العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط الأكاديمية ومقارنتهما لدى طلبة جامعة الطائف

إعداد

/ عطيه محمد راجح المالكي

أستاذ علم النفس المشارك– قسم العلوم التربوية

الكلية الجامعية بتربة– جامعة الطائف

العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط الأكاديمية ومقارنتهما لدى طلبة جامعة الطائف

د/ عطيه محمد راجح المالكي *

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف. حيث استخدم الباحث المنهج الارتباطي المقارن، كما استخدم مقياس أساليب التنشئة الوالدية من إعداد الظفري وآخرين (٢٠١١)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية من إعداد رمضان (٢٠١٦). وتكونت عينة البحث من (١٩٤) طالبًا وطالبة (متوسط العمر=٢١,٠٣ سنة، انحراف معياري= ٣,٧١) في مرحلة البكالوريوس تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وكشفت نتائج البحث وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين النمط المتساهل للأب وللأم مع أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل المشكلات، وتحمل المسؤولية)، بينما وجدت علاقة غير دالة إحصائيًا بين بقية أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، والتسلطي) وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في إدراك النمط التسلطي، المتساهل، والحازم للأب تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في إدراك النمط المتساهل للأب وللأم، لصالح ذوي المعدل المنخفض مقارنة بالمعدل المرتفع، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، والتسلطي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم في إدراك النمط الحازم للأب، لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم جامعي (بكالوريوس) مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (متوسط)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم في إدراك أساليب التنشئة الوالدية

* **د/ عطيه محمد راجح المالكي:** أستاذ علم النفس المشارك– قسم العلوم التربوية– الكلية الجامعية بتربة– جامعة الطائف.

(التسلطي، والمتساهل)، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، بين الطلبة تبعاً للاختلاف في متغيرات العمر، المستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأب.

كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وبعدي حل المشكلات، وتحمل المسؤولية وليس في بعد التوافق الأكاديمي، لصالح الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ابتدائي)، مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي (بكالوريوس)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، تبعًا لاختلاف الطلبة في متغيرات العمر، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التنشئة الوالدية، الضغوط الأكاديمية، أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية.

Abstract

The aim of the current research is to reveal the relationship between parenting styles and coping strategies to academic stress among students at Taif University. The researcher used the comparative correlational method. He also used parenting authority questionnaire (Aldhafri et al., 2011), and coping strategies to academic stress questionnare (Ramadan, 2016). The research sample consisted of (194) male and female undergarduate students (mean age = 21.03 years, SD = 3.71), who were selected randomly. The findings show a significant negative correlation between the permissive style of parinting authority with coping strategies to academic stress (problem solving, responsibility). However, there was no significant correlation between the rest of the parenting styles (authoritative, authoritarian) and coping strategies to academic stress (problem solving, responsibility, and academic adaptation). The results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) in perception of the authoritarian, permissive, and authoritative style of the father according to the gender differences in favor of males, and statistically significant differences at the level of (0.05) among students according to the cumulative GPA in perception of the permissive style of father and mother, in favor of those with a low level compared to a high level, while there were no statistically significant differences between the students according to the cumulative level differences in perception of parenting styles (authoritative and authoritarian). The results also show statistically significant differences at the level (0.05) between students according to mother's education level. Students whose mothers' education level is (bachelor's degree) perceive more of the father's authoritative style compared to students whose mothers' education level is (intermediate), while there were no statistically significant differences between the students according to mother's education level in perception of parenting styles (authoritarian and permissive). Furthermore, there were no statistically significant differences in the perception of parenting styles (authoritative, authoritarian, and permissive) among the students according to the differences in the variables of age, educational level, family monthly income level, and father's education level. The results also revealed that

there were statistically significant differences at the level of (0.05) between students according to father's education level in the total score of coping strategies to academic stress and the dimensions of problem solving and responsibility, but not in academic adaptation, in favor of students whose fathers' education level was (primary), compared to students whose parents' education level is (bachelor's), while there were no statistically significant differences in the total score of coping strategies to academic stress or its dimensions (problem solving, responsibility, and academic adaptation), according to students' differences in age, academic level, and cumulative GPA, family's monthly income level, and mother's education level.

Keywords: Parenting styles, academic stress, coping strategies to academic stress.

العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط الأكاديمية ومقارنتهما لدى طلبة جامعة الطائف

مقدمة البحث:

تعد الضغوط الأكاديمية من المشكلات التي تؤثر في الطلبة في مختلف المستويات التعليمية، من المرحلة الابتدائية إلى التعليم العالي، فتؤثر في صحتهم النفسية ورفاهيتهم ونجاحهم الأكاديمي، تؤثر الضغوط الأكاديمية في الطلبة فتجعل أداءهم الأكاديمي سيئاً، وتؤثر في قدرتهم على تركيز الانتباه، حيث أوضح Creswell (2013) بأن الضغوط التي يتعرض لها الطلبة تؤثر في تركيز انتباههم وإنتاجيتهم ومخرجاتهم الأكاديمية، وأدائهم للواجبات المطلوبة منهم، ولا يتهيؤون لأداء الامتحانات بصورة كافية، وكذلك تضعف الضغوط ذاكرة الطلبة، ويحدث لهم سوء فهم لما تعلموه، ويتعرض العديد منهم إلى النسيان، لأن عقولهم مثقلة بالقضايا التي تشكل ضغطاً عليهم، كما يمكن أن تؤثر الضغوط الأكاديمية في الجوانب الاجتماعية والجسدية والنفسية للطلبة (جواد والجبوري، ٢٠٢٢).

تشير الضغوط الأكاديمية إلى الضغط والتوتر الذي يعاني منه الطلبة بسبب المتطلبات والتحديات المرتبطة بمسيرتهم التعليمية (Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008)، وهي إدراك التناقض بين المتطلبات الأكاديمية والبيئية وقدرات الطلبة على تحقيق هذه المتطلبات، وتنشأ الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة من مجموعة من العوامل كالتوقعات العالية والمنافسة وعبء الدراسة والرغبة في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث يمكن أن يؤدي الضغط من أجل الأداء وتلبية التوقعات والتفوق في بيئة تنافسية إلى ارتفاع مستويات القلق النفسي (عبدالله، ٢٠١٥).

يعد التعامل مع الضغوط الأكاديمية أمرًا بالغ الأهمية للحفاظ على الرفاهية العامة وتحقيق النجاح في المسيرة التعليمية للطالب، والتخفيف من التأثير السلبي للتوتر على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي، وذلك من خلال فهم وتنفيذ العديد من استراتيجيات المواجهة الفعالة التي يمكن للطلبة استخدامها لإدارة الضغوط الأكاديمية التي تواجههم في مسيرتهم الدراسية.

قد تؤدي الأساليب المختلفة التي يتبعها الآباء في تربية أطفالهم، والمعروفة بأساليب التنشئة الوالدية، دورًا محوريًا في تشكيل النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي لأبنائهم، فالطريقة التي يتفاعل بها الآباء مع أبنائهم يمكن أن يكون لها تأثير في رفاهيتهم وسلوكهم Aldhafri, (2011; Ajilchi, Kargar & Ghoreish, 2013)، فالآباء يساهمون في تأسيس شخصيات أبنائهم واتجاهاتهم ومساراتهم المستقبلية، من خلال اشتمال التنشئة الوالدية على مجموعة واسعة

من الأساليب والسلوكيات والمواقف والاستجابات العاطفية التي تميز العلاقة بين الوالدين والطفل، حيث تعمل هذه الأساليب كطريقة للتغلب على التحديات، ولها آثار بعيدة المدى على النمو النفسي والاجتماعي للأبناء (حسن والكرعاوي وهويدي، ٢٠١٦).

تشير أساليب المعاملة الوالدية إلى كل سلوك يصدر عن الوالدين أحدهما أو كليهما، ويؤثر في الطفل وفي نمو شخصيته سواء قصد من هذا السلوك التوجيه أو التربية أم لا (كفافي، ١٩٨٩)، كما أنها الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهما سلوكيًا واجتماعيًا (العزال والزهراني، ٢٠١١)، ومن هذه الأساليب الأسلوب الحازم والأسلوب التسلطي والأسلوب المتساهل (Baumrind, 1991).

تعد العلاقة بين أساليب التربية واستراتيجيات التعامل مع الضغوط الأكاديمية أمرًا بالغ الأهمية، حيث إن التنشئة الوالدية قد تحدد مدى اتصاف الأبناء بالمرونة النفسية ومهارات حل المشكلات والتنظيم العاطفي عند مواجهة التحديات الأكاديمية، لذا فقد تؤدي أساليب التربية دورًا هامًا في التأثير على أساليب المواجهة والتكيف التي يستخدمها الأبناء عند التعامل مع الضغوط الأكاديمية (Fuentes, García-Ros, Pérez-González, & Sancerni, 2019).

مشكلة البحث وتساؤلاتها:

يتعرض الطلبة الجامعيين لأشكال متعددة من الضغوط الأكاديمية، التي قد تنشأ بسبب التوقعات العالية والمنافسة وعبء الدراسة والامتحانات، والرغبة في تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، هذه الضغوط لها آثار مختلفة على الجوانب المعرفية والأكاديمية والنفسية والجسمية والاجتماعية للطلبة (Weistein, 2004; Dusselier, Dunn, Yongyi, Shelley & Whalen, 2005)، ولوحظ أن لأساليب التنشئة الوالدية الإيجابية تأثيرًا في الطلبة من خلال ما يقدمه الوالدان لمساعدة الأبناء على التكيف مع الظروف الأكاديمية والبيئية، كما يساعدانه على تطوير مفهوم إيجابي للذات وتقدير الذات والثقة بالنفس، وهذا بدوره يساعد الأبناء على تحديد الأهداف ومواجهة العقبات والتحديات التي تواجههم (Bashir, 2020).

وأشارت البحوث إلى وجود علاقة محتملة بين أساليب التنشئة الوالدية وتطوير الأبناء لاستراتيجيات فعالة أو غير فعالة لمواجهة الضغوط، وطلب الدعم عند مواجهة الضغوط، والعمل على حل المشكلات، والتعامل مع التحديات أو تجنب مواجهة الضغوط أو الاستسلام لها (Maccoby & Martin, 1983; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Conger, Conger & Scaramella, 1997)، فيقدم الآباء الحازمون الدعم العاطفي لأبنائهم، ويشجعون فيهم الاستقلالية، ويضعون توقعات واضحة،

وبذلك قد يميل هؤلاء الأبناء إلى تطوير استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية، وإلى طلب الدعم عند مواجهة الضغوط الأكاديمية، والعمل على حل المشكلات، والتعامل مع التحديات بعقلية إيجابية. وقد يعطي الآباء المتسلطون الأولوية للطاعة على الدعم العاطفي لأبنائهم، وقد يعاني هؤلاء الأبناء من مستويات أعلى من القلق وقد يلجأون إلى الامتثال للضغوط، أو تجنب مواجهة الضغوط الأكاديمية، أو استخدام هؤلاء الأبناء استراتيجيات غير فعالة لمواجهة الضغوط الأكاديمية. أما الآباء المتساهلون فقد يتجه أبناؤهم إلى تجنب المواجهة أو الاعتماد على الآخرين كاستراتيجية لمواجهة الضغوط، وقد يجدون صعوبة في التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

إن فهم العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والتعامل مع الضغوط الأكاديمية قد يفيد المعلمين وأولياء الأمور وصانعي السياسات التعليمية، من خلال تعزيز المرونة لدى الطلبة وتزويدهم بالمهارات وآليات المواجهة الفعالة التي تمكنهم من التغلب على التحديات الأكاديمية التي يواجهونها. ومن خلال خبرة الباحث العملية في التدريس وفي الإرشاد فلاحظ أن عددًا من طلبة الكلية الجامعية يعانون من الضغوط الأكاديمية والتي تحتاج إلى مزيد من البحث لمعرفة أسبابها وطرق التعامل معها، حيث إنها قد ترتبط بمتغيرات عدة، قد يكون من ضمنها أساليب التنشئة الوالدية. وبالرغم من أهمية الكشف عن هذه العلاقة المحتملة إلا أن الباحث لم يطلع على أي بحث تناول العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث الذي يستمد أهميته من ندرة البحوث العربية (والمحلية) التي تناولت أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، وبالتحديد طلبة جامعة الطائف. ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين؟

أهداف البحث:

١. يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف.
٢. يهدف البحث إلى التعرف على الفروق في أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين.
٣. يهدف البحث إلى التعرف على الفروق في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين.

