعليم الإلكتروني وتفادي الضغوط والعوامل المسببة للقلق وإتاحة الفرصة لتخفيف المعاناة والوصول لحالة من الاستقرار النفسي.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لمناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر؟

٢- ما الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر؟

٣- ما الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي للقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر؟

٤- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي ومناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر؟

٥- هل يختلف التأثير المباشر للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر؟

٦- ما الفروق بين الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر (ذكور- إناث) في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي؟

٧- ما الفروق بين الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في التخصصات النظرية والعلمية في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.
- العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي ومناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.
- تأثير الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.
- الفروق بين الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر الذكور والإناث والتخصصات العلمية والنظرية في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

أهمية البحث :

الأهمية النظرية:

- محاولة التأصيل النظري لمتغير مناصرة الذات والذي لم يلق الاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين في البيئة العربية في حدود ما تم الاطلاع عليه، وكذلك التأصيل النظري للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.
- قلة الدراسات التي تناولت مناصرة الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين في حدود ما تم الاطلاع عليه.

الأهمية التطبيقية:

- احتياج المجتمع الجامعي لإجراء مثل هذه الأبحاث على الطلبة الوافدين؛ نظرًا لأهمية هذه الفئة، وأهمية شعورهم بمناصرة الذات وبالكفاءة وبأن كل ما يبذلونه ذو قيمة؛ مما يمنحهم مهارات تقرير المصير والاستقلال والسيطرة وصنع القرار المسؤول.
- قد تفيد النتائج التي يسفر عنها البحث القائمين على إدارة وتنظيم التعليم الجامعي في اتخاذ أنسب القرارات لتقديم أفضل خدمة تعليمية للطلبة الوافدين، وتوفير برامج إرشادية لهم في ضوء تحديد طبيعة العلاقات بين متغيرات البحث بما يسهم في تحديد العوامل المؤثرة في تحقيق الكفاءة المنشودة لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، مما سينعكس بالإيجاب على هذه الفئة المهمة من طلبة الجامعة.
- يقدم البحث إضافة متواضعة للمكتبة النفسية وهي مقياسين لقياس (مناصرة الذات والقلق الأكاديمي).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

مناصرة الذات Self-Advocacy :

اعتقاد الطالب بقدرته على تحديد احتياجاته الشخصية والتعليمية وذلك من خلال وعيه بذاته، وتحديد نقاط قوته وضعفه، ومعرفته بحقوقه وكيفية توضيحها للآخرين، والكفاح الدائم من أجل تحقيقها بما يضمن له القيادة والسيطرة على حياته.

وتشتمل على أربعة أبعاد:

البعد الأول: الوعي بالذات: ويشير إلى إدراك الطالب الوافد لذاته، وتحديد نقاط قوته وضعفه وأهدافه وطموحه وتقديره لمتطلبات الدعم التي يحتاج إليها لتحقيق النجاح في جوانب حياته المختلفة.

البعد الثاني: معرفة الحقوق: ويقصد به تقدير الطالب للحقوق التي ينبغي أن يحصل عليها كوافد ومعرفته بالمهارات اللازمة، وذلك من خلال طلب الدعم والخدمات والتسهيلات التي يحق له الحصول عليها بصورة قانونية؛ لتنفيذ أهدافه واحتياجاته.

البعد الثالث: التواصل: ويشير إلى امتلاك الطالب الوافد لمهارات التفاعل مع الآخرين، والتأكيد على حل المشكلات من خلال التفاوض والإقناع وتبادل الآراء وتقوية العلاقات.

البعد الرابع: القيادة: وهي مهارة يستطيع من خلالها الطالب الوافد التأثير في غيره وغرس روح المسؤولية واتخاذ القرار وتقدير قيمة الوقت والعمل بحماس لتحقيق أهداف محددة تصب في المصلحة العامة وترتبط بالأهداف والآمال والمتطلبات، وهي انتقال من **مناصرة** الذات إلى مناصرة الآخرين.

الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني: Attitude Towards E-learning

تُعرفه عائشة فرج (٢٠٢١، ص ٦٢١) بأنه: الآراء والانطباعات السلبية والإيجابية تجاه التعليم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة.

ويشتمل على ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: أهمية التعليم الإلكتروني: ويقصد به مساعدة الطلاب على إنجاز المهام مع تقديم أفضل الفرص لرفع مستواهم وتوفير التعليم في أي وقت وأي مكان وحل مشكلات التعليم التقليدية.

البعد الثاني: تفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني: ويعني تحقيق الاتصال بين الطلبة وبعضهم وعرض تساؤلاتهم بشكل أفضل وزيادة تفاعل الطلاب مع أساتذتهم.

البعد الثالث: واقع التعليم الإلكتروني: ويقصد به مدى ارتياح أو خوف الطلاب من استخدام الحاسب الآلي في التعليم وحل التدريبات والواجبات الدراسية.

القلق الأكاديمي Academic Anxiety:

انفعال غير سارٍ يعتري الطالب مع الشعور بالانزعاج، وتشوُّه الإدراكات المعرفية الدراسية ونفوره منها ، وقصور ملاءمة السلوك الذي يبديه الطالب للموقف التعليمي الذي يمر به، وظهور أعراض فسيولوجية مزعجة مصاحبة لأداء مهامه الأكاديمية.

ويشتمل على أربعة أبعاد:

البعد الأول: تَشَوُّهُ الإدراكات المرتبطة بالدراسة: ويشير إلى أنماط خاطئة من التفكير تصرف الطالب عن التركيز في الأداء، وتؤدي إلى ضعف الموضوعية وتوقع الفشل والانشغال بعواقب العمل السيئة وقصور القدرة على مواجهة الضغوط الدراسية.

البعد الثاني: النفور من الدراسة: ويعني انزعاج الطالب الوافد من الدراسة وضعف الرغبة فيها والغياب المتكرر مع الشعور بالملل داخل الجامعة وانخفاض مستوى الطموح الأكاديمي.

البعد الثالث: قصور ملاءمة السلوك للمواقف المرتبطة بالدراسة: وتعني صدور استجابات غير ملائمة عند أداء الأعمال المكلف بها الطالب وصعوبة استذكار المواد الدراسية، وحدوث فجوة بين أدائه الأكاديمي وبين ما هو متوقع.

البعد الرابع: الأعراض الفسيولوجية المصاحبة لأداء مهام الدراسة: ويقصد بها الأعراض التي تظهر على الطالب أثناء الدراسة أو عند أداء الاختبارات ومنها سرعة ضربات القلب وجفاف الحَلْقِ والرَّعْشة, والتَّعَرُّق وغيرها.

الطلبة الوافدون: International Students

هم الطلاب من خارج جمهورية مصر العربية القادمون إلى جامعة الأزهر ولفترة زمنية محددة بغرض الدراسة.

محددات الدراسة:

١- محددات موضوعية: مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

٢- محددات بشرية: اقتصر البحث على الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر(ذكور وإناث).

٣- محددات مكانية: الكليات العلمية والنظرية بجامعة الأزهر في القاهرة متمثلة في كلية الدراسات الإنسانية وكلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات، وكلية التجارة للبنات، وكليتي التربية بنين وبنات، وكليتي العلوم بنين وبنات، وكلية العلوم الإسلامية للوافدين، كلية الطب البشري بنين بالقاهرة، وكلية علوم القرآن الكريم بطنطا.

٤- محددات زمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.

الإطار النظري:

أولًا: مناصرة الذات:

يرجع تاريخ مناصرة الذات إلى حركة الحقوق المدنية للأشخاص الذين يعانون من الإعاقات، وترتبط المناصرة الذاتية في أساسها بالأشخاص الذين يعانون من إعاقة ولكنهم يدافعون عن حقوقهم، وهذا يعني أنه على الرغم من أن الشخص يعاني من إعاقة قد يطلب الدعم من الآخرين، فإن له الحق في التحكم في موارده الخاصة وتوجيهها، فهي تدافع عن حقهم في اتخاذ القرارات دون أي تأثير أو تحكم من الآخرين، ومع أن هذا المصطلح نشأ كأحد المتغيرات المهمة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد اتجهت الدراسات إلى تناول مناصرة الذات لدى الطلاب العاديين، وإدخالها ضمن المقررات الدراسية بهدف تحسين مهاراتها لدى المراهقين والبالغين مما يزيد من نجاحهم واستقلالهم (جمعة فرغلي،٢٠١٧، ص ٤٧٧).

وتُعرف مناصرة الذات بأنها قدرة الفرد على التواصل أو التفاوض بشكل فعال وتحقيق مصالحه ورغباته واحتياجاته وحقوقه (Barnett,2014, p. 102).

كما تعرف بأنها محادثة الفرد ذاته بشكل فعَّال لتحديد السلوكيات التي من خلالها يستطيع الاستقلال بهويته ورغباته الخاصة والسيطرة من خلال القدرة على تحمل المسؤولية، واكتساب خبرات ناجحة تساعده في طلب الدَّعم المناسب له، ومعرفة نقاط القوة لديه، واحتياجاته وتعزيز دوافعه الذاتية (أسماء عبد الستار وآخرون،٢٠٢٢، ص ٦٥١).

المصادر الأساسية والثانوية لمناصرة الذات:

أولًا: المصادر الأساسية:

١-الأسرة: يبدأ الفرد في اكتساب مهارات مناصرة الذات منذ طفولته؛ حيث أن الدَّعْمَ الأُسَرِيَّ يسهم في تنمية مناصرة الذات، ويتم ذلك من خلال اتباع أساليب الرعاية السَّوِيَّة من الوالدين وتجنب الحماية الزائدة والتَّسَلُّط، والإهمال، والقلق المتواصل، والتشكيك في قدرة الطفل على النجاح.

٢- المدرسة: للمدرسة دورًا مهمًا في اكساب مهارات مناصرة الذات وذلك من خلال سيادة المناخ الإيجابي، وتوفير العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب بما يمكِّن من تحقيق النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي للطلاب، ويؤيد هذا دراسة Murray&Narang,(2008) حيث أوضحت دور المعلمين في تنمية مهارات مناصرة الذات لطلابهم من خلال علاقاتهم الجيدة ودعمهم المستمر.

٣-جماعة الأقران: حيث أن الطلاب من الممكن أن يتعلموا مهارات مناصرة الذات مما يحصلون عليه من دعم من هؤلاء الأقران.

ثانيًا: المصادر الثانوية:

إضافة للمصادر الأولية هناك بعض المصادر الثانوية لمناصرة الذات ومنها، وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي بكافة أنواعها (هيثم جلال،٢٠٢٣، ص٧٤).

مهارات مناصرة الذات:

١- معرفة الذات: وتعني قدرة الطالب على التعرف على نقاط القوة والضعف لديه وتحديد الاحتياجات، وتطوير الأهداف، والقدرة على إعلام الآخرين بها، وأن يكون قادرًا على الدفاع عن نفسه.

٢- معرفة الحقوق: وهذا المكوّن مرتبط بمعرفة الطالب الحقوق المدنية، مثل معرفة الحقوق الشخصية، والحقوق التعليمية.

٣- القيادة: وتتضمن معرفة المهارات المطلوبة للتحرك إلى ما بعد مناصرة الذات إلى مناصرة الآخرين، ويمكن أن ترتبط القيادة بتطوير الطالب لذاته حيث يدير الاجتماعات ويقترح الأهداف والغايات ويحدد المتطلبات.

٤- الاتصال: ويعني أن يكون الطالب حازمًا عند الدفاع عن نفسه، وأن يكون لديه القدرة على التفاوض والتسوية لتحقيق أهداف العمل (Avant,2013 , p. 27).

وتُعد مناصرة الذات بمثابة حجر الأساس لتقرير المصير والملمح الذي يميزه، بالإضافة إلى أنها تمكن الطالب من وضع خطته التعليمية والتربوية والمهنية، كما أنها تساعد في تنمية الوعي بنقاط الضعف والإحساس بالكفاءة الذاتية وتحقيق حياة أفضل (جمعة فرغلي،٢٠١٧، ص ٤٩٠).

ويمكن تعزيز مناصرة الذات من خلال ما يلي: (Stuntzner &Hatley,2015, p.16)

- مساعدة الطلاب في تحديد نقاط قوتهم وضعفهم، وسبل تحقيق المرونة الشخصية لديهم.
- تحديد المهارات المفيدة لهم في الماضي والتي لها علاقة وثيقة بمناصرة الذات.
- تحديد التحديات التي تعيق الطلاب أثناء محاولتهم مناصرة أنفسهم.
- توضيح مجالات الحياة التي يجدون فيها مناصرة أنفسهم.
- وضع خطة للطرق التي يستطيع من خلالها الطلاب تعزيز قدرتهم على مناصرة الذات.

- التدريب على مناصرة الذات بشكل رسمي وغير رسمي.
- التفكير في المنافع الشخصية المكتسبة من خلال مناصرة الذات.

تدريب الطلاب على التعامل مع المواقف الصعبة بالرفض أو المواجهة.

ثانيًا: الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

يعد الاهتمام بالاتجاهات لدى الطلبة من الأمور غاية الأهمية، وعلى المؤسسات التعليمية أن تضع الخطط المناسبة لتحقيق هذا الاهتمام ، وبما أن التعليم الإلكتروني ظهر في الآونة الأخيرة وبدأ بالانتشار السريع في الجامعات فلا بد من تهيئة الأدوات والوسائل اللازمة من إمكانيات بشرية ومادية قادرة على تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو هذا النمط من التعليم.