أهمية البحث:

يمكن أن تنقسم أهمية البحث إلى قسمين هما:

أولاً- الأهمية النظرية:

تزداد أهمية هذا البحث لكونه يتناول فئة اجتماعية مهمة، حيث تعتبر الطاقة المؤثرة في مستقبل وهوية المجتمع، ألا وهي فئة طلبة الجامعات الذين يتعرضون للضغوط الأكاديمية أثناء مسيرتهم الدراسية. وكذلك تأتي أهمية البحث من خلال الإضافة العلمية التي يقدمها إلى المكتبة العربية فيما يتعلق بأدبيات الإطار النظري والبحوث الأجنبية السابقة التي تناولت متغيرات هذا البحث، كما تبرز أهمية هذا البحث من الدور المحتمل لأساليب التنشئة الوالدية في التأثير على مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

توفر نتائج هذا البحث بيانات حول أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وأساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة الجامعات من خلال استخدام المقاييس ذات الصلة، وبالتالي الإفادة منها في توجيه الطلبة وإرشادهم حول أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية، حيث تؤدي مواجهة الضغوط الأكاديمية إلى المساهمة في تكيف الطالب مع بيئته الجامعية. كما توفر نتائج البحث للقائمين على العملية التربوية والإرشادية في مؤسسات التعليم والإرشاد الأسري إطاراً مرجعياً لتصميم برامج تدريبية تهتم بمواجهة الضغوط الدراسية لدى الطلبة في جميع المراحل، من خلال تنمية أساليب التنشئة الوالدية.

حدود البحث:

١.**الحدود المكانية:** طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة – جامعة الطائف.

٢.**الحدود الزمانية: الفصل** الدراسي الثاني ١٤٤٥هـ الموافق ٢٠٢٤م.
٣.**الحدود الموضوعية:** يتحدد البحث بموضوع العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

- **أساليب التنشئة الوالدية:** تعرف أساليب التنشئة الوالدية إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال الإجابة على مقياس أساليب التنشئة الوالدية بأبعاده الثلاثة الأسلوب الحازم، والتسلطي، والمتساهل (الظفري، وكاظم، والزبيدي، وحسن، والخروصي، والبحرانية، ٢٠١١) المستخدم في البحث الحالي تبعاً لدرجة كل أسلوب على حدة.
- **أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وأبعاده الثلاثة حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي (رمضان، ٢٠١٦)، الذي استخدمه الباحث في البحث الحالي.

الإطار النظرى والبحوث السابقة:

أولاً– أساليب التنشئة الوالدية Parenting Styles:

١. مفهوم أساليب التنشئة الوالدية:

تعددت تعريفات أساليب التنشئة الوالدية فعرفها عبدالفتاح (١٩٩٠) بأنها الأساليب التي يتبعها الآباء لكي يغرسوا في أبنائهم القيم والمثل ويدربوهم على أشكال السلوك المتنوعة التي تجعلهم ناجحين في حياتهم وأعمالهم، سعداء في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، وعرفها القرني (١٩٩٣) بأنها مجموعة من الأساليب التي تؤثر بدورها في الأبناء تأثيرًا سلبيًا أو إيجابيًا، ويظهر هذا التأثير في سلوكهم وشخصيتهم وعلاقتهم بالآخرين واتخاذ قراراتهم، كما عرفتها بركات (٢٠٠٠) بأنها أساليب التربية التي يتبعها الآباء مع أبنائهم، سواء كانت صحيحة لضمان نمو الأبناء في الاتجاه الصحيح ووقايتهم من الانحراف، أو كانت أساليب غير صحيحة تؤدي إلى إعاقة نموهم في الاتجاه الصحيح، وإلى انحرافهم في مجالات حياتهم المختلفة، مما يؤدي إلى عجزهم عن التوافق الشخصي والاجتماعي. وعرفها القريطي (٢٠١٤) بأنها مجموعة العمليات التي يؤديها الوالدان في تربية أبنائهم سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة، ويشمل ذلك التوجيه والأمر والنهي، بهدف تدريبهم على المعايير والقيم والعادات الاجتماعية، أو توجيههم للاستجابات المرغوبة مجتمعيًا.

وبذلك يمكن القول بأن أساليب التنشئة الوالدية هي مجموعة الطرق والأساليب التي يتبعها أو يمارسها الوالدان مع أبنائهم في مواقف الحياة المختلفة، مما قد ينعكس على شخصياتهم،

توافقهم، انفعالاتهم وسلوكياتهم المستقبلية.

٢. أساليب التنشئة الوالدية:

أساليب التنشئة الوالدية هي الأساليب التي يتبعها الوالدان مع أطفالهم في عملية التنشئة النفسية والاجتماعية، مما يؤثر في نمو الطفل من الناحية العقلية، الانفعالية، والاجتماعية (الحسن، ٢٠٠٥)، وتعددت تصنيفات هذه الأساليب فمنها أسلوب الرفض أو النبذ، وأسلوب القسوة، ولأسلوب الحماية الزائدة، وأسلوب التفرقة بين الأبناء، وأسلوب الإهمال، وأسلوب التسلط، وأسلوب إثارة مشاعر النقص لدى الأبناء (العطوي ، ٢٠٠٧، والبلوي ، ٢٠٠٩)، وحددت (Baumrind, 1991) ثلاثة أساليب للمعاملة الوالدية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم، وهي: الأسلوب الحازم Authoritative، التسلطي Authoritarian، والمتساهل Permissive وقد اعتمد هذا التصنيف لـ Baumrind في البحث الحالي.

٣. أساليب التنشئة الوالدية لـ Baumrind:

خلصت (Baumrind) إلى أن الأساليب التي يستخدمها الآباء لتربية أطفالهم ورعايتهم هي ثلاثة أساليب رئيسية (Rice, 2000) تعتمد على بعدين: الاستجابة (الدفء العاطفي) والطلب (السيطرة والتحكم):

١. **الأسلوب الحازم**، ويتصف بالآتي:

١) **استجابة عالية:** يتصف الوالدان مع أبنائهم بالدفء العاطفي، والرعاية، والدعم والتعزيز بدلاً من العقاب، والاستجابة الإيجابية لردود أفعالهم.

٢) **متطلبات عالية:** يتصف الوالدان بوجود قواعد وتوقعات واضحة، مع مرونة وتواصل مفتوح مع الأبناء، حيث يستخدم الآباء أسلوب الشرح والتفسير ليساعدوا أبناءهم على فهم أسباب ونتائج سلوكياتهم من خلال الحوار (Shaw, 2008).

فالأسلوب الحازم هو أسلوب التنشئة الوالدية الذي يكون فيه توازن بين القواعد والقوانين من جهة، وتوفير بيئة من الدعم والتوجيه والتشجيع من جهة أخرى (السيابية، والظفري، وعمارة، ٢٠٢٣)، ويعد الأسلوب الحازم من أفضل أساليب التنشئة الوالدية لأنه يتصف بالحزم والمرونة معاً، حيث يشير إلى التزام الأبناء بالقوانين والقواعد العامة بأسلوب ديمقراطي وحازم ويحترم الحقوق، ويمكن أن يؤثر تأثرًا إيجابيًا في الأبناء حيث يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس، ويؤدي إلى أداء وتحصيل أكاديمي أفضل، ويطور لديهم الكفاءة الاجتماعية والعلاقات الإيجابية مع الأقران (Baumrind, 1991; Berk, 2000) .

٢. **الأسلوب التسلطي**، ويتصف بالآتي:

١) **استجابة منخفضة:** يتصف الآباء فيه بالصرامة وتأكيد السلطة والحرمان أو قلة الدفء العاطفي.

٢) **متطلبات عالية:** يتصف الآباء بوجود توقعات عالية وقواعد صارمة، ومرونة محدودة من قبل الآباء في التعامل مع أبنائهم، ويفرضون عليهم احترام السلطة، وطاعة الأوامر، مع كثرة استخدام التهديد والعقاب البدني للسلوكيات غير المرغوبة، وقلة استخدام التعزيز للسلوكيات المرغوبة (Berk, 2000).

فالأسلوب التسلطي يتسم بفرض الأوامر ووضع القوانين الصارمة، مع استخدام العقاب والتوبيخ في حالة مخالفة الأبناء لهذه القوانين والأوامر، وهذا الأسلوب له آثار سلبية كانخفاض تقدير الذات وارتفاع مستويات القلق وعدم الشعور بالأمن، والميل نحو السلوك التمردي، والانسحاب وعدم الثقة بالآخرين، مما يؤدي إلى صعوبات محتملة في العلاقات الاجتماعية (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992).

٣. **الأسلوب المتساهل**، ويتصف بالآتي:

١) **استجابة عالية:** يتصف هذا الأسلوب بالدف العاطفي والقبول والرعاية في التعامل مع الأبناء.

٢) **متطلبات منخفضة:** يتصف بوجود قواعد قليلة، فلا يحاول الآباء فرض الالتزام بالقوانين والقواعد، كما يتصف بانخفاض في مستوى الرقابة والضبط والعقاب (داوود وحمدي، ٢٠٠٤)، وتسامح كبير من قبل الآباء في التعامل مع أبنائهم، حيث يظهرون القليل من التوجيه للأبناء ويسمحون لهم باتخاذ القرارات الخاصة بهم حتى لو لم تتناسب مع أعمارهم دون مشاركتهم فيها (Santrack, 1999).

فالأسلوب المتساهل هو الذي يتصرف فيه الوالدان بالتساهل والإهمال تجاه مطالب أبنائهما (السيابية، والظفري، وعمارة، ٢٠٢٣)، ومن الآثار السلبية لهذا الأسلوب، انخفاض ضبط النفس وارتفاع مستويات الاندفاع، واحتمالية ضعف التحصيل الدراسي، والتحديات في اتباع القواعد والحدود والأنظمة (Lamborn et al., 1991).

ويمكن القول بأن أساليب التنشئة الوالدية على اختلافها وتنوعها لها دور مهم في التأثير في شخصية الطفل وصحته النفسية وتوافقه مع المجتمع المحيط به، ومواجهته للضغوط الأكاديمية وتوافقه الأكاديمي، فالتربية الحازمة تميل إلى الارتباط بنتائج إيجابية لدى الأطفال، مثل ارتفاع مستوى تقدير الذات، والأداء الأكاديمي الأفضل، والعلاقات الاجتماعية الأكثر صحة، ومع ذلك، فمن المهم ملاحظة أن أساليب التنشئة الوالدية أمر معقد، وأن الآثار

المرتبطة بكل أسلوب من أساليب التنشئة الوالدية ليست حتمية فقد تختلف من طفل لآخر بحسب الفروق الفردية والعوامل الثقافية والظروف البيئية المحيطة التي تتم فيها عملية التنشئة (البدارين وغيث، ٢٠١٣).

ثانياً- مواجهة الضغوط الأكاديمية Coping strategies of academic Stress:

١. مفهوم أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية:

يعرف Lazarus (1992) الضغوط بأنها متغيرات وسيطة لها أسباب سابقة ونتائج سلوكية، وأنها خبرة عاطفية غير سارة، تتزامن مع انفعالات الخوف والقلق والانزعاج والغضب والاكتئاب، ويعرفها طاهر (١٩٩٥) بأنها العوامل الخارجية والداخلية الضاغطة على الفرد والتي تؤدي إلى الشعور بالتوتر واختلال في تكامل شخصيته وعند زيادة الضغوط قد يفقد الشخص قدراته ويتغير نمط سلوكه، ويعرف Lazarus & Folkman (1984) مواجهة الضغوط بأنها جهود الفرد المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار لإدارة المطالب الخارجية أو الداخلية المحددة التي تم اعتبارها بأنها ضاغطة، بينما يعرف عبد السلام (٢٠٠٠) الضغوط الأكاديمية بأنها مجموعة الأحداث الخارجية التي يواجهها طلبة الجامعة نتيجة تفاعلهم مع البيئة الجامعية، ومع متطلبات البيئة المحيطة بهم وتفرض عليهم سرعة التوافق في مواجهتهم لهذه الأحداث، لتجنب آثارها السلبية سواء النفسية أو الاجتماعية، وتحقيق التوافق مع الحياة الجامعية، وتنمية الدافعية إلى التحصيل الأكاديمي.

وتعرف أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية هي الاستراتيجيات أو السلوكيات أو العمليات المعرفية التكيفية المحددة التي يستخدمها الطلبة لإدارة التحديات والضغوط المرتبطة بالجوانب الأكاديمية مثل الدراسة والامتحانات والمواعيد النهائية لتسليم الأعمال الأكاديمية ونتائج الأداء المتوقعة، والصعوبات الأكاديمية (Suldo, Shaunessy & Hardesty, 2008)، وتعرفها رمضان (٢٠١٦) بأنها المهارات السلوكية والمعرفية بالإضافة إلى مهارات تحمل المسؤولية والمواجهة التي تهدف إلى مساعدة الطلبة على التوافق الأكاديمي وتعمل على حل المشكلات التي تواجههم.

٢. مصادر الضغوط الأكاديمية:

توصل Putwain (2007) إلى أن أكثر المصادر التي تؤدى إلى الضغوط في البيئة الأكاديمية، هي المواعيد النهائية للانتهاء من الواجبات والامتحانات والاستعداد لها، والحصول على درجة مرتفعة، وقسمت (رمضان، ٢٠١٦) مصادر الضغوط الأكاديمية إلى:

١) الضغوط التي تنتج عن التعرض للأحداث والمواقف التي تتعلق بالعلاقات الاجتماعية، كالتعامل مع الزملاء، والأصدقاء، وأعضاء هيئة التدريس، وغيرهم ممن يدخلون في شبكة علاقاته الاجتماعية.
٢) الضغوط الناتجة عن الأحداث الأكاديمية بالجامعة سواءً في المحاضرات، أو أثناء المذاكرة، أو في فترة الامتحانات.
٣) الضغوط التي تنتج عن الأحداث الأسرية أثناء تعاملات الطالب الأسرية مع والديه، أو إخوته أو أقاربه.
٤) الضغوط الناتجة عن المتغيرات الشخصية كاتصاف الطالب بسمات شخصية تعرضه للاضطراب الانفعالي كسرعة الغضب، انخفاض القدرة على التحمل، عدم الرضا، الحساسية الزائدة، الحزن والاكتئاب.

كما يمكن أن تتبع الضغوط الأكاديمية من بعض المصادر المختلفة في البيئة التعليمية منها:

١) **عبء الدراسة:** يمكن أن تؤدي العدد الكبير من المقررات والواجبات والمشاريع والامتحانات إلى الشعور بالضغط الأكاديمي والتوتر بين الطلاب (Hudd, Dumlao, Erdmann-Sager, Murray, Phan, Soukas & Yokozuka, 2000).
٢) **ضغط الأداء:** يمكن لتوقعات التفوق الأكاديمي، سواء من جانب الطالب أو الوالدين أو المدرسين أو الأقران، أن تساهم بشكل كبير في مستويات التوتر والضغط الأكاديمي (Schneider, Preckel & Robitzsch, 2015).
٣) **المنافسة والمقارنة:** المقارنة مع الأقران، والخوف من الفشل، والمخاوف بشأن المستقبل يمكن أن تزيد من مستويات التوتر والضغط الأكاديمي بين الطلبة الذين يسعون لتحقيق النجاح الأكاديمي (Elias, Ping & Abdullah, 2011).
٤) **ضغط الوقت:** يمكن أن يؤدي تحقيق التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والمسؤوليات الأخرى مثل العمل بدوام جزئي والقيام بالأنشطة اللامنهجية والالتزامات الشخصية والأسرية إلى ضيق الوقت وزيادة الضغط الأكاديمي لدى الطلبة (Cheng & Ickes, 2009).
٥) **الاختبارات:** يمكن للاختبارات الموحدة، خاصة تلك التي لها عواقب كبيرة على التقدم الأكاديمي أو الفرص المستقبلية كاختبارات القدرات والاختبارات التحصيلية، أن تسبب التوتر والقلق لدى الطلبة (Putwain & Daly, 2013).

٣. استرتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

يعد التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي يواجهها طلبة الجامعة أمرًا ضروريًا للحفاظ على الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي، وفيما يلي بعض استراتيجيات المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية:

١) **إدارة الوقت:** يمكن أن تساعد إدارة الوقت بكفاءة في تقليل التوتر المرتبط بالعبء الأكاديمي، فاستخدام استراتيجيات مثل تحديد أولويات المهام، وإنشاء الجداول الزمنية، وتقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر يمكن التحكم فيها (Hafen & Reutzel, 2001).

٢) **الرعاية الذاتية:** يمكن أن يساعد الانخراط في الأنشطة الرياضية، مثل التمارين الرياضية والنوم الكافي، والأكل الصحي وأساليب الاسترخاء، في تقليل مستويات التوتر وتحسين الصحة بشكل عام (Moksnes, Løhre & Espnes, 2010).

٣) **الدعم الاجتماعي:** يمكن أن يؤدي طلب الدعم من الأصدقاء أو العائلة أو المرشدين الأكاديميين إلى تقديم الدعم العاطفي والنصائح العملية والشعور بالانتماء، وهو ما يمكن أن يخفف من آثار الضغط الأكاديمي (Cobb, 1976).

٤) **تحديد أهداف واقعية:** يساعد وضع أهداف أكاديمية قابلة للتحقق على تقليل الضغط والقلق المرتبط بالتوقعات غير الواقعية (Locke & Latham, 2002).

٥) **الحديث الإيجابي عن النفس:** بدلًا من الحديث السلبي عن النفس ينبغي استخدام الكلمات والأفكار الإيجابية، لتعزيز تقدير الذات، والمرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

٦) **طلب المساعدة من المختصين:** إذا أصبحت الضغوط شديدة، فإن طلب الدعم من المرشدين أو الأخصائيين النفسيين يمكن أن يقدم استراتيجيات لمواجهة الضغوط الأكاديمية وتلبي احتياجات الطلبة (Blanco, Okuda, Wright, Hasin, Grant, Liu, & Olfson, 2008).

ويمكن القول بأن استراتيجيات المواجهة للضغوط الأكاديمية قد تختلف من شخص لآخر، لذلك يجب استخدام الاستراتيجية المناسبة لكل فرد من خلال التجربة والوعي الذاتي، بالإضافة إلى ذلك، فإن طلب التوجيه والمساعدة من الإرشاد الأكاديمي أو الخدمات الاستشارية التي تقدمها المؤسسة التعليمية يمكن أن يوفر المزيد من الدعم للطلبة.

البحوث السابقة:

١. بحوث تناولت التنشئة الوالدية:

تناولت البحوث السابقة موضوع التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات. فهدف بحث Aldhafri (2011) إلى الكشف عن دور الأساليب الوالدية (المتساهلة، والحازمة، والاستبدادية) في التنبؤ بالرفاهية المدرسية والصحية للمراهقين من خلال الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية للمراهقين ومفهوم الذات. أشارت النتائج إلى أن أساليب التربية الحازمة والمتساهلة فعالة في التنبؤ بالرفاهية المدرسية للمراهقين بشكل مباشر وغير مباشر من خلال الكفاءة الذاتية. وبالمثل، تتنبأ بالرفاهية الصحية بشكل مباشر وغير مباشر.

وهدف بحث الدايري (٢٠١٦) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق النفسي، من وجهة نظر طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة. أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التنشئة الأسرية لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي – المستوى التعليمي للأب – المستوى التعليمي للأم – حالة الأبوين – دخل الأسرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي في محور التوافق الأسري، وجود فروق غير دالة إحصائيًا في مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في (التوافق الاجتماعي – التوافق الصحي – التوافق الانفعالي). كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق النفسي لديهم، وتوصلت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بدرجة إسهام أساليب التنشئة الأسرية في تحقيق التوافق النفسي.

وهدف Fuentes et al. (2019) إلى البحث في العلاقة بين أنماط التربية ومعايير التكيف المدرسي في مرحلة المراهقة. أوضحت النتائج أن الأسلوب المتساهل كان مرتبطًا بتكيف مدرسي أفضل خلال فترة المراهقة، والذي تم تقييمه من خلال التعلم المنظم ذاتيًا والضغط الأكاديمي، وبالتالي زيادة الأدلة حول تأثير أساليب التنشئة الوالدية، كما أوضحت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا فيما يتعلق بالجنس والمستوى التعليمي. وخلص البحث إلى أهمية ممارسات التنشئة الوالدية المتعلقة بالتكيف المدرسي المناسب للمراهقين.

وهدف بحث العمرى (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين التنشئة الوالدية والقلق والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس أساليب التنشئة الوالدية ومقياس القلق، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين النمط التسلطي في كل من صورة الأب والأم وكافة مجالات مقياس القلق، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين نمط الإهمال في كل من (صورة الأب والأم)

ومجالات مقياس القلق عدا الجانب المعرفي والجانب العقلي، وأظهرت النتائج وجود علاقة غير دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي في كل من (صورة الأب والأم) وكافة مجالات مقياس القلق.

بينما هدف بحث محداب (٢٠٢٠) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية والتوافق النفسي، ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين البعد التسلطي والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد التسامحي والتوافق النفسي، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين البعد الديمقراطي والتوافق النفسي لدى أفراد العينة.

وكذلك هدف بحث أبو سعد (٢٠٢١) إلى معرفة مستوى أساليب المعاملة الوالدية الشائعة والاغتراب النفسي والعلاقة بينهما لدى الأبناء المراهقين في المرحلة الأساسية العليا في محافظة القدس، ومعرفة الفروق في مستوى أساليب المعاملة الوالدية الشائعة والاغتراب النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس، والصف، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي للأم والأب. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين الاغتراب النفسي وكل من الأسلوب المتسلط والأسلوب المتساهل، ووجود علاقة عكسية (سالبة) بين الاغتراب النفسي والأسلوب الحازم، كما أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا في مقياس أسلوب المعاملة الوالدية في الأسلوب المتساهل والأسلوب الحازم تبعاً لمتغيرات الجنس، ومستوى تعليم الأب، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في الأسلوب المتسلط تبعاً لمتغيرات مستوى تعليم الأب، والجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس أسلوب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغيرات الصف، والمستوى التحصيلي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا في أساليب المعاملة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم.

كما هدف بحث الغامدي وعبد الوهاب (٢٠٢١) إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية السوية واللاسوية علاقتها بالضغط الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية بالدمام. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين أسلوب الحماية الزائدة في أساليب معاملة الأب وبين الضغط الأسري، ووجود علاقة غير دالة إحصائياً بين أسلوب الحماية الزائدة في أساليب معاملة الأم وبين الضغط الأسري.

بينما هدف بحث الشبلي (٢٠٢٢) إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الطلبة وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان.

أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيًا بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس دافع الإنجاز، ووجود ارتباط دال إحصائيًا بين مقياس أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس التكيف والتوافق المدرسي.

مما سبق، يظهر أن البحوث السابقة تناولت موضوع التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالرفاهية المدرسية والصحية، والتوافق النفسي، والتكيف المدرسي، ودافعية الإنجاز، وكذلك علاقتها بمتغيرات كالقلق والسلوك العدواني، والاغتراب النفسي، والضغط الأسري، ولكن لم يتم تناول العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية.

٢. بحوث تناولت الضغوط الأكاديمية:

كما تناولت البحوث السابقة موضوع الضغوط الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. فهدف بحث عبدالله (٢٠١٥) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية وكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الضغوط الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة إيجابية بين أبعاد القلق والضغوط الأكاديمية، ووجود فروق غير دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الضغوط الأكاديمية. وخلصت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالقلق من خلال كل من فعالية الذات الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

كما هدف بحث رمضان (٢٠١٦) إلى الكشف عن أثر فاعلية الذات على تنمية أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية، والكشف عن اختلاف أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف العوامل الديموغرافية (النوع، العمر، التخصص الأكاديمي)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة وموجبة بين فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة البحث، كما أشارت إلى إختلاف أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف النوع (ذكور، إناث) وذلك لصالح الإناث، وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لصالح التخصص العلمي، كما أشارت النتائج إلى أنه لم تختلف أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف المرحلة العمرية.

وهدف بحث جواد والجبوري (٢٠٢٢) إلى التعرف على الفروق في الضغوط الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعًا لمتغيرات النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي). توصلت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية لديهم ضغوط أكاديمية وهي دالة احصائياً، كما توصلت إلى وجود فروق غير دالة إحصائيًا في الضغوط الأكاديمية تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)، وكذلك وجود فروق غير دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

مما سبق، يظهر أن البحوث السابقة تناولت موضوع الضغوط الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالقلق وفعالية الذات الأكاديمية والفروق فيها تبعًا لبعض المتغيرات كالنوع والتخصص، كما تناولت أثر فاعلية الذات على تنمية أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، ولكن لم تتناول البحوث السابقة أثر أساليب التنشئة الوالدية على أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية.

٣. بحوث تناولت التنشئة الوالدية والضغوط الأكاديمية:

وتناولت البحوث السابقة موضوع التنشئة الوالدية والضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات. فهدف بحث العبدالله (٢٠١٤) إلى تعرف طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى اليافعين في مدارس مدينة دمشق الرسمية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط حسب متغير سنوات الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أساليب التنشئة الأسرية في أسلوبي الحماية والإهمال لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس أساليب المعاملة الوالدية حسب متغير سنوات الدراسة.

وهدف بحث عسيري (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية وتحقيق الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز في التخصصات الإدارية والإنسانية. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية.

وهدف بحث الجدعاني، الحافظي، والمحمدي (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع الضغوط لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية المتفوقات في المملكة العربية السعودية. توصلت النتائج إلى تمتع الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة والثانوية بمستوى مرتفع في كل من جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع الضغوط، كما توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع الضغوط.

مما سبق، يظهر أن البحوث السابقة تناولت موضوع العلاقة بين الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية وتحقيق الذات، والعلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع

الضغوط، كما تناولت العلاقة بين أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وأساليب المعاملة الوالدية، ولكن لم تتناول البحوث السابقة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية.