ويعرف الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بأنه مظلة لأساليب التعليم التي تدعمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويتم تحديدها عن طريق معرفة موافقة الطلاب أو عدم موافقتهم على أهمية التكنولوجيا في تعليمهم، ويتأثر موقف الطلاب من التعليم الإلكتروني من خلال ما يرونه من مزايا وعيوب لهذا النوع من التعليم (Zabadi&Al-Alawi,2016, p. 289).

ويعرف بأنه ميل الطالب وتفضيله استخدام اسلوب التعليم الإلكتروني (خليفي سليم، ٢٠١٩، ص ٣٢٤).

كما يعرف بأنه محصلة قوة معتقدات الطلاب حول الصفات والسِّمَات المميزة للتعليم الإلكتروني، والفائدة المدركة منهم نحوه، ومدى القيمة والأهمية التي تعكسها هذه السمات المميزة للتعليم الإلكتروني في ضوء تقييمهم له، ومدى إدراكهم لمدى سهولة استخدامه (إسلام عبد الغني، ٢٠٢٣، ص ١٢٠).

ومن الأمور التي يمكن أن تؤثر في مواقف الطلاب نحو التعليم الإلكتروني هي مهاراتهم وخبراتهم في استخدام التقنيات، فيمكن أن يؤدي الافتقار إلى هذه المهارات إلى حواجز تكنولوجية تؤدي إلى زيادة القلق، والتثبيط للتعليم الإلكتروني، والعكس صحيح، فيمكن أن تؤدي المهارة الجيدة والثقة في العمل مع التقنيات الرقمية إلى خلق مواقف إيجابية تجاه التعليم الإلكتروني (Peytcheva-forsyth et.,al, 2018 , p. 4).

كما أشارت دراسة Khalid&Abdul Wahab,(2021) إلى أنه على الرغم من الفعالية المثبتة للتعلم الإلكتروني على عكس التعليم التقليدي في الفصول الدراسية، فإنه لم يتم إثبات أن التعليم الإلكتروني يمكن أن يكون بديلًا عن التعليم التقليدي في كل الفصول الدراسية.

ثالثًا: القلق الأكاديمي:

القلق الأكاديمي هو حالة من الانزعاج المرتبط بالدراسة، ويؤدي مستوى القلق الأكاديمي المرتفع إلى انخفاض الأداء الأكاديمي، مما يجعل الطلاب يمرُّون بتجربة سيئة، ثم يحتفظون بهذه التجربة في المواقف التالية (Vitasari, Wahab,Awang&Othman,2010,191) .

والقلق الأكاديمي شعور مؤلم أو متخوف يصاحبه عدم ارتياح، والطلاب الذين يعانون من القلق الأكاديمي يشعرون بالقلق من أداء المهام الأكاديمية، ويمكن أن يشعر الطلاب بالقلق من كل مهمة أكاديمية، وقد يشعر البعض بالقلق فقط فيما يتعلق بإجراء الاختبارات أو مهام أخرى محددة، والقلق ليس سيئًا دائمًا، فقد يكون هو الدافع وراء الأداء الجيد لبعض الطلاب (Dobson, 2012 , p. 7).

وذكر عبده الطايفي (٢٠١٧، ص٢٥) أن القلق الأكاديمي المرتفع يعيق التحصيل الدراسي، وأشار إلى أن الطلاب القَلِقُون لديهم صعوبات معرفية تتمثل في (صعوبة فهم المعلومات – ضعف الذاكرة– عدم القدرة على استرجاع المعلومات بسرعة).

ويرى Sharma &Shakir (2019, p.2) أن زيادة الشعور بالقلق الأكاديمي في الحياة المعاصرة يرجع إلى عدة عوامل منها، العولمة التي عزَّزَت الشُّعُور بالمنافسة لدى الأكاديميين نتيجة عِبْء العمل المُفْرِط، وزيادة الضغوط، والمقارنة بالآخرين، والسعي باستمرار من أجل مجاراتهم وتحقيق التميز والسَّبْق.

كما أشارت دراسة Alkandari (2020) إلى أن طلاب الجامعة لديهم تحديات كثيرة تؤثر على حالتهم النفسية بطريقة سلبية وتجعلهم عُرْضَةً للقلق، وخاصة القلق الأكاديمي الذي يُعَدُّ أكثر الأنواع شيوعًا لدى هذه الفئة، حيث أنهم يواجهون حالات القلق عندما يعتقدون أنهم لا يستطيعون تحقيق الأهداف الأكاديمية مما يؤدي إلى ظهور أعراض تؤثر على صحتهم النفسية والجسمية.

ويمكن للطلاب معالجة القلق الأكاديمي من خلال: تدريبهم على الإعداد والتنظيم الجيد، والمداومة على المذاكرة، وتجميع المحاضرات بشكل منظم سواء أكان يدويًا أو باستخدام الكمبيوتر، وتمتع الطلاب بمهارات إدارة الوقت، وتعتبر هذه المهارة واحدة من أهم مهارات تقليل القلق، وتتمثل في استخدامه بفعالية، وذلك من خلال إنشاء جدول للدراسة والالتزام به، وأن يكون لدى الطلاب أهداف، وأن يركزوا عليها وعلى مستوى أدائها، ومن المهم أخذ فترات راحة والعمل في الوقت المناسب، والاسترخاء خلال الفترات الأكثر ازدحامًا وإرهاقًا، فلا أحد يستطيع الحفاظ على تركيز مستمر، فينبغي أخذ فترات راحة قصيرة لممارسة الأنشطة الترفيهية حتى يتمكنوا من العودة إلى الدراسة مجددًا (Hooda&Saini,2017, p. 809).

البحوث والدراسات السابقة:

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت مناصرة الذات:

هدفت دراسة Patti (2010) التعرف على فعالية استراتيجيات مناصرة الذات في زيادة المعرفة والكفاءات التي يحتاج إليها الطلاب من ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المشاركة الفعَّالة في عملية التخطيط للانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الجامعي، وبلغت عينة الدراسة (٧٨) طالبًا بالسنة الأولى بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجيات تعليم وتدريب مناصرة الذات في تنمية مهارات العينة في المشاركة الفعالة في التعليم الجامعي.

وسعت دراسة Schelling & Roa (2013) إلى تقييم فاعلية استخدام استراتيجية التعلم بواسطة الكمبيوتر في تنمية مهارات مناصرة الذات لدى عينة من طلاب الثانوية ذوي الإعاقة الذهنية المعتدلة، بلغت عينة الدراسة (٨) طلاب في الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر، وأظهرت نتائج الدراسة اكتساب طلاب المدارس الثانوية ذوي الإعاقة الذهنية استراتيجية المناصرة الذاتية، وتمكنهم من استخدامها بفعالية.

وهدفت دراسة Barnett (2014) تقييم العلاقة بين مناصرة الذات والمُعَدَّل التراكمي الدراسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة مونتانا، ومحاولة اكتشاف أوجه القصور في إعداد الطلاب ذوي الإعاقة للتعليم العالي وفقًا لمهارات مناصرة الذات، استخدمت الدراسة استبيان مناصرة الذات وطبقت الدراسة على عينه من (١٤) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، وأجاب (٥٢) من المشاركين على الاستبيان، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين مهارات مناصرة الذات والمعدل التراكمي للطلاب ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة Kinney &Eakman (2017) قياس مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب القُدَامَى من ذوي الإعاقة والتعرف على الآثار المترتبة على النجاح في مرحلة ما بعد التعليم الثانوي، تكونت عينة الدراسة من (٤٩) مشاركًا، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من مناصرة الذات يكونون أكثر ثقة في قدرتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية.

وهدفت دراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠١٩) الكشف عن تأثير مناصرة الذات الأكاديمية في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، والتحقق من الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على تحصيل طلاب الفرقة الأولى والفرقة الربعة بكلية التربية بجامعة المنيا، كما أَعَدَّ مقياس لمناصرة الذات الأكاديمية، واستخدم مقياس أنماط المواجهة الأكاديمية لنبيل فضل شرف الدين، وتم تطبيق الأداتين على عينة قوامها (٧٨٩) طالبًا وطالبةً بالتخصصات العلمية والأدبية من طلاب نفس الفرقتين، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود تأثيرات مباشرة دالَّة إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، ووجود تأثيرات مباشرة دالَّة إحصائيًا لكل

من: نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ونمط التجنب على التحصيل الدراسي، لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة على التحصيل الدراسي، ويوجد تأثير غير مباشر موجب دالٌ إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة معًا، ولا يوجد تأثير دالٌ إحصائيًا للنوع في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، ومناصرة الذات الأكاديمية.

وسعت دراسة Grissom (2020) إلى الكشف عن العوامل المُسْهِمَة في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وتبنَّت الدراسة نظريات فاعلية الذات وتحديد الذات ومناصرة الذات، تكونت عينة الدراسة من (١٢) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، وتَمَّ جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع العينة، وأسفرت النتائج عن العوامل التالية باعتبارها أبرز عوامل تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي فاعلية الذات، ومناصرة الذات، والتخطيط، والاستعداد، والدعم الأكاديمي، والدافعية، وتطوير الذات.

وهدفت دراسة عمرو عطايا (٢٠٢١) التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات والتفاؤل ودافعية الإنجاز الأكاديمي، والكشف عن إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال مناصرة الذات والتفاؤل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (٢٦٤) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا تَمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحث مقياس التفاؤل ودافعية الانجاز الأكاديمي من إعداده، ومقياس مناصرة الذات إعداد هاريس (٢٠٠٩)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات والتفاؤل ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أنه يمكن التنبؤ بدافعية الانجاز الأكاديمي من خلال مناصرة الذات والتفاؤل.

وهدفت دراسة أسماء عبد الستار وآخرون (٢٠٢٢) الكشف عن دور اليَقَظَة العقلية كمتغيرٍ وسيطٍ بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث عينة الدراسة في مناصرة الذات، بالإضافة إلى معرفة البناء النفسي للحالات الطَرَفية المرتفعة والمنخفضة للذكور والإناث على مقياس مناصرة الذات، وقد تكونت أدوات الدراسة من مقياس مناصرة الذات والهناء الاجتماعي واليَقَظة العقلية وجميعهم من إعداد الباحثة، وتكونت عينة البحث من (٥١) طالبًا وطالبةً من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وقد تراوحت أعمارهم من (١٥–١٨) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي واليقظة العقلية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مناصرة الذات وأبعادها، وأن اليقظة العقلية متغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي.

كما هدفت دراسة pfeipfer, Cordero, & Stantion (2023) التعرف على كيفية تأثير دَمْجِ ممارسات التعليم النَّشِط على تجارب التعلم ومناصرة الذات للطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة والانتباه من طلاب كلية العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (٢٥) طالبًا من المسجلين لدى مركز

الإعاقات في الحرم الجامعي، وتم تحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية متنوعة، وتوصلت النتائج إلى أن التعليم النشط يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على المناصرة الذاتية للعينة.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني:

هدفت دراسة Kar & Mondal (2014) قياس موقف طلاب الجامعة تجاه التعليم الإلكتروني في ولاية البنغال الغربية، وطُبِّقَت الدراسة على عينه بلغت (٣٠٨) طالبًا من أربع جامعات مختلفة، تم استخدم استبيان الاتِّجاه نحو التعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني، وأنه لا توجد فروق بين الطلبة تبعًا للجنس والإقامة ونوع الدراسة.

وهدفت دراسة() Zabadi & Al-Alawi التعرف على اتجاه طلاب الجامعة نحو التعليم الإلكتروني، بلغت عينة الدراسة (٣٧١) طالبًا من كلية العلوم والتكنولوجيا بالمملكة العربية السعودية، وتمَّ استخدام استبيان تم إعداده بواسطة الباحثين، وأشارت النتائج إلى أن المشاركين يمتلكون مستوى عالٍ تجاه التعليم الإلكتروني، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور واستخدامهم للتكنولوجيا ومهارتهم.

واستهدفت دراسة Ullah (2017) إلى فحص اتجاه طلاب الجامعة تجاه التعلم الإلكتروني، تَمَّ تصميم مقياس التعليم عبر الإنترنت لجمع البيانات من العينة المكونة من (٨٣) طالبًا من جامعة بيشارو(٥٥) ذكور و(٢٨) إناث، أظهرت النتائج اتجاهًا سلبيًا للطلاب نحو التعليم عبر الإنترنت بسبب ارتفاع مستوى الصعوبة في فهم واستخدام برنامج التعلم عبر الإنترنت.

وسعت دراسة AL-Rahmi et al.,(2018) إلى معرفة اتجاه طلاب الجامعة نحو الاستفادة من التعليم الإلكتروني وعلاقة محتوى التعليم الإلكتروني والفعالية الذاتية للطلاب بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالبًا، واستخدم الباحثون مقياس الفعالية الذاتية واستبيان الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى أن محتوى التعليم الإلكتروني والفعالية الذاتية لهما تأثير إيجابي ومرتبط بشكل كبير بالفائدة المتصورة ورضا الطلاب مما يؤثر على نِيَّة طلاب الجامعة في الاستفادة من التعليم الإلكتروني، وأظهرت النتائج أن العينة لديهم تصورات إيجابية تجاه التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة باسم الشريف (٢٠١٩) إلى قياس واقع اتجاه طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي, وبلغ عدد أفراد العينة (١٢٠) من طلبة كلية التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو استخدام المنصات الرقمية في التعليم الجامعي، وأشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزي لأثر مقرر الدراسة ووجود فروق ترجع لأثر الجنس لصالح الذكور.