بعد هذا العرض للبحوث السابقة تبين للباحث أن أساليب التنشئة الوالدية لها علاقة بالضغوط النفسية، والدراسية الأكاديمية، والأسرية، والسلوك العدواني، والاغتراب النفسي، والقلق، كما أن لأساليب التنشئة الوالدية علاقة بالتوافق النفسي والمدرسي، ومعايير التكيف المدرسي، ودافع الإنجاز ومهارات التعامل مع الضغوط، كما تبين للباحث اختلاف نتائج الفروق في أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط تبعًا للمتغيرات الديموغرافية. وأخيرًا تبين للباحث قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وخصوصًا لدى الطلبة الجامعيين، وهل هناك فروق بين الطلبة تبعاً للنوع، العمر، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، سواء كانت بحوث أجنبية أو عربية، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث لتعزيز البحوث العربية بشكل عام والمحلية بشكل خاص.

فروض البحث:

١. توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف تبعاً لاختلافهم في متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين.

ثالثاً– الطريقة والإجراءات:

– منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن والذي يناسب طبيعة وأهداف البحث الحالي ويختبر فرضياته ويفسر نتائجه، حيث يقوم هذا المنهج بمحاولة كشف العلاقة الارتباطية بين أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف، ومدى اختلاف أساليب التنشئة الوالدية ومواجهة الضغوط الأكاديمية باختلاف متغيرات النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من ١٧٧٤ طالبًا وطالبة من جامعة الطائف (الكلية الجامعية بتربة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ الموافق ٢٠٢٤م، وتكونت عينة البحث من (١٩٤) طالباً وطالبة (متوسط العمر=٢١,٠٣ سنة، انحراف معياري= ٣,٧١) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

جدول (١) توزيع الطلبة حسب متغيرات البحث

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٣١	%١٦,٤
	أنثى	١٥٨	%٨٣,٦
العمر	١٩ أو أقل	٧٤	%٣٨,١
	٢٠ –٢٢	٨٢	%٤٢,٣
	٢٣ فأكثر	٣١	%١٦
المعدل التراكمي	١– ١,٩٩	١٠	%٥,٢
	٢– ٢.٩٩	٤٢	%٢١,٦
	٣– ٤	٩٨	%٥٠,٥
المستوى الدراسي	الأول والثاني	٩٥	%٤٩.٠
	الثالث والرابع	٤١	%٢١.١
	الخامس والسادس	٣٢	%١٦.٥
	السابع والثامن	٢١	%١٠.٨
مستوى الدخل الشهري للأسرة	٥٠٠٠ ريال فأقل	٦٨	%٣٥,١
	٥٠٠١ – ١٠٠٠٠	٥٥	%٢٨,٤
	١٠٠٠١ – ١٥٠٠٠	٣١	%١٦
	١٥٠٠١ – ٢٠٠٠٠	٢٣	%١١,٩
	أكثر من ٢٠٠٠٠	١٢	%٦,٢

مستوى تعليم الوالدين	مستوى التعليم	عدد (الآباء)	عدد (الأمهات)	نسبة (الآباء)	نسبة (الأمهات)
	تعليم ابتدائي	٥٣	٧٦	%٢٧.٣	%٣٩.٢
	تعليم متوسط	٣٦	٢١	%١٨.٦	%١٠.٨
	تعليم ثانوي	٤٣	٤١	%٢٢.٢	%٢١.١
	دبلوم	٧	٤	%٣.٦	%٢.١
	بكالوريوس	٤٦	٤٤	%٢٣.٧	%٢٢.٧
	ماجستير	٤	٣	%٢.١	%١.٥

والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات البحث المختلفة، حيث كانت نسبة الإناث أكبر (٨٣,٦%)، والفئة العمرية من٢٣ سنة فأكثر كانت الأقل (١٦%)، وكانت نسبة ذوي المعدل التراكمي من ٣– ٤ هي الأعلى (٥٠,٥%)، وطلبة المستوى الأول والثاني كانوا هم

الأكثر مشاركة (٤٩%)، كما أن ذوي الدخل الشهري من ٥٠٠٠ ريال فأقل كانوا هم الأكثر مشاركة (٣٥,١%)، ونسبة مستوى التعليم الابتدائي للأمهات (٣٩,٢%) وللآباء (٢٧,٣%).

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الاستبانات لجمع البيانات والتي تشتمل على معلومات الطالب من حيث النوع، العمر، المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، يليها المقاييس التالية:

١) مقياس أساليب التنشئة الوالدية:

لقياس مستوى أنماط التنشئة الوالدية (المتسلط، الحازم، المتساهل) تم استخدام مقياس بيوري (Buri, 1991)، المقنن على البيئة العمانية (الظفري وآخرون، ٢٠١١)، ومطور إلى نسخة مصغرة من قبل الخروصي وآخرين Alkharusi, Aldhafri, Kazem, Alzubiadi (& Al-Bahrani, 2011)، وهو أكثر المقاييس استخداماً على مستوى البحوث العربية والأجنبية. يتكون المقياس المقنن من (٢٠) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي: الأسلوب الحازم (٧ عبارات)، الأسلوب التسلطي (٧ عبارات)، والأسلوب المتساهل (٦ عبارات)، بحيث يشير أفراد العينة على العبارة التي تنطبق مع أسلوب والديهم معهم ليحصل بها على الدرجة بناء على اختياره، وتم قياس أنماط التنشئة الوالدية من خلال نسختين متطابقتين نسخة للأب (٢٠) عبارة، ونسخة أخرى للأم (٢٠) عبارة، وكانت الاستجابة على عبارات جميع أبعاد المقياس باستخدام مقياس Likert خماسي التدريج (أعارض بشدة =١، أعارض =٢، محايد= ٣ أوافق= ٤ أوافق بشدة =٥)، وكانت جميع عبارات المقياس موجبة، جدول (٢) يوضح توزيع العبارات على أبعاد المقياس:

جدول (٢) توزيع عبارات مقياس أساليب التنشئة الوالدية على أبعاده

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
١	الحازم	٧	٣، ٥، ١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠
٢	التسلطي	٧	١، ٢، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٧
٣	المتساهل	٦	٤، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٩

وهذا المقياس من أكثر المقاييس شيوعاً، ليس على مستوى البحوث العربية فحسب بل وفي البحوث الأجنبية، وتم استخدامه على عينات مختلفة في مختلف أنحاء العالم، لذا وقع الاختيار عليه في البحث الحالي.

صدق وثبات المقياس:

يتمتع المقياس بمؤشرات جيدة للصدق، حيث تحقق الظفري وآخرون (٢٠١١) من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على المحكمين، والتحقق من الصدق التمييزي للعبارات ومدى

ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٠ إلى ٠,٧٣). وفي بحث السيابية والظفري والصديق (٢٠٢١)، تم عرض المقياس على ثمانية من المختصين من جامعة السلطان قابوس، حيث تم التأكد من مناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب صدق المقياس على عينة من طلبة المدارس العمانية، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق جيدة.

كما قام Alkharusi et al. (2011) بحساب ثبات المقياس باستخدام معاملات الثبات لكرونباخ ألفا التي أظهرت تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة، كما يظهر في جدول (٣).

جدول (٣) معاملات الثبات لأبعاد مقياس أساليب التنشئة الأكاديمية في البحوث السابقة

م	الأبعاد	(Alkharusi et al., 2011)		(السيابية والظفري والصديق، ٢٠٢١)	
		معامل الثبات (للأب)	معامل الثبات (للأم)	معامل الثبات (للأب)	معامل الثبات (للأم)
١	الحازم	٠.٧١	٠,٧٢	٠.٨٥	٠,٨١
٢	التسلطي	٠.٦٧	٠,٦٣	٠.٦٨	٠,٦٥
٣	المتساهل	٠.٥٩	٠,٥٥	٠.٥٠	٠,٤٣

وتم التحقق من صدق المقياس على البيئة السعودية، حيث تم تطبيقه على عينة من السعودية من قبل العنزي (Alanizi, 2010)، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمؤشرات صدق جيدة، كما تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معامل الثبات لكرونباخ ألفا على عينة سعودية من قبل السيابية والظفري والصديق (٢٠٢١)، كما يوضحه الجدول (٣).

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

في البحث الحالي تحقق الباحث من دلالات صدق الاتساق الداخلي لعبارات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه حيث أظهرت النتائج أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات دالة إحصائيًا، كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ارتباط عبارات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية بالدرجة الكلية للبعد

النمط	العبارات	معامل الارتباط	
		للأب	للأم
الحازم	٣	٠,٦٠٤**	٠,٥٥٢**
	٥	٠,٧٥٧**	٠,٦٩١**
	١٠	٠,٧٣٢**	٠,٧٢٩**
	١٥	٠,٨١٤**	٠,٨٠٣**
	١٦	٠,٨٤٣**	٠,٨١٥**
	١٨	٠,٨١٠**	٠,٨٢٠**
	٢٠	٠,٧٨١**	٠,٨٠٢**

النمط	العبارات	معامل الارتباط	
		للأب	للأم
التسلطي	١	**٠,٦٥٥	**٠,٦٥٠
	٢	**٠,٦٣٥	**٠,٦٤٩
	٦	**٠,٧٥٩	**٠,٧٤٠
	٨	**٠,٦٥٧	**٠,٦١٤
	١١	**٠,٦٩٢	**٠,٦٩٣
	١٣	**٠,٧٧٥	**٠,٧٦٤
	١٧	**٠,٧٢١	**٠,٦٨٢
المتساهل	٤	**٠,٦١٦	**٠,٦٠٢
	٧	**٠,٦٨٧	**٠,٦٩٣
	٩	**٠,٦٢٩	**٠,٦٦٣
	١٢	**٠,٦٦٨	**٠,٦٧٣
	١٤	**٠,٧٨٨	**٠,٧٦٤
	١٩	**٠,٧٣٥	**٠,٧٢٥

كما تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" Cronbach's alpha، حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ لعبارات كل بُعد (نمط) من الأبعاد الثلاثة مقبولة، ويوضح الجدول (٥) قيم معامل ألفا كرونباخ (معامل الثبات) لأبعاد المقياس في البحث الحالي حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ الأعلى للأسلوب الحازم للأب (٠,٨٨) وللأم (٠,٨٧)، وكانت قيمة ألفا كرونباخ الأدنى للأسلوب المتساهل للأب (٠,٧٨) وللأم (٠,٧٨)، بينما كانت قيمة ألفا كرونباخ للأسلوب التسلطي للأب (٠,٨٣) وللأم (٠,٨١)، مما يشير إلى قيم ثبات جيدة ومقبولة لتطبيق المقياس.

جدول (٥)

قيم معاملات الثبات لمقياس كفاءة التواصل الالكتروني وأبعاده في البحث الحالي

م	الأبعاد	معامل الثبات (للأب)	معامل الثبات (للأم)
١	الحازم	٠.٨٨	٠,٨٧
٢	التسلطي	٠.٨٣	٠,٨١
٣	المتساهل	٠.٧٨	٠,٧٨

طريقة تصحيح المقياس:

بناء على نتائج البحوث السابقة ينصح الباحثون بقياس أنماط كل من الأب والأم على حدة، بحيث يقوم المستجيب بتقييم أبيه على يمين العبارات وأمه على يسار العبارات، مع وجود بعض البحوث التي قامت بقياس إدراك الأولاد لأنماط التنشئة الوالدية دون تفريق بين الأب والأم (Alkharusi et al., 2011).

مثال:

الأب					العبارة	الأم				
أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة		أعارض بشدة	أعارض	محايد	أوافق	أوافق بشدة
١	٢	٣	٤	٥	١. يلزمنا باتباع ما يراه صحيحاً حتى إن لم نتفق معه وذلك من أجل مصلحتنا.	١	٢	٣	٤	٥

ويوضح الجدول (٦) توزيع العبارات على أبعاد مقياس أساليب التنشئة الوالدية وتوزيع الدرجات على الأبعاد والحد الأدنى والأعلى لدرجات كل بعد.

جدول (٦) توزيع الدرجات على أبعاد مقياس أساليب التنشئة الوالدية

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات	الحد الأدنى للدرجات	الحد الأعلى للدرجات
١	الحازم	٧	٣، ٥، ١٠، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠	٧	٣٥
٢	التسلطي	٧	١، ٢، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٧	٧	٣٥
٣	المتساهل	٦	٤، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٩	٦	٣٠

٢) مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية:

استخدم الباحث مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية من إعداد رمضان (٢٠١٦)، حيث يتكون المقياس من (٢٦) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: حل المشكلات (٨ عبارات)، تحمل المسؤولية (٨ عبارات)، والتوافق الأكاديمي (١٠ عبارات)، حيث يقوم أفراد العينة باختيار أحد البدائل الثلاثة (كثيراً، أحياناً، أبداً)، أمام كل عبارة من عبارات المقياس، على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (٧٨)، وتكون أقل درجة (٢٦)، حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، وكانت عبارات المقياس كلها موجبة، الجدول التالي (٧) يوضح توزيع العبارات على الأبعاد الثلاثة للمقياس:

جدول (٧) توزيع عبارات مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية على أبعاده

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات
حل المشكلات	٨	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢
تحمل المسؤولية	٨	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٤
التوافق الأكاديمي	١٠	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦
المقياس الكلي	٢٦ عبارة	

صدق وثبات المقياس:

تأكدت رمضان (٢٠١٦) من صدق مفردات المقياس بعدة طرق منها:

١. **صدق البناء والتكوين (المحتوى):** حيث تم صياغة عبارات المقياس في ضوء تحليل النظريات والمقاييس، والمفاهيم المنوطة بموضوع المقياس، مع مراعاة تمثيل العبارات للمفردات الواردة فى التعريف الاجرائي لكل مكون من مكونات المقياس، مع الأخذ في الاعتبار الشروط الواجب مراعاتها عند صياغة المفردات المذكورة سابقًا.