وسعت دراسة Chirikov & Soria (2020) إلى التعرف على اتجاه الطلاب الوافدين تجاه التعليم الإلكتروني أثناء جائحة كورونا، ووفقًا لاستطلاع اتحاد الطلاب في جامعة الأبحاث (SERU) الذي شمل (٢٢) طالبًا جامعيًا في خمس جامعات بحثية عامة أشارت النتائج إلى أن الطلاب الوافدين تكيفوا مع التعليم الإلكتروني بشكل أفضل، وأنهم يشعرون برضا عن الطريقة التي استجابت بها جامعتهم للوباء وعن الدورات التي قدمتها لهم.

وهدفت دراسة مها حرحش وماجدة يوسف (٢٠٢٠) إلى التعرف على اتجاه طلبة كلية الزراعة بدمنهور نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا، تَمَّ جمع البيانات باستخدام استمارة استبيان المقابلة الجماعية، وشملت عينة البحث طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بالكلية الذين خاضوا تجربة التعليم الإلكتروني منذ انتشار جائحة كورونا واختيرت منهم عينة عشوائية قوامها (١٨٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت إلى أن ٦٠٪ من الطلاب كان لديهم اتجاهًا سالبًا نحو التعليم الإلكتروني، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات اتجاه الطلاب نحو التعليم الإلكتروني وفقًا للنوع لصالح الذكور والتخصص الدراسي لصالح التخصصات العلمية.

وسعت دراسة Rafiq, Hussain &Abbas (2020) إلى تحليل موقف الطلاب تجاه استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم العالي في باكستان، واستندت الدراسة إلى نموذج قبول التعليم التكنولوجيا(MAT)، وتم استخدام الاستبيان والمقابلة شبه المنظمة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٨٠) طالبًا وطالبةً، وكشفت النتائج عن وجود اتجاه إيجابي للطلاب تجاه التعليم الإلكتروني، وأن الطلاب الذكور أظهروا مواقف أكثر إيجابية من الطالبات.

وهدفت دراسة (2020) تقييم التجربة الأولية لطلاب الجامعة في استخدام المنصات الإلكترونية، والتعرف على مدى تأثير التعليم الإلكتروني على رضا الطلاب ومواقفهم تجاه تعليمهم في ظل جائحة كوفيد -١٩، شملت الدراسة عينة من الطلاب بلغ عددهم (١٠٦) طالبًا، وأظهرت النتائج أن التعليم الإلكتروني لايزال في مرحلة التطوير، وأن الفصول الدراسية التقليدية لا غنى عنها، إلا أن جميع الطلاب أظهروا مواقف إيجابية نحو التعليم الإلكتروني مما يشير إلى أن هناك مستقبلًا هائلًا لمنصات التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي فيما بعد جائحة كورونا.

وهدفت دراسة أحمد الأنصاري (٢٠٢١) إلى الكشف عن اتجاه طلاب كلية التربية الرياضية نحو التعلم الإلكتروني، والتعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في اتجاههم نحو التعلم الإلكتروني وفقًا لمتغير الجنس والسن والتخصص، استخدم الباحث مقياس للاتِّجاه نحو التعليم الإلكتروني، بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالبًا (٢٤٠) من الذكور، (١٦٠) من الإناث، وأظهرت النتائج أن اتجاه الطلاب نحو التعلم الإلكتروني كانت متوسطًا، وكذلك أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، إضافة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين الطلاب ترجع إلى عامل السِّنّ في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلاب في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني طبقًا لعامل التخصص.

وسعت دراسة أحمد الكنج (٢٠٢١) إلى التعرف على اتجاه طلبة كلية التربية جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس دافع الانجاز الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (٣١٣) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعليم الإلكتروني، ووجود علاقة طردية بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني ودافع الإنجاز الدراسي، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، ووجود فروق بين أفراد العينة تبعًا لمتغير السنه الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

واستهدفت دراسة نغم حسين وسعد الحصناوي (٢٠٢٢) التعرف على اتجاه الطلبة نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، بلغت العينة (٢٠٠) طالبًا وطالبة من جامعة القادسية، واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى أن اتجاه الطلبة الجامعيين نحو التعليم الإلكتروني كانت سلبية، ولا يوجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

المحور الثالث: بحوث ودراسات تناولت القلق الأكاديمي:

استهدفت دراسة Shakir (2014) التعرف على العلاقة بين القلق الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٢) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية تم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخدم الباحث مقياس القلق الأكاديمي، واعتمد على درجات التحصيل الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التحصيل والقلق الأكاديمي.

وسعت دراسة أحمد شبيب وعائشة البلوشية (٢٠١٧) إلى دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية، تكونت عينة الدراسة من (٤٤٢) طالبًا وطالبة، (٢١٧) من الذكور، (٢٢٥) من الإناث، وتَمَّ استخدام مقياس القلق الأكاديمي من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن مستوى القلق الأكاديمي لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط في التخصصات الآتية (الكمبيوتر، الرياضيات، اللغة الإنجليزية) كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لدى عينة الدراسة في القلق الأكاديمي ترجع إلى النوع ذكور– إناث، والتخصص.

وتناولت دراسة إحسان هنداوي (٢٠٢٠) الكشف عن أثر الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة من الفرقة الثانية بكلية التربية، تم استخدام مقياس الطمأنينة الانفعالية ومقياس القلق الأكاديمي من إعداد الباحثة، ومقياس الضغط النفسي لكوهن وآخرون(١٩٩٣) ترجمة وتعريب الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب على الطمأنينة الانفعالية له أثر دالٌّ إحصائيًا في خفض الضغط النفسي المدرك والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة سعود العنزي (٢٠٢٠) التعرف على العلاقة بين القلق الأكاديمي والتمتع بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بين طلاب جامعة الحدود الشمالية في عرعر، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بلغ حجم العينة (١٦٣) طالبًا وطالبة (٩٣) ذكور، (٧٠) إناث، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الأكاديمي والتمتع بتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من ناحية متغير الجنس، ومن ناحية متغير الكلية فقد كانت هناك اختلافات كبيرة في مستوى القلق الأكاديمي لصالح الكليات الإنسانية، وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة سلبية بين القلق الأكاديمي و التمتع بتعلم اللغة الإنجليزية.

وسعت دراسة عماد الدين السكري (٢٠٢٢) إلى التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية والكمالية اللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي, تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالبًا وطالبة من الفرقة الثالثة والرابعة بكلية الآداب، جامعة حلوان، واستخدم الباحث مقياس الكمال النسبي ومقياس القلق الأكاديمي إعداد Cassadya et al.,(2019) تعريب الباحث، ومقياس الاندماج الأكاديمي لطلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة، كما أظهرت وجود تأثير مباشر لكل من الكمالية التكيفية واللاتكيفية في القلق الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر للقلق الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، وأن القلق الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الكمالية التكيفية والاندماج الأكاديمي.

وهدفت دراسة Das (2022) فحص العلاقة بين القلق الأكاديمي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من ولاية البنغال الغربية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وشملت الأدوات مقياس القلق الأكاديمي ومقياس تقدير الذات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين القلق الأكاديمي وتقدير الذات، وأن الإناث لديهن مستوى منخفض من القلق الأكاديمي مع ارتفاع مستوى تقدير الذات مقارنة بالذكور.

وسعت دراسة Nemati (2022) إلى التعرف على فاعلية التدريب التشجيعي على القلق الأكاديمي والانتماء الدراسي، وتكونت العينة الدراسة من (٣٠) طالبةً بالصف العاشر من المدرسة الثانوية في منطقة باهارستان التعليمية بإيران، وتم توزيعهن بشكل عشوائي إلى مجموعتين (١٥) مجموعة تجريبية و(١٥) مجموعة ضابطة، وتم استخدام مقياس القلق الأكاديمي لأبي القاسمي وآخرون (١٩٩٦)، واستبيان الانتماء للمدرسة الذي تم تطويره بواسطة Brew et al.,(2004) ، وأشارت النتائج إلى أن التدريب التشجيعي قَلَّل من القلق الأكاديمي، وزاد من انتماء الطلاب للمدرسة.

المحور الرابع: دراسات تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق:

فحصت دراسة فهد الخزى (٢٠١٣) أثر قلق الاختبار الإلكتروني على الأداء في الاختبارات الإلكترونية، طُبِّقَت الدراسة على (٢٣٥) طالبًا وطالبة واستخدم الباحث أداتين هما اختبار إلكتروني، واستبانة قلق الاختبار

الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في قلق الاختبار الإلكتروني تُعْزَى لمتغير التخصص والتدريب على الحاسوب والخبرة الحاسوبية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار الإلكتروني والأداء في الاختبار الإلكترونية.

وهدفت دراسة Saade, Kira & Nebebe (2013) التعرف على الدوافع الذاتية نحو التعليم الإلكتروني كنتيجة تتأثر بالتحدي ويتوسطها القلق، طبقت الدراسة على (٢٦٥) طالبًا، وأظهرت النتائج تأثير كبير للتحدي والقلق على اتجاههم نحو التعليم الإلكتروني، وأن القلق لا يتوسط العلاقة بين التحدي والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

وهدفت دراسة (Oh &Lee (2016 التعرف على ما إذا كان القلق الأكاديمي يؤثر سلبًا على نية الاستمرار في التعليم الإلكتروني بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وطُبِّقَ استبيان عَبْرَ البريد الإلكتروني أجاب عليه (١٠٣) طالبًا من الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في سيول كوريا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القلق الأكاديمي ونية الاستمرار في التعليم الإلكتروني .

وسعت دراسة Ajmal & Ahmad (2019) إلى معرفة عوامل القلق المرتبطة بالتعليم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) طالبًا وطالبة من كلية الطب بجامعة العلامة إقبال المفتوحة، تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الطلاب يشعرون بمزيد من القلق في طريقة التعلم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى أن القلق يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسة Sharma & Sarkar (2020) التعرف على كفاءة التعليم الإلكتروني المُدْمَج في تقليل القلق لدى الطلاب، شملت العينة (٥٦) طالبًا بالمرحلة الثانوية، طُبِّقَ عَبْرَ الإنترنت استبانة مكونة من (١٠) أسئلة عن دور التعليم الإلكتروني المدمج في خفض القلق، وأشارت النتائج إلي فعالية التعليم المدمج في تخفيف حدة القلق.

وسعت دراسة Rizun & Strzelecki (2020) إلى التعرف على اتجاه الطلاب نحو استخدام التعليم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي في ظل أزمة كوفيد -١٩، واستخدمت الدراسة استطلاعًا عبر الإنترنت للحصول على البيانات، استجاب (١٦٩٢) طالبًا بولنديًا من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن الطلاب لديهم نية وموقف إيجابي لاستخدام التعليم عن بعد، وعلى الرغم من الآراء الإيجابية حول التعليم عن بعد الذى فرضته جائحة كوفيد -١٩ فإن الطلبة يرغبون في العودة إلى التعليم التقليدي.

وهدفت دراسة Nihayah, Sadnawi & Naillaturrafidah (2021) التعرف على العلاقة بين القلق الأكاديمي والتعليم الإلكتروني لدى طلاب الجامعة في فترة وباء Covid-19 ، والتعرف على الحلول البديلة للتغلب عليه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبًا جامعيًا من ٩ جامعات مختلفة، وتم استخدم الاستبانة كأداة لجمع

المعلومات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين القلق الأكاديمي ونظام المحاضرات الإلكترونية، مما يلزم التدخل الإرشادي للتخفيف من حدة القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة نطاح كمال وعروسي الدراجي وصغيري رابح (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين التعليم الإلكتروني وقلق طلاب الجامعة على مستقبلهم المهني والاجتماعي، ومعرفة فاعلية التعليم والإلكتروني كبديل عن التعليم التقليدي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٨٠) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعليم الإلكتروني وقلق المستقبل لدى العينة.

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

-**يتفق البحث الحالي مع البحوث والدراسات السابقة في:** أنه تناول مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، ويتفق مع معظمها أيضًا في العينة وهم طلبة الجامعة وذلك كما في دراسة (Ullah, 2017)، (Chirikov & Soria, 2020), (Sharma, Sarkar ,2020)، (إحسان هنداوي,٢٠٢٠)، Rizun (&Strzelecki, 2020) (نطاح كمال وآخرون ،٢٠٢١)، (عمرو عطايا ،٢٠٢١) ، (Nihayah,et al., 2021).

- **يختلف البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة في الهدف؛** حيث يهدف دراسة العلاقة بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.
- **استفادت الباحثات من البحوث والدراسات السابقة في:** اختيار المنهج المناسب، وصياغة الفروض، وإعداد الأدوات وتفسير النتائج.

فروض البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس مناصرة الذات.

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس القلق الأكاديمي.

الفرض الرابع: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي ومناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر.

الفرض الخامس: لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط .

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر الذكور والإناث على مقياس مناصرة الذات ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس القلق الأكاديمي.

الفرض السابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر بالتخصصات النظرية والعلمية على مقياس مناصرة الذات ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس القلق الأكاديمي.

منهج وإجراءات البحث:

أ- منهج البحث:

للتحقق من فروض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصـــفي الارتباطي، باعتباره أحد مناهج البحث التربوي التي تهدف إلى وصف الظاهرة وتفسير العلاقة بين متغيراتها.

ب- المشاركون:

١- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراســـة الاســـتطلاعية من (١٥٥) طالبًا وطالبة من الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ممن تراوحت أعمارهم بين ١٩-٢٤ عامًا من جنسيات مختلفة.

٢- المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت من (٣٠٥) طالبًا وطالبةً من الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ممن تراوحت أعمارهم بين ١٩-٢٤ عامًا من جنسيات مختلفة.

ج- أدوات البحث:

١-مقياس مناصرة الذات: (إعداد الباحثات)

هدف المقياس إلى قياس مناصـــرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر من خلال أربعة أبعاد (الوعي بالذات- معرفة الحقوق- التواصـــل- القيادة) وتكونت الصـــورة المبدئية للمقياس (٤٥) موقفًا، ولإعداد المقياس اطلعت الباحثات على عدة مقاييس لمناصـــرة الذات منها: مقياس مناصـــرة الذات لطلبة الجامعة إعداد (Harris,2009) ، ومقياس مناصـــرة الذات إعداد جيهان حلمي (٢٠١٩) ، ومقياس مناصـــرة الذات الأكاديمية إعداد عبد العزيز حسـب الله (٢٠١٩)، ومقياس مناصـرة الذات أسـماء عبد السـتار وآخرون (٢٠٢٢)، ومقياس مناصرة الذات إعداد فاطمة خشبة، وعفاف البديوي (٢٠٢٢).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا :الصدق:

اعتمدت الباحثات في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي (١١) محكمًا، وذلك لإبداء الرأي حول مواقف المقياس وبناءً على آراء السادة المحكمين تبين أن بنود مقياس مناصرة الذات تمتعت بنسب صدق واتفاق بين المحكمين تراوحت بين ٠.٦٣٦ إلى ١ حسب معامل Lawshe وبين (٨١.٨٪) إلى(١٠٠٪) حسب معامل الاتفاق وتم حذف أربع مواقف وهي أرقام (٣٧,٢٤,٢٠,٦) ومن ثم أصبح المقياس مكون من (٤١) موقفًا، وبناءً على آراء السادة المحكمين تم حذف أربعة مواقف وهي أرقام (٦-٢٠-٢٤-٣٧).

(ب)صدق البناء العاملي:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وقد قامت الباحثات بحساب الصدق العاملي لمقياس مناصرة الذات في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٥٥) من الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وفق الخطوات التالية:

- حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test (Kaiser-Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٧٣٥) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بملائمة وكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.
- إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) واستعانت الباحثات بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.
- لإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة عوامل رئيسية الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح.

١- اشتمل العامل الأول على (١٣) موقفًا تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٢٦ : ٠,٥٨٩) , حيث تشبعت جميع مواقفه تشبعًا موجبًا، وهي المواقف أرقام (١-٢-٣-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-

١٣-٤١)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٠٤٢)، وفسر نسبة (٩,٨٥٩) من التباين الكلي المفسر، وبفحص محتوى مواقفه اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن مدى قدرة الطالب على تحديد نقاط قوته وضعفه، وأهدافه وطموحه بما يمكن تسمية هذا العامل (الوعي بالذات)، حيث أنه الصفة الغالبة على مواقف هذا العامل.

٢- اشتمل العامل الثاني على (١٠) مواقف تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣١٥: ٠,٥٥٠)؛ حيث تشبعت جميع مواقفه تشبعًا موجبًا، وهي المواقف أرقام (٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٣٨٧)، وفسر نسبة (٨,٢٦٢) من التباين الكلي المفسر، وبفحص محتوى مواقفه اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن مدى قدرة الطالب على التأثير في غيره وغرس روح المسؤولية واتخاذ القرار بما يمكن تسمية هذا العامل (القيادة)، حيث أنها الصفة الغالبة على مواقف هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثالث على (٧) مواقف تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٢١: ٠,٥٦٥), حيث تشبعت جميع مواقفه تشبعًا موجبًا، وهي المواقف أرقام (١٩-٢٣-٢٤-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٠٨٧)، وفسر نسبة (٥,٠٨٩) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى مواقفه اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن قدرة الطالب على حل المشكلات من خلال التفاوض والإقناع وتبادل الآراء وتقوية العلاقات بما يمكن تسمية هذا العامل **(التواصل)**، حيث أنه الصفة الغالبة على مواقف هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الرابع على (٨) مواقف تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣١٢: ٠,٤٩٤), حيث تشبعت جميع مواقفه تشبعًا موجبًا، وهي الموقف أرقام (٤-١٤-١٥-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٦) وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٨٠)، وفسر نسبة (٤,٥٨٦) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى مواقفه اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن تقدير الطالب للحقوف التي ينبغي أن يحصل عليها كوافد ومعرفته بالمهارات اللازمة من خلال طلب الدعم والخدمات والتسهيلات بما يمكن تسمية هذا العامل **(معرفة الحقوق)** حيث أنها الصفة الغالبة على مواقف هذا العامل.

٥- هناك ثلاثة مواقف من مواقف المقياس لم يكن لها أيَّة تشبعات دالة إحصائيًا، حيث كانت تشبعاتها أقل من (٠,٣٠), وهي المواقف أرقام (١٦-٢٢-٢٥) وبالتالي تم حذفهم، وأصبح عدد مواقف المقياس (٣٨) موقفًا.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=١٥٥) ووجد أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٠٩- ٠,٧٥٣) وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٢٨)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٨) موقفًا موزع على أبعاد المقياس الأربعة، ويصحح المقياس بأن يحصل الطالب على الدرجة (٣) إذا وضع علامة تحت (أ) وإذا وضع علامة تحت (ب) يحصل على الدرجة (٢)، وإذا وضع العلامة تحت (ج) يحصل على الدرجة (١)، وبهذا تتراوح درجة البعد الأول ما بين (١٣-٣٩), والبعد الثاني (١٠-٣٠)، والبعد الثالث (٧-٢١)، والبعد الرابع (٨-٢٤)، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٣٨- ١١٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى مناصرة الذات، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى مناصرة الذات.

٢- مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني: إعداد: عائشة فرج (٢٠٢١)

هدف المقياس تقييم الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى طلبة الجامعة، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) عبارةً بعد حذف عبارتين من صورته الأصلية؛ لأنهما كانتا تحملان نفس معنى عبارات أخرى فحذفتا لعدم التكرار، كما تَمَّ تعديل مُسَمَّى البُعْدِ الثالث من (الخوف والقلق من التعليم الإلكتروني) إلى (واقع التعليم الإلكتروني) لأنه كان يتعارض مع مسمى البعد الأول (أهمية التعليم الإلكتروني).

طريقة الاستجابة على المقياس:

يتكون المقياس من(٢٨) عبارةً موزعةً على ثلاثة أبعاد وهي(أهمية التعليم الإلكتروني، تفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني، واقع التعليم الإلكتروني) وقد وُضِعَت لكل عبارة ثلاثة بدائل وهي (دائمًا – أحيانًا – أبدًا) بحيث يقوم الطالب بوضع علامة (√) أسفل الاختيار الذي يراه مناسبًا، ويُصَحَّحُ المقياس بأن يحصل الطالب على (٣) إذا وضع علامة أسفل دائمًا، و(٢) إذا وضع علامة أسفل أحيانًا، (١) إذا وضع علامة أسفل أبدًا، وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة، أما بالنسبة للعبارات السالبة فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣) والعبارات السالبة هي العبارات أرقام(٣, ٥, ٦, ٨, ٩, ١١, ٢١, ٢٥, ٢٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق:

تم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- التحليل العاملي التوكيدي:

نظراً لأن الباحثات تبنت مقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني (إعداد: عائشة فرج,٢٠٢١)، والذي يتكون من ثلاثة أبعاد، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقًا من قِبَل مُعِدِّ المقياس؛ لذا استخدمت الباحثات التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البِنْيَة العاملية للمقياس.

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها واتضح أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١), مما يشير إلى صدق البينة العاملية للمقياس حسب بيانات العينة الاستطلاعية.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=١٥٥) واتضح أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٤٦- ٠,٧٥٣)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨١١)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

٣- مقياس القلق الأكاديمي: (إعداد الباحثات)

هدف المقياس إلى قياس القلق الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٦٠) عبارة ، ولإعداد المقياس تم الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت القلق الأكاديمي وبعض المقاييس الخاصة بالقلق الأكاديمي ومنها ما يلي:

- مقياس القلق الأكاديمي إعداد (عبده الطايفي، ٢٠١٧)، ومقياس القلق الأكاديمي إعداد (أحمد شبيب وعائشة البلوشية,٢٠١٧)، مقياس القلق الدراسي إعداد (أبرار الثمالي,٢٠١٧)، مقياس القلق الأكاديمي إعداد(Cassady, Pierson & Starling, 2019) تعريب عماد الدين السكري (٢٠٢٢) ، ومقياس القلق الأكاديمي إعداد (إحسان هنداوي,٢٠٢٠) ومقياس القلق الأكاديمي إعداد (مروة بغدادي, ٢٠٢٠) وفي ضوء ما سبق تم تحديد أبعاد القلق الأكاديمي في: (تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة – النفور من الدراسة – قصور ملائمة السلوك للمواقف المرتبطة بالدراسة – الأعراض الفسيولوجية المصاحبة لأداء المهام الدراسية).

أولًا: الصدق:

اعتمدت الباحثات في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تَمَّ عرض المقياس في صورته الأوَّلِيَّة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي (١١) محكمًا، وذلك لإبداء الرأي حول المقياس، وبناءً على رأي السادة المحكمين تبين أن بنود مقياس القلق الأكاديمي تمتعت بنسب صدق واتفاق بين المحكمين تراوحت بين ٠.٦٣ إلى ١ حسب معامل Lawshe وبين(٨١.٨٪) إلى(١٠٠٪) حسب معامل الاتفاق وتم حذف خمس عبارات وهي (٤٩,٤٤,٢٩,٢٦,١١) ومن ثم أصبح بعد إجراء صدق المحكمين يتكون من (٥٥) عبارة.

(ب)صدق التحليل العاملي:

وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وفق الخطوات التالية:

حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٦٨٠) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثات بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة.

١- لإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامدًا باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax, وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص أربعة عوامل رئيسية الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، واتضح أن:

١- العامل الأول: اشتمل على (١٤) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٥٤ : ٠,٥٩٥), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام (١-٢-٤-٥-٦-٧-٩-١٠-١٢-١٣-٢١-٢٣-٢٨-٣٦), وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٩٦٤)، وفسر نسبة (٧,٢٠٧) من التباين الكلي المفسر، وبفحص محتوى عباراته اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن وجود أنماط خاطئة من التفكير تصرف الطالب عن التركيز, وتؤدي إلى قصور القدرة على مواجهة الضغوط

الدراسية بما يمكن تسمية هذا العامل **(تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة)** حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- اشتمل العامل الثاني على (١٣) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٠١ : ٠,٥٩٤), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام (٣٠- ٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٧-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٤-٥٣)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٠٨٤), وفسر نسبة (٥,٦٠٨) من التباين الكلي المفسر، وبفحص محتوى عباراته اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن صعوبة استذكار المواد الدراسية, وحدوث فجوة بين الأداء الأكاديمي للطالب وبين ما هو متوقع منه بما يمكن تسمية هذا العامل **(قصور ملاءمة السلوك للمواقف المرتبطة بالدراسة)** حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثالث على (١٢) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٠٢ : ٠,٤٩٤), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام (١٤-٣٨-٤٣-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٥)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٣٠)، وفسر نسبة (٥,٣٢٨) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن الأعراض التي تظهر على الطالب أثناء الدراسة مثل سرعة ضربات القلب, وجفاف الحلق, والرعشة بما يمكن تسمية هذا العامل **(الأعراض الفسيولوجية المصاحبة لأداء المهام)**، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الرابع على (١٣) عبارة تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٣٠٤ : ٠,٥٠٣), حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام (٣-٨-١٥-١٦-١٨-١٩-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٩)، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦٣٤), وفسر نسبة (٤,٧٩٠) من التباين الكلي المفسر وبفحص محتوى عباراته اتضح أن المضمون النفسي للعبارات يعبر عن انزعاج الطالب من الدراسة، وضعف الرغبة فيها، والغياب المتكرر، وانخفاض مستوى الطموح بما يمكن تسمية هذا العامل **(النفور من الدراسة)**، حيث أنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٥- هناك ثلاث عبارات من عبارات المقياس لم يكن لها أيَّة تشبعات دالة إحصائيًا، حيث كانت تشبعاتها أقل من (٠,٣٠)، وهي العبارات أرقام (١١-١٧-٥٤) وبالتالي تم حذفهم، وأصبح عدد عبارات المقياس (٥٢) عبارة.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٥٥) مشاركًا من الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، واتضح أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧١٩- ٠,٧٤٥)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٧٨٦)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس على العينة الأساسية.