٢. **صدق المحكمين:** تم عرض عبارات المقياس على عدد (٣) من الأساتذة في علم النفس بغرض التأكد من مدى ملائمة عبارات المقياس من حيث الصياغة والوضوح، ومدى تمثيلها للبعد الذي تندرج تحته، حيث أشار بعض المحكمين إلى عمل بعض التعديلات الخاصة بالصياغة، واستبعاد البعض الآخر من العبارات التي لم تحظ بنسبة اتفاق أكثر من ٩٠%، وبلغ عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٢٦) عبارة، ولم يتم حذف أي عبارة من المقياس بعد أن وافق عليها المحكمون.

٣. **الصدق العاملي:** وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (١٠٠) من طلبة جامعة كفر الشيخ من نفس مجتمع البحث وخارج عينة البحث الأساسية، وقد أظهرت النتائج وجود عامل واحد هو مواجهة الضغوط الأكاديمية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٤. **صدق المحك الصدق (التلازمي):** تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات العينة الاستطلاعية على هذا المقياس ودرجاتهم على مقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد القائدي (٢٠١٢)، كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٦١،٠) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي. كما حسبت رمضان (٢٠١٦) ثبات المقياس بعدة طرق منها إعادة تطبيق المقياس، وألفا كرونباخ، والاتساق الداخلي، الجدول (٨).

جدول (٨) إعادة تطبيق المقياس، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي

مكونات المقياس	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ	الاتساق الداخلي
حل المشكلات	**٠,٧٩٥**	**٠,٦٩٥**	**٠,٧٩٥**
تحمل المسؤولية	**٠,٨٩٤**	**٠,٧٢١**	**٠,٧٨٤**
التوافق الأكاديمى	**٠,٨٢٩**	**٠,٧١٩**	**٠,٧٠٩**
الدرجة الكلية	**٠,٨٥٤**	**٠,٧٢٥**	**١,٠٠**

يوضح الجدول (٨) أن قيمة معامل إعادة التطبيق تتراوح بين (٠,٧٩٥ لبعد حل المشكلات و٠,٨٩٤ لبعد تحمل المسؤولية)، وتتراوح قيمة معامل ألفا كرونباخ بين (٠,٦٩٥ لبعد حل المشكلات و٠,٧٢١ لبعد تحمل المسؤولية)، بينما تتراوح قيمة معامل الاتساق الداخلي

بين (٠,٧٠٩ لبعد التوافق الأكاديمي و ٠,٧٩٥ لبعد حل المشكلات)، مما يعني أن معاملات الثبات مرتفعة، وهو ما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، ومن ثم يمكن العمل به وتطبيقه.

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

في البحث الحالي تحقق الباحث من ثبات المقياس في البحث الحالي، حسب الباحث الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ لعبارات المقياس الكلي ولعبارات الأبعاد الثلاثة، وكانت قيم ألفا كرونباخ قيماً مقبولة للاعتماد عليها، جدول (٩).

جدول (٩) نتائج ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية
وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ في البحث الحالي

الأبعاد	معامل الارتباط (ألفا كرونباخ)
حل المشكلات	٠.٨٩
تحمل المسؤولية	٠.٨٨
التوافق الأكاديمي	٠.٨٩
المقياس الكلي	٠.٩٦

يبين جدول (٩) قيم ألفا كرونباخ في البحث الحالي، حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ لبعد حل المشكلات= (٠.٨٩)، تحمل المسؤولية= (٠.٨٨)، والتوافق الأكاديمي= (٠.٨٩)، وكانت قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس= (٠.٩٦)، مما يشير إلى قيم ثبات عالية ومقبولة للمقياس، ومن ثم يمكن العمل به وتطبيقه.

طريقة تصحيح المقياس:

يقوم المستجيب لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية بتقييم كل عبارة من عبارات المقياس، باختيار أحد البدائل الثلاثة (كثيراً، أحياناً، أبداً)، والتي تأخذ القيم التالية (كثيراً = ٣، أحياناً= ٢، أبداً= ١).

مثال:

العبارة	أبدًا	أحيانًا	كثيرًا
أعتمد على نفسي في أي مواقف تواجهني	١	٢	٣

ويوضح الجدول (١٠) توزيع العبارات على أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وتوزيع الدرجات على الأبعاد والحد الأدنى والأعلى لدرجات كل بعد.

جدول (١٠) توزيع الدرجات على أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات	الحد الأدنى للدرجات	الحد الأعلى للدرجات
حل المشكلات	٨	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢	٨	٢٤
تحمل المسؤولية	٨	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٤	٨	٢٤

الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات	الحد الأدنى للدرجات	الحد الأعلى للدرجات
التوافق الأكاديمي	١٠	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦	١٠	٣٠
المقياس الكلي	**٢٦ عبارة**		**٢٦**	**٧٨**

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للإجراءات التالية:

١. تم إنشاء استبيان إلكتروني على نماذج Microsoft Forms.
٢. تم إرسال رابط الاستبيان الإلكتروني بطريقة عشوائية إلى (٤٠٠) من طلاب وطالبات الكلية الجامعية بتربة (عينة البحث) في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ الموافق ٢٠٢٤، وبعد شهر تقريباً تم استلام (١٩٤) استجابة إلكترونية مما يعني معدل استجابة بنسبة ٤٩%.
٣. تم إعطاء التعليمات بعدم كتابة الاسم أو كتابة أي معلومة تدل على هوية أفراد العينة حفاظاً على سرية الاستجابة.
٤. تم إعطاء التعليمات بأن الاستجابة اختيارية وطوعية ويمكن للمستجيب الامتناع عن المشاركة أو الانسحاب في أي وقت شاء.
٥. تم التأكيد على أن استخدام المعلومات يكون فقط من قبل الباحث ولغرض البحث العلمي.
٦. بعد الانتهاء من عملية جمع البيانات تم إدخالها في برنامج SPSS Statistics V22. 0 الإحصائي، ومن ثم القيام بتحليلها وفق الأساليب الإحصائية المشار إليها.
٧. كتابة النتائج.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)، للإجابة عن السؤال الأول. والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقاييس البحث، واختبار (ت) t-test independent واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA)، للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

رابعاً– نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً– التحقق من صحة الفرض الأول والذي نص على أنه: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف. استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس

أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وأبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي) من جهة وبين مقياس أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل) من جهة أخرى، وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول (١١) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية

أساليب التنشئة الوالدية / أساليب مواجهة الضغوط	النمط الحازم للأب	النمط الحازم للأم	النمط التسلطي للأب	النمط التسلطي للأم	النمط المتساهل للأب	النمط المتساهل للأم
حل المشكلات	٠,٠٩٨	٠,٠٥٥	-٠,١١٧	-٠,٠٩٥	-٠,١٤٢*	-٠,١٤٩*
تحمل المسؤولية	٠,٠٣٤	٠,٠٠٠	-٠,١١٣	-٠,٠٧٩	-٠,١٦٤*	-٠,١٧٠*
التوافق الأكاديمي	٠,٠٣٦	٠,٠٠٩	-٠,٠٧٠	-٠,٠٤٤	-٠,٠٨٧	-٠,٠٩٤
المقياس الكلي	**٠,٠٥٦**	**٠,٠٢١**	**-٠,١٠٠**	**-٠,٠٧٢**	**-٠,١٣١**	**-٠,١٣٨**

(**) علاقة دالة عند مستوى (٠,٠١)، (*) علاقة دالة عند مستوى (٠,٠٥)

١. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بين النمط المتساهل للأب وأسلوب حل المشكلات -٠,١٤٢= *r* .
٢. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بين النمط المتساهل للأم وأسلوب حل المشكلات -٠,١٤٩= *r* .
٣. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بين النمط المتساهل للأب وأسلوب تحمل المسؤولية -٠,١٦٤= *r* .
٤. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بين النمط المتساهل للأم وأسلوب تحمل المسؤولية -٠,١٧٠= *r* .
٥. لا توجد علاقة موجبة أو سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، بين أساليب التنشئة الوالدية (النمط المتساهل) والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو بعد التوافق الأكاديمي.
٦. لا توجد علاقة موجبة أو سالبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، بين أساليب التنشئة الوالدية (النمط الحازم والتسلطي) والدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية وأبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، كما يتضح من جدول(١١).

النتائج السابقة للتحقق من *الفرض الأول للبحث* أشارت إلى تحققه جزئياً فيما يتعلق بالنمط المتساهل للأب وللأم حيث كانت له علاقة سالبة بأسلوب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل

المشكلات، وتحمل المسؤولية)، وعدم تحققه فيما يتعلق بالعلاقة بين بقية أساليب التنشئة الوالدية (النمط الحازم، والتسلطي) وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي).

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة بحث Aldhafri (2011)، وبحث الدايري (٢٠١٦) فيما يتعلق بالنمط المتساهل، وتتفق مع نتيجة بحث العمرى (٢٠٢٠) فيما يتعلق بالنمط الحازم (الديموقراطي) وتختلف فيما يتعلق بالنمط التسلطي، وتتفق مع نتيجة بحث أبو سعد (٢٠٢١)، وبحث الجدعاني، الحافظي، والمحمدي (٢٠٢٣) فيما يتعلق بالنمط المتساهل وتختلف فيما يتعلق بالنمط المتسلط والحازم، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث العبدالله (٢٠١٤)، وبحث Fuentes et al. (2019).

وهذه النتيجة تعني أنه كلما زاد أسلوب نمط التنشئة الوالدية المتساهل سواء من قبل الأب أو الأم، كلما انخفض أسلوب حل المشكلات وأسلوب تحمل المسؤولية كأساليب لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أفراد العينة، بينما زيادة بقية أساليب التنشئة الأخرى لم يصاحبه ارتفاع أو انخفاض في أساليب مواجهة الضغوط.

ويعني ذلك أن بعض أساليب التنشئة الوالدية قد تؤثر في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، فالأسلوب المتساهل للتنشئة الوالدية يظهر الآباء فيه القليل من التوجيه للأبناء ويسمحون لهم باتخاذ قراراتهم الخاصة دون مشاركتهم في ذلك مما يؤدي إلى اضطراب الهوية، كما أن له تأثير سلبي على التطور المعرفي والإبداع لدى الأبناء، حيث يميلون إلى أن يكونوا غير ناضجين، ولديهم تقدير منخفض للذات، ويظهرون قدرًا أقل من الاستقرار في أداء واجباتهم المدرسية، ويتركهم في حالة ارتباك، كما أنه كلما اتسمت أساليب التنشئة الوالدية بالتساهل أثر ذلك بشكل سلبي على الطرق التي يتعامل فيها الأبناء مع الضغوط المختلفة كالإنكار، والهروب والمواجهة السلبية، وعليه فإن السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الأبناء قد يحدد الضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها واستراتيجيات مواجهتها، مثل محاولة تحديد الطالب لمشكلاته والتغلب على الضغوط والمشكلات الدراسية والأسرية والاجتماعية التي تعترض طريقه وتعوق تقدم تحصيله، من خلال فهمه لذاته وتحليل إمكاناته واستعداداته وقدراته وميوله والفرص المتاحة أمامه، وكذلك تحمل مسؤولياته الأكاديمية واستخدامه لإمكانياته وقدراته لاتخاذ قراراته لتحقيق الصحة النفسية الجيدة والتوافق في مجالات الحياة المختلفة.

ثانيًا– التحقق من صحة الفرض الثاني والذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل) تبعاً لاختلاف متغيرات (النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى

تعليم الوالدين) لدى طلبة جامعة الطائف. وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples، واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA).