الصورة النهائية لمقياس القلق الأكاديمي:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٥٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويصحح المقياس بأن يحصل الطالب على الدرجة (٣) إذا وضع علامة(√) تحت دائمًا, و(٢) إذا وضع علامة(√) تحت أحيانًا, و(١) إذا وضع علامة(√) تحت أبدًا, وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة, أما بالنسبة للعبارات السالبة والتي أرقامها(٣-٨-١٢-١٧-٢٢-٢٥-٣٠-٣٣-٤٠-٥١) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون(٣,٢,١) وبالتالي تتراوح درجة البعد الأول ما بين(١٤-٤٢), والبعد الثاني (١٣-٣٩), والبعد الثالث (١٢-٣٦), والبعد الرابع (١٣-٣٩), وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس ما بين (٥٢- ١٥٦), وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى القلق الأكاديمي, والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى القلق الأكاديمي.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس مناصرة الذات**" وللتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One sample t-test لمقارنة متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات بالمتوسطات الفرضية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس مناصرة الذات(ن=٣٠٥)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	١٣	٢٦	٢٨,١٦٠	٤,٣٥٨	**٨,٦٥٧	٠,٠١ (دالة)
القيادة	١٠	٢٠	٢٢,١٢٤	٣,٥٢١	**١٠,٥٣٧	٠,٠١ (دالة)
التواصل	٧	١٤	١٥,٠٦٥	٢,٦٨٣	**٦,٩٣٦	٠,٠١ (دالة)
معرفة الحقوق	٨	١٦	١٧,١٨٦	٣,٠١٥	**٦,٩٣١	٠,٠١ (دالة)
الدرجة الكلية	٣٨	٧٦	٨٢,٥٤٧	١٠,٤٤٨	**١٠,٩٤٤	٠,٠١ (دالة)

يتضح من جدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية (الواقعية) للعينة والمتوسطات الفرضية لكل بعد من أبعاد مقياس مناصرة الذات والدرجة الكلية لصالح متوسطات العينة، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٨,٦٥٧- ١٠,٥٣٧- ٦,٩٣٦- ٦,٩٣١- ١٠,٩٤٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى رفض الفرض الأول للدراسة وقبول الفرض البديل والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس مناصرة الذات لصالح المتوسط الواقعي".

وارتفاع مستوى مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة الوافدين قد يرجع إلى استبصارهم بأهمية مناصرة الذات وتعلمهم الطرق والأساليب التي يتمكنوا بها من الحصول على حقوقهم وتوصيلها للآخرين الذين يمكنهم مساعدتهم وتقديم الدعم لهم، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم، وإزالة الحواجز التي قد تكون عائقًا أمام تقدمهم.

كما أن التحديات الأكاديمية التي يواجهها طلاب الجامعة الوافدين تبرز حاجتهم إلى مناصرة الذات التي تمكنهم من التغلب على تلك التحديات، والطلاب الذين يمتلكون مهارات مناصرة الذات بدرجة عالية يمكنهم التعبير عن آرائهم حتى ولو كانت مختلفة عن الآخرين.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كلٍّ من pazos (2002) حيث أشارت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من مناصرة الذات، ودراسة Astramovich & Harris (2007) التي أشارت إلى أن مناصرة الذات المرتفعة تساعد الطلاب في التغلب على المعوقات التي تؤثر على نجاحهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي في بيئة التعلم.

كما تتفق نتائج الفرض الأول للبحث مع ما خلصت إليه دراسة Harris (2009) بأن الطلاب ذوي مناصرة الذات المرتفعة يكونون أكثر ثقة في أنفسهم عند مواجهة الضغوط والتحديات، لذا فهم الأكثر انخراطًا في العملية التعليمية، والأكثر تحقيقًا للنجاح، وما توصلت إليه دراسة منال طه، منال مصطفى (٢٠١٥) إلى امتلاك طلاب الجامعة مستوى مرتفع من مناصرة الذات وأن مناصرة الذات أقوى منبئ بالتمكين النفسي لدى طلاب الجامعة.

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة Abera & Nagassan (2019) حيث أشارت نتائجها إلى أن طلاب الجامعة يتصفون بمستوى منخفض من مناصرة الذات باستثناء بُعْدٍ واحد وهو معرفة الذات، كما وُجدت لديهم قيودٌ في معرفتهم بالحقوق والتواصل والقيادة.

هذا ولما كانت مناصرة الذات تتضمن اتخاذ إجراءات تمكن الطلاب من قول ما يريدون، وتأمين حقوقهم، وتمثيل مصالحهم، والحصول على الخدمات التي يحتاجون إليها، والتفاوض بشكل فعال مع الذات والأخرين، وتأكيد الطلاب لمصالحهم ورغباتهم وحقوقهم الخاصة، والتعبير عنها دون خوف من الآخرين، ونظرًا لأن فئة الطلاب الوافدين من أكثر الفئات حاجة إلى ذلك، وبالتالي فقد توصلت النتائج إلى أنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من مناصرة ذات تمكنهم من الوصول إلى ما يريدون.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثاني على" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني**" وللتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One sample t-test لمقارنة متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بالمتوسطات الفرضية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني (ن=٣٠٥)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أهمية التعليم الإلكتروني	١٠	٢٠	١٨,٤٢٣	٢,٣٥٦	**١١,٦٨٧	٠,٠١ (دالة)
تفاعل الطلبة مع التعليم الإلكتروني	٩	١٨	١٧,٤٢٣	٢,٩٩٠	**٣,٣٧٠	٠,٠١ (دالة)
واقع التعليم الإلكتروني	٩	١٨	١٧,٦٣٦	٢,٤٣٩	**٢,٦٠٦	٠,٠١ (دالة)
الدرجة الكلية	٢٨	٥٦	٥٣,٤٨٢	٥,٤٠٢	**٨,١٤٠	٠,٠١ (دالة)

يتضح من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية (الواقعية) للعينة والمتوسطات الفرضية لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والدرجة الكلية لصالح المتوسطات الفرضية، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (١١,٦٨٧- ٣,٣٧٠- ٢,٦٠٦- ٨,١٤٠) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١), مما يشير إلى وجود مستوى أقل من المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر مما يعني رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل وهو (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لصالح المتوسط الفرضي).

وتُفسر نتائج الفرض الثاني بأن وجود مستوى أقل من المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الوافدين قد يكون راجع إلى قلة وعي الطالب بأهمية هذا النوع من التعليم، وضعف القدرة على استخدامه، وأنه تم إدخاله بشكل مفاجئ وبدون إعداد مسبق أو تدريب عليه أثناء مواجهة جائحة كورونا.

فالطالب الوافد أتى إلى مجتمع غريب من أجل الدراسة، فمن الأفضل له التواجد داخل الجامعة، وحضور المحاضرات والتواصل مع الأساتذة وجهًا لوجه، وخاصة أنه يواجه العديد من الصعوبات بسبب اختلاف اللغة واستخدام بعض الأساتذة للهجة العامية؛ فالحضور أمامهم يعد دافعًا قويًّا للتركيز، حيث يمكنه من طلب إعادة الشرح إذا لم يتسنى له الفهم للمرة الأولى، وهذا قد لا يتوفر في التعليم الإلكتروني.

كما أن الطلاب الوافدين معظمهم يدرسون العلوم الشرعية والعربية فيعتبرون أستاذ الجامعة عالم إسلامي ووجودهم في المحاضرة بمثابة درس علم في رحاب جامعة الأزهر؛ وهو السبب القوي الذي دفعهم للدراسة في مصر دون غيرها وفي جامعة الأزهر دون غيرها من الجامعات والتعليم الإلكتروني يفوت عليهم ذلك.

ومن الأمور التي تجعل لدى الطلاب مواقف سلبية من التعليم الإلكتروني انخفاض مهاراتهم وخبراتهم في استخدام التقنيات، فيمكن أن يؤدي الافتقار إلى المهارات إلى حواجز تكنولوجية تعمل على زيادة القلق والتثبيط للتعليم الإلكتروني.

إضافة إلى أن التعليم الإلكتروني يعد خبرة جديدة بالنسبة لهم، وقد يؤثر على مستواهم التعليمي إذا لم تتخذ اجراءاته بعناية ولم يسبقها إعداد جيد، وقد تغير هذه الخبرات مستوى التحفيز لدى الطلاب مما قد يؤدي إلى انخفاض الدرجات والتقديرات الدراسية، وكذلك نية مواصلة الدراسة، ومنها أيضًا ضَعْف البِنْيَة التحتية من شبكات النِّت، وزيادة المصروفات مما يمثل عبئًا ماديًا على الطالب يضاف إلى باقي الأعباء.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍّ من Ullah (2017) حيث أشارت إلى وجود اتجاهات سالبة لطلاب الجامعة تجاه التعليم الإلكتروني؛ بسبب ارتفاع مستوى الصعوبة في فهم واستخدام برامج التعليم الإلكتروني، ودراسة مها حرحش وماجدة يوسف (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن ٦٠٪ من الطلاب لديهم اتجاهات سالبة نحو التعليم الإلكتروني، ودراسة Jabali (2020) التي توصلت إلى أن الطلاب الوافدين يواجهون صعوبة في تكيفهم مع نظام التعليم الإلكتروني ويرجع ذلك إلى أن التعليم الإلكتروني خبرة جديدة بالنسبة لهم وقد يؤثر على مستواهم التعليمي.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد الأنصاري (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن اتجاه الطلاب نحو التعليم الإلكتروني كانت متوسطة، ودراسة نغم حسين وسعد الحصناوي (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن اتجاه طلبة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني كانت سالبة.

وتختلف هذه النتائج مع عدد من الدراسات ومنها دراسة Kar & Mondal(2014), (Al-Zobadi & Alawi(2016, Al-Rahmi et al.,(2018) , أسامه هندي(٢٠٢٠), Chirikovo & Soria (2020)، أحمد الكنج (٢٠٢١) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود اتجاه ايجابي ورضا من الطلاب عن التعليم الإلكتروني.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على" **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على مقياس القلق الأكاديمي**" وللتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One sample t-test لمقارنة متوسطات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القلق الأكاديمي بالمتوسطات الفرضية لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس القلق الأكاديمي (ن=٣٠٥)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تَشَوُّه الإدراكات المرتبطة بالدراسة	١٤	٢٨	٢٧,٧٣٤	٣,٥٥٧	١,٣٠٤	٠,١٩٣ (غير دالة)
قصور ملاءمة السلوك للمواقف المرتبطة بالدراسة	١٣	٢٦	٢٥,١٠٨	٢,٥٩٢	**٦,٠٠٧	٠,٠١ (دالة)
الأعراض الفسيولوجية المصاحبة لأداء المهام	١٢	٢٤	٢٢,٨٠٩	٣,٩٨٣	**٥,٢١٧	٠,٠١ (دالة)
النفور من الدراسة	١٣	٢٦	٢٥,٢٧٨	٢,٧١٠	**٤,٦٤٨	٠,٠١ (دالة)
الدرجة الكلية	٥٢	١٠٤	١٠٠,٩٣١	٩,٠٥٣	٥,٩٢٠ **	٠,٠١ (دالة)

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية والمتوسطات الفرضية لكل بعد من أبعاد مقياس القلق الأكاديمي والدرجة الكلية باستثناء بعد (تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة) لصالح المتوسطات الفرضية، حيث بلغت قيمة "ت" على الترتيب (٦,٠٠٧- ٥,٢١٧- ٤,٦٤٨- ٥,٩٢٠) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر، بينما بلغت قيمة "ت" لبعد تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة (١,٣٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود مستوى متوسط من تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجات العينة في بعد تشوه الإدراكات المرتبطة بالدراسة؛ وبالتالي تم قبول الفرض الثالث جزئيًا.

وتُفسَّر نتائج هذا الفرض بأن انخفاض مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر قد

يرجع إلى ما توفره الجامعة من مناهج دراسية متميزة وأساليب تعليمية متعددة، وبيئات تعلم وأدوات تقويم مناسبة، وإرشاد أكاديمي، وممارسات ديمقراطية تسهم في خفض القلق الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلبة.

حيث ساعدت هذه الإجراءات على التركيز والمداومة على المذاكرة، ومنها أيضًا تمتع الطلاب بمهارة إدارة الوقت؛ فالطالب الوافد لديه هدف محدد من مجيئه إلى مصر وهو تحقيق التفوق والنجاح فتحديد الهدف يساعد في حسن إدارة الوقت، فقد ترك وطنه من أجل الدراسة ومحبة للعلم وخاصة أنه جاء بمحض إرادته، وبعد جهد وعناء حتى يصل إلى هذه المكانة التي يصبو إليها العديد من الطلاب في أنحاء العالم الإسلامي.

كما أن نتائج الفرض الأول أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من مناصرة الذات لدى العينة الأمر الذي يسهم في وجود مستوى منخفض من القلق الأكاديمي، أما وجود مستوى متوسط من تشوه الادراكات المرتبطة بالدراسة ربما يرجع إلى وجود الطالب الوافد في بلد غريب ووجود اختلاف في الأمور المتعلقة بالدراسة في مصر عما تعود عليه في بلاده، فضلًا عن اختلاف طبيعة التعليم الجامعي عما قبله مما أدى إلى تكوين أنماط خاطئة من التفكير.

وتختلف هذه النتائج مع عدد من الدراسات التي تناولت القلق الأكاديمي وأشارت إلى ارتفاع معدل القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ومن هذه الدراسات دراسة Mirawdali et al.,(2018)، إحسان هنداوي (٢٠٢٠)، سعود العنزي(٢٠٢٠)، عماد الدين السكري(٢٠٢٢)، Nemation Chalavi (2022)، ودراسة أحمد شبيب وعائشة البلوشية (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مستوى القلق الأكاديمي كان أعلى من المتوسط لدى طلاب الجامعة.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " **لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والقلق الأكاديمي ومناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر**" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على متغيرات الدراسة (ن=٣٠٥)

المتغيرات	الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	القلق الأكاديمي	مناصرة الذات
الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	–		
القلق الأكاديمي	٠,١٧٢**	–	
مناصرة الذات	٠,١٠٤	٠,٠٠٦-	–

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ودرجات القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,١٧٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب الذي يحظى باتجاه ايجابي نحو التعليم الإلكتروني قد لا يعاني من القلق الأكاديمي، في حين يؤدي الاتجاه السلبي نحو التعليم الإلكتروني إلى ارتفاع مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين.

وهذا النوع من القلق ليس خطرًا تمامًا بل إنه قد يدفع إلى مزيد من بذل الجهد وتحسين الأداء للتغلب عليه، وهذا ما أشارت إليه دراسة Dobson (2012) من أن القلق الأكاديمي ليس سيئًا دائمًا فقد يكون هو الدافع وراء الأداء الجيد للطلاب، وأشار Shakir (2014) إلى أن المستوى المعتدل من القلق مفيد في الحفاظ على حماس الطلاب فهو ضروري لتحفيزهم على الدراسة والتفوق والانجاز الأكاديمي، كما أشار عبده الطايفي (٢٠١٧) إلى أن القلق الأكاديمي يمكن اعتباره مفهومًا إيجابيًا إذا أخذ من وجهة نظر وقائية؛ بمعني أن الطالب يحدد المجالات التي تسبب له المخاوف ويحاول الابتعاد عنها.

وأشارت دراسة Azeem (2018) إلى أن القلق الأكاديمي بمثابة مؤشر رئيس للأداء الأكاديمي، والسبب في ذلك أن العالم أصبح مكانًا للمنافسة، وينظر للإنجازات الأكاديمية على أنها معيار النجاح في الحياة.

وأشارت دراسة عماد الدين السكري (٢٠٢٢) إلى أن القلق الأكاديمي خبرة إنسانية طالما كانت في نطاقها الصحي، فوجوده بمستويات معتدلة يؤدي إلى تجنب عوامل الخطر ويحسن الأداء ويحقق الإنجاز.

وهذه النتائج تتفق مع ما خلصت إليه دراسة كلًا من إيناس صفوت (٢٠١٥) حيث أشارت إلى وجود علاقة بين التعليم الإلكتروني وقلق الاختبار الإلكتروني، ودراسة Oh & Lea (2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين القلق الأكاديمي ونية الاستمرار في التعليم الإلكتروني.

وأشارت دراسة Ajmal& Ahmad (2019) ودراسة(2020) Sharma & Sarkar إلى وجود علاقة بين القلق الأكاديمي والتعليم الإلكتروني وأن الطلبة يشعرون بمزيد من القلق في طريقة التعليم الإلكتروني، وأشارت دراسة Nihayah et al .,(2021) إلى وجود علاقة بين القلق الأكاديمي ونظام المحاضرات الإلكترونية، وأشارت دراسة نطاح كمال وآخرون (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعليم الإلكتروني والقلق.

بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة فهد الخزي (٢٠١٣) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار كأحد أنواع القلق الأكاديمي وبين الاختبار الإلكتروني كأحد أنواع التعليم الإلكتروني، ودراسة Saade & Ktral (2013) حيث أشارت إلى أن القلق لا يتوسط العلاقة بن التحدي والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

– كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في **الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ومناصرة الذات** حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,١٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك بأنه يرجع إلى حداثة مصطلح مناصرة الذات وخاصة عند استخدامه مع فئة الطلبة الوافدين، وقلة التدريب على استخدامه على الرغم من أهميته، وقد يرجع السبب أن نتائج التحقق من الفرض الثاني أشارت إلى وجود مستوى أقل من المتوسط من الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى العينة؛ مما ساهم في أننا لم نتوصل لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كلًا من Schelling & Rao (2013) حيث أشارت إلى أهمية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات المناصرة الذاتية، ودراسة,(2023) Pfeipfer et al., التي أشارت إلى أن التعليم الإلكتروني النشط يؤثر على المناصرة الذاتية لدى طلاب الجامعة.

– كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر على **مناصرة الذات والقلق الأكاديمي** حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (-٠,٠٠٦), وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويُفسر ذلك بأن القلق الأكاديمي يظهر نتيجة عدة عوامل تساهم في خلق نوع من التوتر داخل البيئة الدراسية وخارجها مما يؤثر على الطالب نفسيًا ومعرفيًا وجسديًا، ونظرًا لأن المرحلة الجامعية تمثل قمة السلم التعليمي وفيها يتحمل الطالب مسؤولية ذاته الأمر الذي يحتم عليه مواجهة الضغوط والتغلب عليها؛ لذا اهتم البحث بدراسة المتغيرات الايجابية في الشخصية كمناصرة الذات والتي تمكن الطالب من مواجهة التحديات والصعاب وتقلل من الآثار النفسية المترتبة عليها، كما أن مناصرة الذات تساعد الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية لذا فالطلاب الذين يمتلكون مهارة مناصرة الذات هم الأكثر اندماجًا في الحياة الأكاديمية، ومن هنا لم نتوصل لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القلق الأكاديمي ومناصرة الذات.

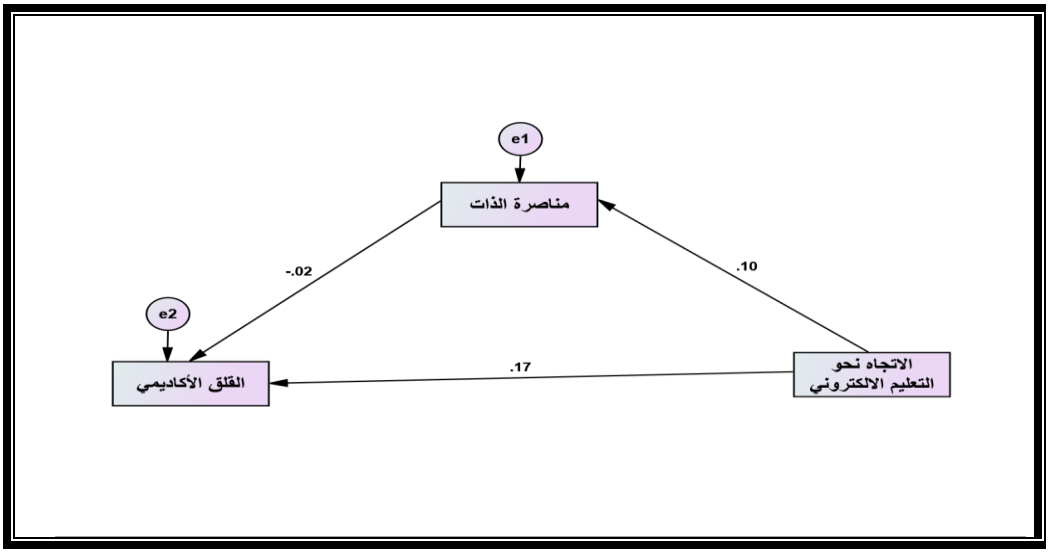
وتختلف هذه النتائج مع دراسة patti (2010) حيث أشارت إلى أن التدريب على مناصرة الذات يعمل على زيادة المشاركة الفعالة في التعليم الجامعي ويقلل القلق الأكاديمي، ودراسة Kinney & Eakman (2017) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من مناصرة الذات يكونوا أكثر ثقة في قدرتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية؛ بسبب اكتسابهم للدعم الأكاديمي، ويميل هؤلاء الطلاب إلى إظهار نجاح أكاديمي أكبر،

ودراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر لمناصرة الذات على المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ودراسة Grissom (2020) التي أشارت إلى أن مناصرة الذات وفاعلية الذات من العوامل التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح الأكاديمي من قبل الطلاب.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس على أنه " **لا توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط**" وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار Path Analysis أحد أنواع نمذجة المعادلة البنائية (باستخدام برنامج أموس AMOS. V.24) الذي يستخدم لوضع احتمالات للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني, القلق الأكاديمي, مناصرة الذات) وذلك من خلال اختبار نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- بناء نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج أموس: وذلك من خلال نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الثلاثة، والتي تم بناؤها في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والنظريات المرتبطة بها, والشكل التالي يوضح نموذج تحليل المسار المقترح:



شكل (١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط

ب- حساب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار كما في الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللا معيارية والقيمة الحرجة لنموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

التأثيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها	ر٢
من	إلى	نوع التأثير					
الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	مناصرة الذات	مباشر	٠,١٠٤	٠,٢٠٢	٠,١١٠	١,٨٢٨ غير دالة	٠,٠١١
مناصرة الذات	القلق الأكاديمي	مباشر	-٠,٠٢٤	-٠,٠٢١	٠,٠٤٩	-٠,٤٢٥ غير دالة	
الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	القلق الأكاديمي	مباشر	٠,١٧٥	٠,٢٩٣	٠,٠٩٥	**٣,٠٧٩	٠,٠٣١
		غير مباشر	-٠,٠٠٣	-٠,٠٠٤			
		كلي	٠,١٧٢	٠,٢٨٩			

يتضح من شكل نموذج تحليل المسار السابق وجدول (٥) ما يلي:

- أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا **للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني** في **مناصرة الذات** حيث بلغت قيمته (٠,٢٠٢) ووصلت القيمة الحرجة له (١,٨٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا **لمناصرة الذات** في **القلق الأكاديمي**، حيث بلغت قيمته (-٠,٠٢١) ووصلت القيمة الحرجة له (-٠,٤٢٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير مباشر إيجابي دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في **القلق الأكاديمي**، حيث بلغت قيمته (٠,٢٩٣) ووصلت القيمة الحرجة له (٣,٠٧٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ويُفسر ذلك بأن نتائج البحث أشارت إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين مناصرة الذات والتعليم الإلكتروني ولذا فإنه لا يوجد تأثير مباشر للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في مناصرة الذات، وأشارت أيضًا إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين مناصرة الذات والقلق الأكاديمي وبالتالي لا يوجد تأثير لمناصرة الذات في القلق الأكاديمي، كما أن النتائج أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، فإن التعليم الإلكتروني يساعد في كثير من الأحيان في التخفيف من حدة القلق الأكاديمي وخاصة في حالة التدريب الجيد على هذا النوع من التعليم ووجود الكوادر العلمية المدربة على ذلك، وهذه النتائج تتفق مع دراسة

كلٍّ من Oh &Lea (2016) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين القلق الأكاديمي ونية الاستمرار في التعليم الإلكتروني,

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة Ajmal& Ahmad (2019) من أن الطلاب يشعرون بالقلق من طريقة التعليم الإلكتروني، وأن القلق قد يؤثر على الأداء الأكاديمي، ودراسة Sharma & Sarkar (2020) التي أشارت إلى أن التعليم الإلكتروني المدمج مفيد في التقليل من القلق الأكاديمي، وما أشارت إليه دراسة Nihayah et al.,(2021) من وجود علاقة بين القلق الأكاديمي ونظام المحاضرات الإلكترونية، ودراسة نطاح كمال وآخرون (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التعليم الإلكتروني وقلق الطلاب على مستقبلهم الأكاديمي في ظل أزمة كورونا.

بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة فهد الخزي (٢٠١٣) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار كأحد أنواع القلق الأكاديمي وبين الاختبار الإلكتروني كأحد أنواع التعليم الإلكتروني، ودراسة Saade & Ktral (2013) حيث أشارت إلى أن القلق لا يتوسط العلاقة بن التحدي والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

-كما يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعلم الالكتروني في **القلق الأكاديمي** عبر مناصرة الذات كمتغير وسيط، حيث بلغت قيمته (-٠,٠٠٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك بأنه لما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير مباشر لمناصرة الذات في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وأيضًا لا يوجد تأثير مباشر لمناصرة الذات في القلق الأكاديمي وعليه فإن مناصرة الذات لا تتوسط العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي، ونظرًا لأن متغير مناصرة الذات من المتغيرات الإيجابية التي تؤثر بشكل إيجابي على الطالب وخاصة في حالة وجود متغير سلبي يؤثر عليه وبما أن نتائج هذا البحث أشارت إلى وجود مستوى أقل من المتوسط لدى الطلبة في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني، وبما أن هذه الفئة لا تعاني من قلق أكاديمي وبالتالي فإن مناصرة الذات لا تقوم بدور الوسيط بين الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

- كما يشير الجدول السابق أنه يمكن الاستناد إلى نموذج تحليل المسار في تفسير (٣,١٪) من التباين الحادث في **القلق الأكاديمي** بمعلومية الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

ج- **حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح**، وذلك للحكم على مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة كما في الجدول التالي:

وفي ضوء النتائج السابقة نستنتج أنه لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

في مناصرة الذات، ولا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات في القلق الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني في القلق الأكاديمي، وأن متغير مناصرة الذات لا يتوسط العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والقلق الأكاديمي.