جدول (١٢)

اختبار (ت) t-test لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات/ الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	ذكر	٣١	٢٨.٥٢	٦.٢٠	١.٧٢٤	٠.٠٨٦	غير دال
	أنثى	١٥٨	٢٦.٤٣	٦.١٥			
الحازم للأم	ذكر	٣١	٢٩.٢٦	٥.٠٦	٢.١٢٤	٠.٠٣٥	دال
	أنثى	١٥٨	٢٦.٨٦	٥.٨٧			
التسلطي للأب	ذكر	٣١	٢٨.٩٠	٥.٠٤	٥.٣٣١	٠.٠٠١	دال
	أنثى	١٥٨	٢٢.٨٧	٥.٨٩			
التسلطي للأم	ذكر	٣١	٢٧.٩٧	٥.٦٣	٤.٨١٧	٠.٠٠١	دال
	أنثى	١٥٨	٢٢.٥٦	٥.٧٣			
المتساهل للأب	ذكر	٣١	٢١.٦٨	٦.١٩	٣.٨٦٧	٠.٠٠١	دال
	أنثى	١٥٨	١٧.٧٢	٥.٠١			
المتساهل للأم	ذكر	٣١	٢١.٧١	٦.١١	٤.١١٩	٠.٠٠١	دال
	أنثى	١٥٨	١٧.٤٩	٥.٠٢			

النوع: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* وجود فروق دالة إحصائيًا في إدراك النمط التسلطي للأب (ت= ٥.٣٣١، مستوى الدلالة= ٠.٠٠١) حيث أظهر الذكور (متوسط حسابي= ٢٨.٩٠، انحراف معياري= ٥.٠٤) مستوى أعلى من الإناث (متوسط حسابي= ٢٢.٨٧، انحراف معياري= ٥.٨٩)، في إدراك أسلوب التنشئة التسلطي للأب، وأظهرت كذلك وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك النمط التسلطي للأم (ت= ٤.٨١٧، مستوى الدلالة= ٠.٠٠١) حيث أظهر الذكور (متوسط حسابي= ٢٧.٩٧، انحراف معياري= ٥.٦٣) مستوى أعلى من الإناث (متوسط حسابي= ٢٢.٥٦، انحراف معياري= ٥.٧٣)، في إدراك أسلوب التنشئة التسلطي للأم.

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك النمط المتساهل للأب (ت= ٣.٨٦٧، مستوى الدلالة= ٠.٠٠١) حيث أظهر الذكور (متوسط حسابي= ٢١.٦٨، انحراف معياري= ٦.١٩) مستوى أعلى من الإناث (متوسط حسابي= ١٧.٧٢، انحراف معياري= ٥.٠١)، في إدراك أسلوب التنشئة المتساهل للأب، وكذلك أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك النمط المتساهل للأم (ت= ٤.١١٩، مستوى الدلالة= ٠.٠٠١) حيث أظهر الذكور

(متوسط حسابي= ٢١.٧١، انحراف معياري= ٦.١١) مستوى أعلى من الإناث (متوسط حسابي= ١٧.٤٩، انحراف معياري= ٥.٠٢)، في إدراك أسلوب التنشئة المتساهل للأم.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك النمط الحازم للأم (ت= ٢.١٢٤، مستوى الدلالة= ٠.٠٣٥) حيث أظهر الذكور (متوسط حسابي= ٢٩.٢٦، انحراف معياري= ٥.٠٦) مستوى أعلى من الإناث (متوسط حسابي= ٢٦.٨٦، انحراف معياري= ٥.٨٧)، في إدراك أسلوب التنشئة الحازم للأم، بينما أظهرت وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في إدراك النمط الحازم للأب، كما في جدول (١٢).

جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٢	٥.٩٥	٠.١٥٤	٠.٨٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٨.٥٩			
الحازم للأم	بين المجموعات	٢	٣٦.٤٢	١.٠٨٤	٠.٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٣.٦٠			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٢	٨١.٢٧	٢.١٤٨	٠.١٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٧.٨٣			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٢	٤٠.٦٧	١.١٠٩	٠.٣٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٦.٦٨			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٢	٢٩.٢٩	٠.٩٩١	٠.٣٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٢٩.٥٥			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٢	٤٥.١٥	١.٥٢٦	٠.٢٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٢٩.٥٩			

العمر: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر (١٩أو أقل، ٢٠– ٢٢، ٢٣ سنة فأكثر) في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، جدول (١٣).

جدول (١٤) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٣	٤٢.١٩	١.١٠٢	٠.٣٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	٣٨.٢٧			
الحازم للأم	بين المجموعات	٣	٥.٧٣	٠.١٦٨	٠.٩٢	غير دال

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
	داخل المجموعات	١٨٥	٣٤.٠٨			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٣	١٢.٣١	٠.٣٢٠	٠.٨١	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	٣٨.٤٩			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٣	٤٧.٣١	١.٣٠٤	٠.٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	٣٦.٣٠			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٣	٦٣.١٤	٢.٢٠١	٠.٠٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	٢٨.٦٨			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٣	٥٨.٣١	٢.٠١١	٠.١١	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	٢٨.٩٩			

المستوى الدراسي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (المستوى ١- ٢، ٣-٤، ٥-٦، ٧-٨) في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، جدول (١٤).

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٢	١٥.٣٥	٠.٣٩٨	٠.٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٣٨.٥٧			
الحازم للأم	بين المجموعات	٢	٣٧.٨٨	١.٠٨٤	٠.٣٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٣٤.٩٥			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٢	٦٩.٩٧	١.٨٥٦	٠.١٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٣٧.٧١			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٢	٨٧.٢٧	٢.٤٢٦	٠.٠٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٣٥.٩٧			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٢	٩١.٩٣	٣.٢١٦	٠.٠٤	دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٢٨.٥٩			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٢	١١٥.٥١	٤.٠٤٢	٠.٠٢	دال
	داخل المجموعات	١٤٧	٢٨.٥٨			

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين المعدل (١- ١,٩٩) والمعدل (٣- ٤) في إدراك النمط المتساهل للأب، (ف= ٣.٢١٦، مستوى الدلالة= ٠.٠٤)، وفي إدراك النمط المتساهل للأم (ف= ٤.٠٤٢، مستوى الدلالة= ٠.٠٢)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD

حيث أظهر أن ذوي المعدل التراكمي (١– ١,٩٩) من الطلبة (بمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأب = ٢٠.٧، وانحراف معياري = ٦.٠٩، وبمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأم = ٢٠.٥، انحراف معياري = ٦.٠٨) كانوا مختلفين بشكل كبير ودال إحصائياً عن ذوي المعدل (٣– ٤) من الطلبة (بمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأب= ١٧.٣٧، وانحراف معياري= ٥.٣٣، وبمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأم= ١٦.٩٨، وانحراف معياري= ٥.٣٤)، بينما لم يختلفوا كثيراً عن ذوي المعدل (٢ –٢,٩٩) من الطلبة (بمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأب= ١٩.٣٣، وانحراف معياري= ٥.٢١، وبمتوسط حسابي للنمط المتساهل للأم= ١٩.٢٩، وانحراف معياري= ٥.١٨)، مما يعني أن ذوي المعدل (١– ١,٩٩) كانوا أكثر في إدراك أسلوب التنشئة المتساهل للأب وأسلوب التنشئة المتساهل للأم مقارنة بذوي المعدل (٣– ٤). بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، والتسلطي)، جدول (١٥).

جدول (١٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA

لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى دخل الأسرة الشهري

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٤	٦٧.٣٥	١.٧٨٦	٠.١٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٧.٧١			
الحازم للأم	بين المجموعات	٤	٤٧.٢٦	١.٤١٨	٠.٢٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٣.٣٣			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٤	٣٨.٥٥	١.٠١٣	٠.٤٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٨.٠٦			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٤	٢٨.٧١	٠.٧٨٤	٠.٥٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٣٦.٦٤			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٤	٢٠.٤٥	٠.٦٩٥	٠.٦٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٢٩.٤٢			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٤	١١.٢٦	٠.٣٧٧	٠.٨٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	٢٩.٨٦			

مستوى دخل الأسرة الشهري: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى الدخل الشهري للأسرة في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، جدول (١٦).

جدول (١٧) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٣	٤١.١٨٤	١.٠٦٢	٠.٣٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٣٨.٧٦٣			
الحازم للأم	بين المجموعات	٣	٢٧.٩٨٧	٠.٨٢٠	٠.٤٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٣٤.١٣٦			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٣	١.٩٣٠	٠.٠٥١	٠.٩٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٣٨.٠٢٨			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٣	١٤.٩٩٩	٠.٤١٨	٠.٧٤١	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٣٥.٩٠٩			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٣	١١.٨٧٢	٠.٤٢٩	٠.٧٣٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٢٧.٧٠٤			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٣	١١.٣٥٢	٠.٤٠٧	٠.٧٤٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٤	٢٧.٩٠٦			

مستوى تعليم الأب: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، جدول (١٧).

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في أساليب التنشئة الوالدية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المتغيرات	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
الحازم للأب	بين المجموعات	٣	١١٥.٣٦٦	٣.٠٢٦	٠.٠٣١	دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٣٨.١٣١			
الحازم للأم	بين المجموعات	٣	٧٣.٥٨٢	٢.١٦٩	٠.٠٩٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٣٣.٩٣٠			
التسلطي للأب	بين المجموعات	٣	٥٣.٤٣٣	١.٤١١	٠.٢٤١	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٣٧.٨٦٢			
التسلطي للأم	بين المجموعات	٣	٩.٤٢٨	٠.٢٥٤	٠.٨٥٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٣٧.١٠٨			
المتساهل للأب	بين المجموعات	٣	١٤.٠١٤	٠.٤٧٦	٠.٦٩٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٢٩.٤٤١			
المتساهل للأم	بين المجموعات	٣	٢٤.٥٧٢	٠.٨٣١	٠.٤٧٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	٢٩.٥٥٧			

مستوى تعليم الأم: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم (متوسط، وبكالوريوس) في إدراك النمط الحازم للأب (ف= ٣.٠٢٦، مستوى الدلالة= ٠.٠٠٣)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD، حيث أظهر أن إدراك الطلبة للنمط الحازم للأب يختلف بشكل كبير ودال إذا كان مستوى تعليم الأم متوسط (بمتوسط حسابي للنمط الحازم للأب = ٢٤.٥٧، وانحراف معياري = ٦.٦١) عن إدراكهم للنمط الحازم للأب إذا كان مستوى تعليم الأم بكالوريوس (بمتوسط حسابي للنمط الحازم للأب = ٢٩.٠، وانحراف معياري = ٦.٧١)، مما يعني أن الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم جامعي (بكالوريوس) كانوا أكثر في إدراك أسلوب التنشئة الحازم للأب مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (متوسط). بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (التسلطي، والمتساهل)، جدول (١٨).

ويمكن تلخيص ما سبق، أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في إدراك النمط التسلطي للأب عند مستوى (٠.٠١) تبعًا **لمتغير النوع**، حيث أظهر الذكور مستوى أعلى من الإناث في إدراك أسلوب التنشئة التسلطي للأب وللأم، كما أظهر الذكور مستوى أعلى من الإناث في إدراك أسلوب التنشئة المتساهل للأب وللأم، وأظهر الذكور مستوى أعلى من الإناث في إدراك أسلوب التنشئة الحازم للأم، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في إدراك النمط الحازم للأب.

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً **لمتغير المعدل التراكمي** بين المعدل (١- ١,٩٩) والمعدل (٣- ٤) في إدراك النمط المتساهل للأب، وفي إدراك النمط المتساهل للأم، حيث كان الطلبة ذوو المعدل (١- ١,٩٩) أعلى في إدراك أسلوب التنشئة المتساهل للأب وأسلوب التنشئة المتساهل للأم مقارنة بذوي المعدل (٣- ٤)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، والتسلطي).

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً **لمتغير مستوى تعليم الأم** (متوسط، وبكالوريوس) في إدراك النمط الحازم للأب، حيث كان الطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم جامعي (بكالوريوس) أعلى في إدراك أسلوب التنشئة الحازم للأب مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم أمهاتهم (متوسط)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (التسلطي، والمتساهل).

بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) في إدراك أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، بين الطلبة تبعاً للاختلاف في متغيرات العمر، المستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأب. هذه النتيجة أشارت إلى *تحقق الفرض الثاني للبحث* كليًا فيما يتعلق بمتغيرات العمر، المستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأب، وجزئيًا فيما يتعلق بمتغير المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأم، ولم يتحقق فيما يتعلق بمتغير النوع.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث العبدالله (٢٠١٤) فيما يتعلق بوجود فروق في إدراك التنشئة الوالدية لصالح الذكور، وتختلف معها فيما يتعلق بالمستوى الدراسي، كما تتفق مع نتيجة بحث الدايري (٢٠١٦) وتختلف معها فيما يتعلق بمتغير النوع، كما تتفق مع نتيجة بحث Fuentes et al. (2019) فيما يتعلق بالمستوى التعليمي، وتختلف عنها فيما يتعلق بالنوع، وتتفق مع نتيجة بحث أبو سعد (٢٠٢١) فيما يتعلق بمستوى تعليم الأب إلا في النمط التسلطي، وتختلف معها فيما يتعلق بالنوع إلا في النمط التسلطي، وتتفق معها فيما يتعلق بالمستوى التحصيلي.

وهذه النتيجة تعني أن بعض أساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، قد تختلف باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)، المعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأم، بينما لا تختلف أساليب التنشئة الوالدية باختلاف أعمار الطلبة، مستوياتهم الدراسية، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأب، مما يشير إلى أن إدراك الطلبة لأساليب التنشئة الوالدية لا يتنوع بتنوع هذه المتغيرات. إن وجود إدراك لأساليب التنشئة الوالدية (الحازم، التسلطي، والمتساهل)، أعلى بين الذكور مقارنة بالإناث قد يرجع إلى وجود فرق بين الجنسين في إدراك هذه الأساليب أو ربما يعود للفرق في عدد أفراد العينة من الجنسين. كما أن وجود الفروق في أسلوب التنشئة المتساهل تبعًا للمعدل التراكمي قد يُفسر بأن ذوي المعدل المنخفض لديهم أسلوب تنشئة والدية متساهل حيث أن هذا النمط لا يحاول فيه الآباء فرض الالتزام بالقوانين والقواعد، وفيه انخفاض في مستوى الرقابة والضبط والعقاب، وفيه تسامح كبير من قبل الآباء في التعامل مع أبنائهم، حيث يظهرون القليل من التوجيه للأبناء ويسمحون لهم باتخاذ القرارات الخاصة بهم، ومن الآثار السلبية لهذا الأسلوب، انخفاض ضبط النفس وارتفاع مستويات الاندفاع، واحتمالية ضعف التحصيل الدراسي. وفيما يتعلق بالاختلاف تبعًا لمتغير مستوى تعليم الأم، فتؤكد النتيجة أثر المستوى التعليمي للوالدين حيث أن الآباء الأقل تعليماً يميلون إلى استخدام أساليب القسوة

والإهمال أكثر من أساليب التفاهم والتوضيح مع أبنائهم، والآباء ذوي المستوى التعليمي المرتفع يمنحون أطفالهم الحرية أكبر من التي يمنحها الآباء من المستوى التعليمي الأقل.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث والذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لاختلاف متغيرات (النوع، العمر، المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين) لدى طلبة جامعة الطائف. وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار (ت) t-test independent samples، واختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One- way ANOVA).

جدول (١٩)

اختبار (ت) t–test لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع

المتغيرات/ الأبعاد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	ذكر	٣١	٢٠.٦٥	٤.٦٩	١.٢٨٧-	٠.٢٠٠	غير دال
	أنثى	١٥٨	٢١.٥١	٣.١٠			
تحمل المسؤولية	ذكر	٣١	٢٠.٧٤	٤.٥٨	١.٢٢٠-	٠.٢٢٤	غير دال
	أنثى	١٥٨	٢١.٥٥	٣.٠٩			
التوافق الأكاديمي	ذكر	٣١	٢٥.٤٥	٥.٨٤	٠.٩٩٧-	٠.٣٢٠	غير دال
	أنثى	١٥٨	٢٦.٢٨	٣.٨٨			
المقياس الكلي	ذكر	٣١	٦٦.٨٤	١٥.٠٠	١.١٨٥-	٠.٢٣٨	غير دال
	أنثى	١٥٨	٦٩.٣٤	٩.٧٤			

النوع: أظهرت نتائج اختبار (ت) *t-test independent samples* وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (١٩).

جدول (٢٠) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA

لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير العمر

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	٢	٨.٨١	٠.٧٥٦	٠.٤٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١.٦٥			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٢	١٦.١٠	١.٤٢٣	٠.٢٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١.٣٢			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	٢	١٤.٧٤	٠.٨١٦	٠.٤٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١٨.٠٦			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٢	١١٥.٢٦	٠.٩٩٧	٠.٣٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١٥.٥٧			

العمر: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير العمر في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (٢٠).

جدول (٢١) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	٣	٧.٥٧	٠.٦٤٦	٠.٥٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	١١.٧١			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٣	٣.٨٨	٠.٣٣٦	٠.٨٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	١١.٥٤			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	٣	١٣.٨٩	٠.٧٦٥	٠.٥١	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	١٨.١٥			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٣	٦٢.٢١	٠.٥٣٢	٠.٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥	١١٦.٨٣			

المستوى الدراسي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (مستوى ١-٢، ٣-٤، ٥-٦، ٧-٨) في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (٢١).

جدول (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	**بين المجموعات**	**٢**	**١٥.٥١**	**١.٤٥٢**	**٠.٢٤**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**١٤٧**	**١٠.٦٨**			
تحمل المسؤولية	**بين المجموعات**	**٢**	**١٧.٤٤**	**١.٦٣٨**	**٠.٢٠**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**١٤٧**	**١٠.٦٤**			
التوافق الأكاديمي	**بين المجموعات**	**٢**	**٣٤.٠٧**	**١.٩٧٩**	**٠.١٤**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**١٤٧**	**١٧.٢٢**			
المقياس الكلي	**بين المجموعات**	**٢**	**١٩٠.٧٧**	**١.٧٦٤**	**٠.١٧**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**١٤٧**	**١٠٨.١٥**			

المعدل التراكمي: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (٢٢).

جدول (٢٣) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA

لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	٤	١٥.٥٤	١.٣٤٤	٠.٢٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١.٥٦			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٤	١٥.٨٨	١.٤٠٣	٠.٢٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١.٣٢			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	٤	٢٥.٩٠	١.٤٤٦	٠.٢٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١٧.٩١			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٤	١٦٢.٩٢	١.٤١٧	٠.٢٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٤	١١٤.٩٤			

مستوى الدخل الشهري للأسرة: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى الدخل الشهري للأسرة في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (٢٣).

جدول (٢٤) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA

لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	**بين المجموعات**	**٣**	**٢٩.٤٩٠**	**٢.٦١٨**	**٠.٠٢٩**	**دال**
	داخل المجموعات	**١٧٤**	**١١.٢٦٥**			
تحمل المسؤولية	**بين المجموعات**	**٣**	**٢٨.٧٣٣**	**٢.٥٩٤**	**٠.٠٣٦**	**دال**
	داخل المجموعات	**١٧٤**	**١١.٠٧٦**			
التوافق الأكاديمي	**بين المجموعات**	**٣**	**٤٣.٧٤٤**	**٢.٥٢١**	**٠.٠٦**	**غير دال**
	داخل المجموعات	**١٧٤**	**١٧.٣٤٩**			
المقياس الكلي	**بين المجموعات**	**٣**	**٢٩٥.١٢٢**	**٢.٦٤٨**	**٠.٠٣٣**	**دال**
	داخل المجموعات	**١٧٤**	**١١١.٤٥٢**			

مستوى تعليم الأب: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في المقياس الكلي لأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (ف= ٢.٦٤٨، مستوى الدلالة= ٠.٠٣٣)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD حيث أظهر أن الدرجة الكلية لأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة تختلف بشكل كبير ودال إحصائيًا إذا كان مستوى تعليم آبائهم (بكالوريوس) جامعي، مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ابتدائي)، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في بعد حل المشكلات (ف= ٢.٦١٨، مستوى الدلالة= ٠.٠٢٩)، وبعد تحمل المسؤولية (ف= ٢.٥٩٤، مستوى الدلالة= ٠.٠٣٦)، كما يتضح من جدول (٢٤)، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار Tukey HSD حيث أظهر أن متوسط الدرجات في بعد حل المشكلات وبعد تحمل المسؤولية لدى الطلبة تختلف بشكل كبير ودال إحصائيًا إذا كان مستوى تعليم آبائهم (بكالوريوس) جامعي، مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم (ابتدائي)، الجدول (٢٥) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مما يعني أن الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم ابتدائي لديهم مستوى مرتفع على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، وبعد حل المشكلات، وبعد تحمل المسؤولية، مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي (بكالوريوس). بينما أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في بعد التوافق الأكاديمي (ف= ٢.٥٢١، مستوى الدلالة= ٠.٠٦).

جدول (٢٥) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب

المتغيرات	مستوى تعليم الأب		متوسط حسابي	انحراف معياري	فرق المتوسطات	خطأ معياري	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	ابتدائي M=٢٢.١٣٢ SD=٢.٧٦٠	متوسط	٢١.٣٣٣	٢.٨٠٨	٠.٧٩٩	٠.٧٢٥	٠.٦٨٩	غير دال
		ثانوي	٢١.٢٣٣	٣.٤٢١	٠.٩٠٠	٠.٦٨٩	٠.٥٦٠	غير دال
		بكالوريوس	٢٠.٢٣٩	٤.٢٠٧	*١.٨٩٣	٠.٦٧٦	٠.٠٢٩	دال
تحمل المسؤولية	ابتدائي M=٢٢.٠٣٨ SD=٣,٠٦٩	متوسط	٢١.٤٤٤	٢.٨٨٣	٠.٥٩٣	٠.٧١٩	٠.٨٤٢	غير دال
		ثانوي	٢١.٥٥٨	٣.١٦٥	٠.٤٨٠	٠.٦٨٣	٠.٨٩٦	غير دال
		بكالوريوس	٢٠.٢١٧	٤.٠١٦	*١.٨٢٠	٠.٦٧١	٠.٠٣٦	دال
التوافق الأكاديمي	ابتدائي M=٢٦.٧١٧ SD=٤.١١١	متوسط	٢٦.٣٦١	٣.٣٧٣	٠.٣٥٦	٠.٩٠٠	٠.٩٧٩	غير دال
		ثانوي	٢٦.٤١٩	٤.٠٠١	٠.٢٩٨	٠.٨٥٥	٠.٩٨٥	غير دال
		بكالوريوس	٢٤.٥٨٧	٤.٨٧٤	٢.١٣٠	٠.٨٣٩	٠.٠٥٨	غير دال
المقياس الكلي	ابتدائي	متوسط	٦٩.١٣٩	٨.٧٧٧	١.٧٤٨	٢.٢٨٠	٠.٨٦٩	غير دال

المتغيرات	مستوى تعليم الأب		متوسط حسابي	انحراف معياري	فرق المتوسطات	خطأ معياري	مستوى الدلالة	الدلالة
	M=٧٠.٨٨٧	ثانوي	٦٩.٢٠٩	١٠.٣٠٢	١.٦٧٧	٢.١٦٧	٠.٨٦٦	غير دال
	SD=٩.٦٧٧	بكالوريوس	٦٥.٠٤٣	١٢.٧٩٧	٥.٨٤٣*	٢.١٢٧	٠.٠٣٣	دال

* الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠٥ M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

مستوى تعليم الأم: أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One-way Analysis of Variance (One-way ANOVA) وجود فروق غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، جدول (٢٦).

جدول (٢٦) اختبار تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA
لقياس الفروق في مواجهة الضغوط الأكاديمية تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم

المتغيرات/ الأبعاد	الفروق	درجة الحرية	مربعات المتوسطات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة
حل المشكلات	بين المجموعات	٣	٦.٢٥٣	٠.٥٢٧	٠.٦٦٤	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	١١.٨٥٦			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٣	٦.١١٣	٠.٥٢٤	٠.٦٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	١١.٦٦٣			
التوافق الأكاديمي	بين المجموعات	٣	٢.٠٩٠	٠.١١٢	٠.٩٥٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	١٨.٦٩٧			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٣	٣٤.٦٠٥	٠.٢٩٠	٠.٨٣٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٨	١١٩.١٩٧			

وتتلخص النتيجة في أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الطلبة تبعاً **لمتغير مستوى تعليم الأب** في أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، حيث أن الطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم ابتدائي لديهم مستوى مرتفع على مقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية، وبعد حل المشكلات، وبعد تحمل المسؤولية، مقارنة بالطلبة الذين مستوى تعليم آبائهم جامعي (بكالوريوس)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب في بعد التوافق الأكاديمي.

ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية أو أبعاده (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي)، تبعًا لاختلاف الطلبة في متغيرات العمر، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأم. هذه النتيجة تعني ***تحقق الفرض الثالث للبحث*** كليًا فيما يتعلق بمتغيرات العمر،

المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، ومستوى تعليم الأم، ولم يتحقق فيما يتعلق بمتغير مستوى تعليم الأب.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث عبدالله (٢٠١٥) فيما يتعلق بالنوع، وتتفق مع نتيجة بحث رمضان (٢٠١٦) فيما يتعلق بالعمر وتختلف معها فيما يتعلق بالنوع، كما تتفق مع نتيجة بحث جواد والجبوري (٢٠٢٢)، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث العبدالله (٢٠١٤) فيما يتعلق بالنوع والمستوى الدراسي.