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر (الذكور والإناث) على مقياس مناصرة الذات ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس القلق الأكاديمي**" وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multivariate ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق والأكاديمي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي طبقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) (ن=٣٠٥)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع	مناصرة الذات	٦٤١,٤٥٦	١	٦٤١,٤٥٦	*٥,٩٧٢	٠,٠٥ (دالة)
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٠,٣٣٥	١	٠,٣٣٥	٠,٠١١	٠,٩١٥ (غير دالة)
	القلق الأكاديمي	٢١١,٨٣١	١	٢١١,٨٣١	٢,٥٩٨	٠,١٠٨ (غير دالة)
الخطأ	مناصرة الذات	٣٢٥٤٦,١٠٤	٣٠٣	١٠٧,٤١٣		
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٨٨٧١,٨١٦	٣٠٣	٢٩,٢٨٠		
	القلق الأكاديمي	٢٤٧٠٥,٧٢٣	٣٠٣	٨١,٥٣٧		
الكلي المصحح	مناصرة الذات	٣٣١٨٧,٥٦١	٣٠٤			
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٨٨٧٢,١٥١	٣٠٤			
	القلق الأكاديمي	٢٤٩١٧,٥٥٤	٣٠٤			

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور-إناث) حيث بلغت قيمة "ف" (٥,٩٧٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعتي (الذكور- الإناث) في مناصرة الذات استخدمت الباحثات اختبار "ت" لعينتين مستقلتين t-test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات (الذكور- الإناث) في مناصرة الذات

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مناصرة الذات	الذكور	١٣٧	٨٠,٩٤١	٩,٣٦٦	*٢,٤٤٤	٠,٠٥ دالة
	الإناث	١٦٨	٨٣,٨٥٧	١١,١١٠		

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور, الإناث) في مناصرة الذات لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٤٤٤) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات الوافدات لديهن القدرة على التعبير عن أنفسهن، وعن أوضاع حياتهن والدفاع عن احتياجاتهن، إضافة إلى أن الإناث يمتلكن مهارة التحدث وتكوين الصداقات مما يساعد على الانخراط في المجتمع وإزالة الحواجز بينهن وبين غيرهن من الطالبات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حمدي ياسين وآخرون (٢٠١٩) حيث أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى النوع في مناصرة الذات لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتائج مع بعض الدراسات ومنها دراسات عبد العزيز حسب الله (٢٠١٩)، عمرو عطايا (٢٠٢٠)، فهد الملاعبي وإبراهيم الزريقات (٢٠٢٢)، وأسماء عبد العزيز (٢٠٢٢) حيث أشارت تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات، بينما أشارت دراسات جمعة فرغلي (٢٠١٧)، أسماء عبد الستار وآخرون (٢٠٢٣) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المناصرة الذاتية لصالح الذكور.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث) حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٠١١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من اختلاف جنس الطلاب الوافدين والانتماء الثقافي واختلاف النوع إلا أنهم جميعًا يتعرضون لبيئة تعليمية تكاد تتشابه، إضافة إلى أن الطلبة يتعلمون في مناخ تعليمي واحد ويخضعون لمتطلبات أكاديمية متشابهة إلى حد كبير.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍّ من Kar & Mondal (2014), وربيع عطير (٢٠١٥)., Malkawi et al (2020) ، أحمد الأنصاري (٢٠٢١)، أحمد الكنج (٢٠٢١)، أسمهان الجمل (٢٠٢٢)، نغم حسين وسعد الحصناوي (٢٠٢٢) حيث أشارت تلك الدراسات إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من Zabadi & Alawi (2016)، باسم الشريف (٢٠١٩)، مها حرحش وماجدة يوسف (٢٠٢٠)، Rafiq et al.,(2020) حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لصالح الذكور، بينما أشارت دراسة محمد الشريف (٢٠١٦) إلى وجود فروق في الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى النوع (ذكور- إناث) حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٥٩٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعة توفر بيئة تعليمية لطلابها بدرجات متساوية من حيث المحاضر الكفء والبرامج الدراسية المناسبة لاحتياجات الطلاب الوافدين، والوسائل التعليمية التي تعينهم على التعلم بطريقة أفضل، وكذلك توفير التعامل اللائق بينهم وبين أساتذتهم، كما أن الإجراءات الإدارية المتبعة معهم ذكور وإناث ساهمت في تخفيف حدة الضغوط والقلق لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من Kaya et al., (2014), أحمد شبيب وعائشة البلوشية (٢٠١٧)، ودراسة سعود العنزي (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق الأكاديمي.

وتختلف مع نتائج دراسة قريشي محمد وقريشي عبد الكريم (٢٠١٣)، Maqsood & Ljaz (2013) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في القلق الأكاديمي لصالح الإناث.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر بالتخصصات العلمية والنظرية على مقياس مناصرة الذات ومقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني ومقياس القلق الأكاديمي**" وللتحقق من هذه الفرض تم استخدام ؛ تحليل التباين المتعدد Multivariate ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في مناصرة الذات، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق والأكاديمي طبقًا لمتغير التخصص (علمي- نظري), والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين المتعدد لدلالة الفروق في مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي طبقًا لمتغير التخصص(علمي- نظري) (ن=٣٠٥)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التخصص	مناصرة الذات	١١١,٠٠٣	١	١١١,٠٠٣	١,٠١٧	٠,٣١٤ (غير دالة)
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٥٨,٤٣٤	١	٥٨,٤٣٤	٢,٠٠٩	٠,١٥٧ (غير دالة)
	القلق الأكاديمي	١٢٨,٥٣٨	١	١٢٨,٥٣٨	١,٥٧١	٠,٢١١ (غير دالة)
الخطأ	مناصرة الذات	٣٣٠٧٦,٥٥٧	٣٠٣	١٠٩,١٦٤		
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٨٨١٣,٧١٧	٣٠٣	٢٩,٠٨٨		
	القلق الأكاديمي	٢٤٧٨٩,٠١٦	٣٠٣	٨١,٨١٢		
الكلي المصحح	مناصرة الذات	٣٣١٨٧,٥٦١	٣٠٤			
	الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني	٨٨٧٢,١٥١	٣٠٤			
	القلق الأكاديمي	٢٤٩١٧,٥٥٤	٣٠٤			

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- نظري), حيث بلغت قيمة "ف" (١,٠١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الوافدين على اختلاف تخصصاتهم العلمية والأدبية بحاجة إلى مناصرة ذواتهم، والمطالبة بحقوقهم؛ مما يساعدهم على تحقيق النجاح والتفوق وتحقيق أهدافهم الدراسية، فجميعهم بحاجة إلى استخدام وسائل الاتصال الجيدة والقدرة على توصيل أصواتهم للمسؤولين الذين يمكنهم مساعدتهم، ويكونوا قادرين على استخدام مهارة القيادة حتى يحققوا مطالبهم ومطالب غيرهم من الطلبة الوافدين، ولم تتوصل الباحثات في حدود علمهن إلى دراسة تناولت الفروق بين الطلاب الوافدين في التخصصات العلمية والأدبية في مناصرة الذات.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- نظري) حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٠٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وقد يرجع ذلك إلى أن الطريقة المستخدمة في العملية التعليمية لا تختلف بين التخصصات وأن طرق التدريس أو التدريب التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في معظمها متقاربة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ Kar & Mondal (2014) أحمد الأنصاري (٢٠٢١) أسمهان الجمل (٢٠٢٢) حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم وجود اختلاف في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني يرجع إلى التخصص الدراسي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مها حرحش وماجدة يوسف (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائجها إلى وجود اختلاف في الاتجاه نحو التعليم الالكتروني بين الطلاب في التخصصات الدراسية لصالح التخصصات العلمية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الأكاديمي لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ترجع إلى التخصص (علمي- نظري) حيث بلغت قيمة "ف" (١,٥٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة الوافدين من كل التخصصات العلمية والنظرية يواجهون نفس الضغوط من حيث الغربة عن وطنهم، واختلاف طرائق التدريس عما اعتادوا عليه ووجود اختلاف ثقافي ولغوي، وأيضًا في العادات والتقاليد كل هذا يشكل ظروف متشابهة تعرضت لها لدى هذه الفئة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلًا من أحمد شبيب وعائشة البلوشية (٢٠١٧) حيث أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق في القلق الأكاديمي بين الطلاب في التخصصات العلمية والنظرية، وتختلف مع دراسة سعود العنزي (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق في التخصصات العلمية لصالح الكليات النظرية.

توصيات البحث:

- إقامة ندوات في الجامعات لتوعية الطلاب الوافدين بأهمية مناصرة الذات وآثارها الإيجابية في زيادة الثقة بالنفس وخفض مستوى الضغوط النفسية.
- العمل على تعزيز مناصرة الذات لدى طلاب الجامعة واستثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بدعم المناهج المقدمة للطلاب بالقيم الروحية والخُلقية التي تساعد على تنمية مناصرة الذات لديهم.
- إبراز دور التعليم الإلكتروني وأهميته في تسهيل العملية التعليمية واللحاق بركب التقدم والاستفادة من التكنولوجيا المعاصرة.
- إقامة دورات تدريبية تساعد الطلاب في تخفيف حدة القلق الأكاديمي.

- العمل على الكشف عن الطلاب الوافدين الذين يعانون من القلق الأكاديمي وتقديم البرامج الإرشادية التي تناسبهم.

البحوث والدراسات المقترحة:

- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مناصرة الذات وأثره على الرضا عن الحياة لدى الطلاب الوافدين.
- العلاقة بين مناصرة الذات والتمكين النفسي والذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين مناصرة الذات والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني والقلق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مناصرة الذات وأثرها في القلق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- دراسة مقارنة لمناصرة الذات بين فئات متعددة كالمراهقين، والمعاقين، والموهوبين، والمعلمين ومدراء المدارس.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبرار الثمالي. (٢٠١٧). درجة قلق الدراسة لدى طالبات المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالاتجاه نحو التعلم والسلوك الفوضوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف.

إحسان هنداوي. (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك (الإنعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١٠٧ (٣٠)، ١ -٣٤..

أحمد الكنج (٢٠٢١). اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة حماة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بدافع الإنجاز الدراسي في ظل جائحة كورونا. ***مجلة جامعة حماة***. *كلية التربية. جامعة حماه*، ٤ (١٣)، ٢٧ – ٥١.

أحمد كمال الانصاري. (٢٠٢١). اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو التعليم الإلكتروني في ضوء مجابهة أزمة كورونا العالمية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية. كلية التربية الرياضية. جامعة جنوب الوادي*، ٤ (٧), ٢٦٣٦-٢٨٩٩.

أحمد محمد شبيب وعائشة حسين البلوشية. (٢٠١٧). دراسة الفروق في القلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة من الجنسين في ضوء تخصصاتهم العلمية, *مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي*، ٣٠ (٣٠), ١٣-٤٠.

إسلام أنور عبد الغني. (٢٠٢٣). البنية العاملية للاتجاه نحو التعليم الإلكتروني واختبار دوره الوسيط في العلاقة بين الاستعداد الرقمي والاندماج الأكاديمي أثناء جائحة كورونا. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. كلية التربية. جامعة الفيوم*، ١١ (٢٧)، ١٠٧- ٢١٣.

أسماء أحمد عبد العزيز. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين مناصرة الذات والهناء الاجتماعي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل, مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، (١٤)، ١ -٦٢.

أسماء أنور عبد الستار، إسهام أبو بكر عثمان وأسماء فتحي أحمد. (٢٠٢٢). بناء مقياس مناصرة الذات للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة المنيا. *مجلة البحوث التربوية والنوعية. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي*، (١٤)، ٦٠ -٨٠.

أسمهان موسى الجمل. (٢٠٢٢). اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة القدس المفتوحة*،٦ (٦)، ١ -٢٦.

إيناس صفوت. (٢٠١٥). قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية. *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*، ١٦٢ (٣)، ١١ –٥٠.

باسم الشريف (٢٠١٩). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة طيبة*، ٢٢، ٣٥٢–٤٠٦.

بندر عبد الله الشريف. (٢٠١٧). القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*، ٤٩ (١٧٤)، ٣٦١ –٤٠٠.

جمعة فاروق فرغلي. (٢٠١٧). مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من المعاقين سمعيًا وبصريًا. *مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس*، ١٨ (٩)، ٤٧٥–٤٩٦.

جهاد علي السعايدة، أمل العواودة وهناء الحديدي. (٢٠١٥). مشكلات الطلاب الوافدين من دول الخليج العربي في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية*، ٤٢ (١),٤٩–٦٤.

جيهان أحمد حلمي. (٢٠١٩). الإفصاح عن الذات كمنبئ بمناصرة الذات لدى عينة من الطلاب العاملين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس*،٥ (٢٠),١–٣٠.

حمدي محمد ياسين، هبة حسن إسماعيل وعزه محمد محمد. (٢٠١٥). العوامل المرتبطة لنصرة الذات وفاعلية الذات لأطفال ذوي صعوبات التعلم الإنمائية. *مجلة البحث العلمي في الآداب. كلية البنات. جامعة عين شمس*، ٢ (١٦)، ١١٩–١٤٠.

حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين وعمرو مبروك خاطر. (٢٠١٩). نصرة الذات كمحدد رئيسي لتقرير المصير لدى طلاب الثانوية العامة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ٢٠ (٣)، ٩٥–١٢٤.

خليفي سليم. (٢٠١٩). اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني. دراسة بمعهد وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة سوق أهراس. *مجلة الإبداع الرياضي. جامعة محمد بوضياف المسيلة*، ٢١ (١٠), ٣٢٠–٣٣٨.

ربيع عطير (٢٠١٥). اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية. خضورى نحو التعليم الإلكتروني. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. جامعة القدس المفتوحة*، ١ (٣٥), ١٢٩-١٤١.

سعود محمد العنزي (٢٠٢٠). متعة التعلم والقلق المصاحب لتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى عينة من طلاب الحدود الشمالية وعلاقتها بالجنس والتخصص، *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*، ١٥٨ (٣)، ١٢٠٣-١٢٣٣.

طارق عبد الرؤوف عامر. (٢٠١٥). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي اتجاهات عالمية معاصرة*. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عائشة فرج. (٢٠٢١). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*، ٤ (١٩٢), ٦١٥-٦٤٨.

عبد العزيز محمد حسب الله. (٢٠١٩). التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٤٢٠-٥٢٨.

عبده الطايفي. (٢٠١٧). فاعلية منظور القوى في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة. *مجلة الخدمة الاجتماعية. المعهد العالي للخدمة الاجتماعية. جامعة كفر الشيخ*، ٨ (٥٧)، ١٥- ٧٨.

عماد الدين محمد السكري. (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الكمالية التكيفية واللاتكيفية والقلق الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١١٤ (٣٢)، ٣٧٣ -٤٣٦.

عمرو عطايا. (٢٠٢١). إسهام مناصرة الذات والتفاؤل في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ١١٣(٣١), ٢٦٣ -٣٠٦.

فاطمة السيد خشبة وعفاف فرج البديوي. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية الحيوية النفسية ومناصرة الذات لدى طالبات الجامع. *مجلة كلية التربية. كلية التربية ببنها*، ٢ (١٣٢)، ٣٢٨-٤٥٠.

فهد الخزى (٢٠١٣). قلق الاختبارات الإلكترونية دراسة وصفية ارتباطية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الامارات العربية المتحدة*، ٣٣، ١-٢٩.

قريشي محمد و قريشي عبد الكريم. (٢٠١٣). مستوى القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة*. (١٣), ٥٧ –٦٧.

محمود المكاوي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض مهارات مناصرة الذات لدى عينة من التلاميذ ضحايا التنمر ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة بني سويف*، ٢ (٣٦)، ٤٤٥ –٥١٤.

مروة مختار بغدادي. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة بني سويف*، ٩ (١٧)، ١ –٣٤.

منال محمود مصطفى ومنال عبد النعيم طه (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطلاب للفصول الدراسية العادلة كمتغيرات تنبؤية بالتمكين النفسي لطالبات الجامعات. *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*،٢ (١٦٢)، ١١ –٨٢.

مها حرحش وماجدة يوسف. (٢٠٢١). اتجاهات طلاب كلية الزراعة نحو التعليم الإلكتروني في ظل انتشار جائحة كورونا (دراسية ميدانية بجامعة دمنهور). *مجلة الاسكندرية للتبادل العلمي. كلية الزراعة. جامعة دمنهور*، ٢ (٤٢)، ١١٥٤ –١١١٧

نايف عودة, قاسم النوافلة وحسين العثمان. (٢٠١١). المتغيرات المؤثرة في مؤشرات التكيف الاجتماعي الحنين للوطن لدى الطلبة الوافدين في جامعة مؤتة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات. عمادة البحث العلمي. جامعة آل البيت*، ١ (١٧)، ٢٠٧ –٢٣٧.

نطاح كمال، عروسي الدراجي وصغيري رابح. (٢٠٢١). التعليم الرقمي وعلاقته بقلق المستقبل للطلبة الجامعيين في ظل أزمة كوفيد–١٩. **مجلة الإبداع الرياضي**. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. جامعة محمد بوضياف المسيلة، ١(١٢)، ٥٧٥ –٥٨٩.

نغم هادي حسين وسعد عبد الزهرة الحصناوي. (٢٠٢٢). الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**. كلية الآداب. جامعة القادسية، ٢٥(٣)، ٤٩ –٦٠.

هيلة ابراهيم الطويل. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة المجمعة نحو التعليم الرقمي. *مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر*، ١٨٦ (٣)، ٥٧٧ –٩١٨.

هيثم ناجي جلال. (٢٠٢٣). الاتجاه نحو الإذاعة المدرسية وعلاقتها بمناصرة الذات والشعور بالانتماء لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وذوي الإعاقة البصرية. *مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة بني سويف*، ٢، ٧١٨–٨٠٣.

يوسف عثمان يوسف. (٢٠٢٠). اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الاتصال والإعلام بجامعة الملك عبد العزيز بجده. *مجلة الحكمة للدراسات الاعلامية والاتصالية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع*، ٢١، ١١-٣٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abera, T., & Negassa, D. (2019). Self-Advocacy for Inclusion: A Case Study of Blind Students in the University of Gondar, Ethiopia. International Journal of Education and Literacy Studies, 7(2), 1-8.

Ajmal, M., & Ahmad, S. (2019). Exploration of Anxiety Factors among Students of Distance Learning: A Case Study of Allama Iqbal Open University. *Bulletin of Education and Research*, 41(2),67-78.

Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., Saged, A. A., & Rahman, N. S. A. (2018). Use of e-learning by university students in Malaysian higher educational institutions: A case in Universiti Teknologi Malaysia. *Ieee Access*, 6, 14268-14276.

AlKandari, N. Y. (2020). Students anxiety experiences in higher education institutions. In Anxiety Disorders-The New Achievements. Intech Open. :from http://creativecommons org/licenses. Retrieval date 2022/12/ 25

Astramovich, R. L., & Harris, K. R. (2007). Promoting self-advocacy among minority students in school counseling. *Journal of Counseling & Development*, 85(3), 269-276.

Avant, M. J. T. (2013). Increasing effective self-advocacy skills in elementary age children with physical disabilities. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Georgia State University. from http://digitalarchive.gsu.edu. Retrieval date 2022/6/ 17

Azeem, A. (2018). Study of academic anxiety and academic achievement among secondary school students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(3), 147-161.

Barnett, L. A. (2014). Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshman first semester grade point average for students with disabilities. University of Montana. from https://scholarworks.umt. edu/etd Retrieval date 2022/2/ 13

Bhansali, R., & Trivedi, K. (2008). Is academic anxiety gender specific: A comparative study. *Journal of Social Sciences*, 17(1), 1-3.

Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *In Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 11). Frontiers Media SA.

Chadda, I., & Kaur, H. (2021). COVID pandemic and virtual classes: a study of students from Punjab. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(2), 193-210.

Chirikov, I., & Soria, K. M. (2020). International students' experiences and concerns during the pandemic.from https://cshe.berkeley.edu/seru Retrieval date 2021/8/ 22

Das T.(2022).Relationship Between Self-Esteem and Academic Anxiety. International Research *Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*,4,(10),1569-1576.

Dobson, C. (2012). Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disabilities and how students can cope with anxiety at school. Unpublished master's thesis. Northern Michigan University, USA https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53850149 Retrieval date 2022/2/ 14.

Frasier, L.T. (2016). An Examination of the Relationship between Students with Learning Disabilities and Self-Advocacy/Self-Determination as a Predictor of Post-Secondary School Success. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Auburn University. from. https://etd. auburn.edu/ bitstream/handle/10415/5397 Retrieval date 2023/5/ 3

Grissom, L. (2020). College students with learning disabilities achieving academic success: A generic qualitative study (Doctoral dissertation, Capella University).fromhttps://www.proquest.com/openview/71dd1c74432fdc1881c890188adf3e9b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss Retrieval date 2023/5/ 22

Harris, K.R. (2009). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample. Doctoral Dissertation, College of Education, Nevada University. From https://digitalscholar ship.unlv. edu /rtds/2842/ Retrieval date 2022/3/ 14

Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest*, 8(3), 807-810.

Ismaili, Y. (2020). Evaluation of students' attitude toward distance learning during the pandemic (Covid-19): a case study of ELTE university. *On the Horizon*,1,(29),17-30.

Ja'ashan, M. M. N. H. (2015). Perceptions and attitudes towards blended learning for English courses: a case study of students at University of Bisha. *English Language Teaching*, 8(9), 40-50.

Jabli, N. M. (2020). The attitudes of Saudi students toward e-learning at Midwest university in USA. *Journal of Education*, 73,39-63.

Jain, A. (2012). Effect of academic anxiety and intelligence on the academic achievement of the students at elementary level. *Asian Journal of Multidimensional Research*(AJMR).1 (4), 90-95.

Kar, D., Saha, B., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of university students towards e-learning in west Bengal. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 669-673.

Kaya, E., Sari, İ., Tolukan, E., & Gülle, M. (2014). Examination of trait anxiety levels of physical education and sports students (Ibrahim Cecen University case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 399-402.

Khalid, S. H., & Abdul Wahab, N. A. (2021). Students' attitude towards online learning amid Covid-19 pandemic. *International Journal of Practices in Teaching and Learning* (IJPTL), 1(2), 1-5.

Kinney, A. R., & Eakman, A. M. (2017). Measuring Self-Advocacy Skills among Student Veterans with Disabilities: Implications for Success in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(4), 343-358.

Latha, M. (2012). A study of Self concept and academic anxiety among secondary school students of Mandya City. *International Multidisciplinary e-Journal*, (1), 59-65.

Maqsood, A., & Ijaz, T. (2013). Development and Validation of Study Anxiety Scale for School Students. *Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology*, 11(1).

Mirawdali, S., Morrissey, H. & Ball, P. (2018). Academic anxiety and its effects on academic performance. *International Journal of Current Research*. 10, (6),.70017-70026.

Nemati Chalavi, L., Ellahi, M., Pakdel, E., Daneshvar, P., & Yari, K. (2022). The Effectiveness of Encouragement Training in Academic Anxiety and Sense of Belonging to School in Students. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, 4(3), 584-593.

Nihayah, U., Sadnawi, A. S. A. T., & Naillaturrafidah, N. (2021). The academic anxiety of students in pandemic era. *Journal of Advanced Guidance and Counseling*, 2(1), 56-71.

Oh, Y., & Lee, S. (2016). The effects of online interactions on the relationship between learning-related anxiety and intention to persist among e-learning students with visual impairment. *International Review of Research in Open and Distributed Learn ing: IRRODL*, 17(6), 89-107.

Patti, A. L. (2010). Increasing the knowledge and competencies needed for active participation in transition planning: Use of the CD-ROM version of the self-advocacy strategy with students with emotional and behavioral disorders.

(3423507, State University of New York at Buffalo). ProQuest Disserta 133. Retrieved from fromhttp://search.proquest.com/docview/759017290?accountid=44936 Retrieval date 2022/5/ 12

Pazos. R, A. (2002). Self-advocacy skills of college students with learning disabilities. (3064353, Kent State University). ProQuest Dissertations and Theses, , 253-253 p. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/275546228?accountid=44936

Peytcheva-Forsyth, R., Yovkova, B., & Aleksieva, L. (2018, December). Factors affecting students' attitudes towards online learning-The case of Sofia University. In *AIP conference proceedings* (Vol. 2048, No. 1, p. 020025). AIP Publishing LLC.

Pfeifer, M. A., Cordero, J. J., & Stanton, J. D. (2023). What I Wish My Instructor Knew: How Active Learning Influences the Classroom Experiences and Self-Advocacy of STEM Majors with ADHD and Specific Learning Disabilities. *CBE—Life Sciences Education*, 22(1), ar2.

Rafiq, F., Hussain, S., & Abbas, Q. (2020). Analyzing students' attitude towards e-learning: A case study in higher education in Pakistan. *Pakistan Social Sciences Review*, 4(1), 367-380.

Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' acceptance of the Covid-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. International *Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6468.

Saadé, R., Kira, D., & Nebebe, F. (2013). The challenge of motivation in e-Learning: role of anxiety. In Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference (pp. 301-308). Informing Science Institute.

Schelling, A. L., & Rao, S. (2013). Evaluating self-advocacy strategy instruction for students with an intellectual disability using an interactive hypermedia program. International *Journal of Business and Social Science*, 4(17),114-129.

Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29-36.

Sharma, S., & Shakir, M. (2019). A study of academic anxiety of senior secondary school students in relation to locale and type of school. *Research and reflections on education*, 17(4), 1-9.

Singh, Y. (2010). Level of academic anxiety: Self confidence and their relation with academic achievement in secondary students. *International Research Journal*, 1(7), 1-13.

Stuntzner, S., & Hartley, M. (2015). Balancing self-compassion with self-advocacy: A new approach for persons with disabilities learning to self-advocate. *Annals of Psychotherapy & Integrative Health*, 12-28.

Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. Cypriot *Journal of Educational Sciences*, 5(2), 142-150.

Ullah, O., Khan, W., & Khan, A. (2017). Students' attitude towards online learning at tertiary level. PUTAJ-Human Soc Sci, 25(1-2), 63-82.

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., & Awang, M. G. (2010). A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196.

Zabadi, A. M., & Al-Alawi, A. H. (2016). University students' attitudes towards e-learning: University of Business & Technology (UBT)-Saudi Arabia-Jeddah: A case study. *International Journal of Business and Management*, 11(6), 286-295.