هذه النتيجة تعني أن أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل المشكلات، وتحمل المسؤولية) لدى الطلبة قد تختلف باختلاف مستوى تعليم الأب، حيث قد يعطي الآباء ذوو التعليم الأقل (ابتدائي) أبناءهم فرصة أكبر (مقارنة بالآباء ذوي التعليم الجامعي)، لتحديد مشكلاتهم والتغلب على الضغوط والمشكلات الدراسية التي تعترض طريقهم وتعيق تحصيلهم، وكذلك قد يعطون أبناءهم فرصة أكبر لتحمل مسؤولياتهم الأكاديمية واستخدامهم لإمكانياتهم وقدراتهم لاتخاذ قراراتهم لمواجهة الضغوط الأكاديمية التي تعترض مسيرتهم التعليمية. كما تعني أن أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية (حل المشكلات، تحمل المسؤولية، والتوافق الأكاديمي) قد لا تختلف باختلاف أعمار الطلبة، أو مستوياتهم الدراسية، المعدل التراكمي، مستوى الدخل الشهري للأسرة، أو مستوى تعليم الأم، مما يشير إلى أن أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية قد تتغير بتنوع بعض المتغيرات الديموغرافية، بينما لا تتغير بتنوع البعض الآخر.

وأخيراً، ينبغي التأكيد على أن نتائج هذا البحث محدودة بعينته من طلاب وطالبات جامعة الطائف (الكلية الجامعية بتربة)، ومحدودة كذلك بأدواته والأساليب الإحصائية المستخدمة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

١. تعزيز استراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة مثل إدارة الوقت، واستخدام استراتيجيات مثل تحديد أولويات المهام، وإنشاء الجداول الزمنية، وتقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر، وتحديد أهداف واقعية، والمفهوم الإيجابي عن الذات لتعزيز تقدير الذات والمرونة في التعامل مع التحديات الأكاديمية.

٢. توجيه الطلبة إلى ممارسة الرعاية الذاتية وتوجيههم إلى الانخراط في الأنشطة الرياضية، والنوم الكافي والأكل الصحي وأساليب الاسترخاء.

٣. تقديم الدعم الاجتماعي والدعم العاطفي والنصائح العملية من قبل المرشدين الأكاديميين.
٤. تقديم الدعم الاجتماعي من قبل الأسرة لأبنائها لمساعدتهم في مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٥. تعزيز أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية لدى أفراد المجتمع، وتجنب الأساليب السلبية كأسلوب التنشئة المتساهل مع الأبناء لتأثيره السلبي على أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية كحل المشكلات وتحمل المسؤولية الأكاديمية، وتأثيره على تحصيلهم الأكاديمي.
٦. الاستفادة من نتائج هذا البحث في تعزيز إدراك أسلوب التنشئة الحازم والتأكيد عليه من قبل الوالدين، وعدم التساهل من أحدهما حتى لا يلاحظ الأبناء الفرق بين أسلوب الأب وأسلوب الأم.
٧. إرشاد الوالدين إلى أن الأب والأم ذوي المستوى التعليمي العالي ينبغى أن يتصفوا بالحزم ولا يعطوا مساحة أكبر من الحرية والتساهل مع الأبناء.
٨. إرشاد الوالدين إلى أن الأب والأم ذوي المستوى التعليمي العالي ينبغى أن يعززوا في أبنائهم أساليب واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية كأسلوب حل المشكلات الأكاديمية، وتحمل المسؤولية.

المقترحات البحثية:

جاءت المقترحات البحثية لتؤكد أهمية إجراء المزيد من البحوث على موضوع أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ومنها:

١. إجراء بحوث مسحية استقصائية للعوامل التي تعزز أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين.
٢. البحث في أثر برنامج تدريبي على تنمية أساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين.
٣. إجراء بحوث مسحية استقصائية للعوامل التي تعزز أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية التي تساعد الطالب الجامعي على مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٤. البحث في أثر برنامج تدريبي على تنمية أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية التي تساعد الطالب الجامعي على مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٥. البحث في أثر بعض سمات شخصية مثل العوامل الخمس الكبرى للشخصية على مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين.

٦. البحث في العلاقة بين المرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تساعد الطالب الجامعي على مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٧. البحث في العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تساعد الطالب الجامعي على مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٨. البحث في العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة أخرى مختلفة كطلبة مراحل التعليم العام.
٩. إعادة تطبيق هذا البحث على عينة مختلفة من جامعات أو كليات أخرى، لتعميم النتائج التي تم الوصول إليها.

المراجع

أبو سعد، ماهر محمد. (٢٠٢١). أساليب المعاملة الوالدية الشائعة وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى الأبناء المراهقين في المرحلة الأساسية العليا في محافظة القدس (ماجستير). جامعة القدس المفتوحة عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، فلسطين.

البدارين، غالب سلمان وغيث، سعاد منصور. (٢٠١٣). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ٩، ع ١، ٦٥– ٨٧.

البلوي، نايف راضي. (٢٠٠٩). أثر التنشئة الوالدية وأنماط الشخصية على اتخاذ القرار المهني لدى طلبة كلية التربية في منطقة تبوك، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الجدعاني، رنيا حمود والحافظي، هدى رجاء والمحمدي، إيمان علي. (٢٠٢٣). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بمهارات التعامل مع الضغوط لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة والثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ١٥، ع ٢، ٤٩– ٦٩ https://doi.org/10.54940/ep86323690

الحسن، حسان محمد. (٢٠٠٥). علم الاجتماع العائلي، دار أوائل للنشر والتوزيع، الأردن.

الدايري، سالم حميد سعيد. (٢٠١٦). أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها طلبة دبلوم التعليم العام وعلاقتها بالتوافق النفسي لديهم في مدارس محافظة جنوب الباطنة. رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

السيابية، أسماء سعيد والظفري، سعيد سليمان والصديق، فاطمة محمد. (٢٠٢١). أنماط التنشئة الوالدية: دراسة مقارنة بين الطالبات العمانيات والطالبات السعوديات. مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ع ١٧، ٧٣– ٩٥.

السيابية، أسماء والظفري، سعيد وعمارة، إيهاب. (٢٠٢٣). معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين أنماط التنشئة الوالدية والطموح الأكاديمي لدى طلبة الصفوف (١٠– ١١) بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ١٩، ع ١، ٢١–٤٠.

الشبلي، راشد علي زايد. (٢٠٢٢). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان وعلاقتها بدافع الإنجاز وتوافقهم المدرسي. المجلة العربية للقياس والتقويم، ع ٥، ١– ٢٩.

الظفري، سعيد وكاظم، علي والزبيدي، عبد القوي وحسن، يوسف والخروصي، حسين والبحرانية، منى. (٢٠١١). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين الصفوف من (٧ إلى ١٢) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٩)، ١- ٢٦.

العبدالله، فايزة غازي. (٢٠١٤). استرتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

العزال، سعيد والزهراني، سعيد. (٢٠١١). الأضطرابات السلوكية والأنفعالية، جدة – المملكة العربية السعودية: دار الخوارزم العلمية.

العطوي، ضيف الله. (٢٠٠٧). أثر نمط التنشئة الأسرية في تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة.

العمرى، حسين بن محمد. (٢٠٢٠). التنشئة الوالدية وعلاقتها بالقلق والسلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة المخواة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٤، ع ١٥ ، ١٥٧ – ١٨٥.

الغامدي، محمد بن مرضي وعبد الوهاب، سيد عبد العظيم محمد. (٢٠٢١). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء و علاقتها بالضغط الأسري لدى طلاب الثانوية بالدمام. مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج ٥، ع ٢٣، ١٠٩-١٢٥.

القائدي، نزار حامد دغيليب. (٢٠١٢). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

القرني، محمد. (١٩٩٣). الخواف الاجتماعي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود كلية التربية ١٤١٣هـ.

القريطي، عبدالمطلب. (٢٠١٤). الموهوبون والمتفوقون. عالم الكتب، القاهرة.

بركات، آسيا بنت علي راجح. (٢٠٠٠). العلاقة بين اساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جواد، نبأ محسن حسين والجبوري، كاظم جبر. (٢٠٢٢). الضغوط الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة إشراقات تنموية، مج. ٢٠٢٢، ع ٣١، ٣٧٦-٤٠٨.

حسن، سامر احمد والكرعاوي، سلام محمد وهويدي، ضياء عباس. (٢٠١٦). أنماط المعاملة الوالدية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعات الفرات الأوسط بكرة السلة. مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، مج ٢٤، ع ٢، ٩١٦– ٩٢٦.

داود، نسيمة وحمدي، نزيه .(٢٠٠٤). الأسرة ورعاية الأبناء: دليل إرشادي للأسرة. الجزء الأول: الأسرة والطفل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

رمضان، عزيزة بسيوني محمد. (٢٠١٦). فاعلية الذات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية: دراسة تحليلية كيفية. رسالة ماجستير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

طاهر، شوبو عبد الله. (١٩٩٥). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.

عبد السلام، علي. (٢٠٠٠). المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ع ٥٣، ٦–٢٢.

عبدالفتاح، يوسف. (١٩٩٠). الأطفال المحرومون عاطفيًا. القاهرة، دارة النهضة العربية.

عبدالله، أحمد عمرو. (٢٠١٥). الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الأكاديمية بين طلبة الجامعة. دراسات نفسية، مج ٢٥، ع ٢ ، ١٨٧ – ٢١١.

عسيري، علي محمد معدي. (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية وتحقيق الذات لدى عينة من طلاب الجامعة في التخصصات الإدارية والإنسانية. المجلة العربية للنشر العلمي، ع ٣٠، ٥٣٨–٥٧١.

كفافي، علاء الدين. (١٩٨٩). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية، القاهرة: هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

محداب، نسرين. (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق.

Ajilchi, B., Kargar, F. R. & Ghoreish، M. K. (2013). Relationship of the Parenting Styles of Overstressed Mothers with the Anxiety of their Children. Procedia - Social and Behavioral Sciences، Volume 82، p 520-524.

Alanizi, F. (2010). Measurement of perceived parenting style influence on academic achievement among Saudi college students (Doctoral

dissertation). Available from ProQuset Dissertations and Theses database.

Aldhafri, Said. (2011). Self-Efficacy and Physical Self-Concept as Mediators of Parenting Influence on Adolescents' School and Health Wellbeing. Journal of Psychology in Africa. 21. 511-520.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Kazem, A., Alzubiadi, A., & Al-Bahrani, M. (2011). Development and validation of a short version of the Parental Authority Questionnaire. Social Behavior and Personality, 39, 1193-1208.

Bashir, B. (2020). Parenting style and level of aspiration among adolescents. International Journal of Applied Social, 7(1), 1-7.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95.

Berk, L. (2000). Child Development. (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D. S., Grant, B. F., Liu, S. M., & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non–college-attending peers: Results from the national epidemiologic study on alcohol and related conditions. Archives of General Psychiatry, 65(12), 1429-1437.

Buri, J.R. (1991). Parental Authority Questionnaire. Journal of Personality and Social Assessment, 57,110-119.

Cheng, M. M., & Ickes, W. (2009). The association between psychological stress and health: An examination of the role of thought-action repertoires. Journal of Research in Personality, 43(2), 223-227.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine, 38(5), 300-314.

Conger, R. D., Conger, K. J., & Scaramella, L. V. (1997). Parents, Siblings, Psychological Control, and Adolescent Adjustment. Journal of Adolescent Research, 12(1), 113–138.

Creswell, J. W. (2013). Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches. USA: Sage publication Inc.

Dusselier, L., Dunn, B., Yongyi W., Shelley II, M., & Whalen, D. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress in residence halls. Journal of American College Health, 54(1), 15–24.

Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in Universiti Putra Malaysia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 646-655.

Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of Parenting Styles on Self-Regulated Learning and Academic Stress in Spanish Adolescents. International journal of environmental research and public health, 16(15), 2778. https://doi.org/10.3390/ijerph16152778

Hafen, M., & Reutzel, D. R. (2001). A time management intervention with college students. The Journal of Experimental Education, 70(2), 165-179.

Hudd, S. S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. College Student Journal, 34(2), 217-227.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Development, 62(5), 1049-1065.

Lazarus, R. S. (1992). Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal and Coping, New York: Springer.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist, 57(9), 705-717.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th ed., pp. 1-101). Wiley.

Moksnes, U. K., Løhre, A., & Espnes, G. A. (2010). Physical activity, resilience, and depressive symptoms in adolescence. Mental Health and Physical Activity, 3(2), 73-78.

Putwain, D. (2007). Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations, British Educational Research Journal, vol. 33, no. 2, pp. 207–219.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? Learning and Individual Differences, 27, 157-162.

Rice, F. (2000). Human Development: A life span approach. Macmillan Publishing Company: New York.

Santrack, J.W. (1999). Lifespan development. Boston, MA: McGraw-Hill College intelligence.

Schneider, M., Preckel, F., & Robitzsch, A. (2015). "Ist der Leistungsdruck in Deutschland zu hoch?" [Is academic pressure too high in Germany?]. Bildungsforschung, 12(1), 23-42.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

Shaw, N.E. (2008). The Relationship between perceived Parenting Style, academic self-efficacy and college adjustment of freshman engineering students. Unpublished Thesis, University Of north Texas, Texas.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. Child Development, 63(5), 1266-1281.

Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. Psychology in the Schools, 45(4), 273-290.

Weistein, R. (2004). The Stress Effect, New York: Avery, a member of Penguin group (USA) Inc.