أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة

د. حنان محمد الضرغامى محمد الجمال

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة المنوفية

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى التحقق من وجود علاقة جوهرية بين إدراك طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية لأنواع الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس من خلال أهميته بالنسبة لهم ومعدل تلقيهم للأنماط المختلفة للدعم فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة، والعلاقة بين أنواع الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا، والإجهاد الأكاديمي لهم، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة فى أبعاد مقياسى دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا و مقياس الإجهاد الأكاديمى وفقاً للمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، نوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه).و أخيرا الكشف عن القيمة التنبؤية لدرجات أفراد العينة على مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بالأداء على مقياس الإجهاد الأكاديمى المستخدم فى البحث .

اتبع البحث كل من المنهج الوصفى الارتباطى التنبؤى والوصفى المقارن وذلك للتحقق من فروض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) طالب وطالبة والمنتمين لبرامج الدراسات العليا فى العام الجامعى (٢٠١٣/٢٠١٤) -دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه، وقد تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٥١سنة) بمتوسط حسابى قدره (٣٤,٥)عام، وانحراف معيارى قدره (١٣,٦٣) ، عدد الذكور(١٠١) وعدد الإناث (١٢٥).

وتمثلت أدوات البحث فى مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة من حيث أهمية الدعم، ومعدل تلقى الدعم بأبعاده (الدعم العاطفى، الدعم الأدائي، الدعم المعلوماتي ،الدعم التقويمي) إعداد الباحثة، ومقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا إعداد الباحثة ويشمل (التاثيرات الوجدانية، الفسيولوجية،

والسلوكية، والمعرفية) وتم تطبيق الأدوات بعد حساب المحددات السيكومترية لهذه المقاييس وتوصل البحث إلى وجود علاقة دالة إحصائياً فى بعض أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا الدعم الأدائي والدعم المعلوماتي والدعم التقويمي من حيث جانبى أهمية الدعم(إدراكه) ومعدل تلقى الدعم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى للطلاب، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة، وفقاً للمتغيرى النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى بعدى الدعم الأدائى، والدعم المعلوماتى وفقا لنوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)، ووجود فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس الإجهاد الاكاديمى، وفقا لنوع البرنامج المقيد عليه لصالح طلاب الماجستير والدكتوراه، فى حين لا توجد فروق فى متوسطات أبعاد مقياس الإجهاد الاكاديمى، وفقا للنوع، والعمر باستثناء فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير النوع فى البعد الخاص بالتأثيرات المعرفية، كما أمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى ممثلا فى دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا (الدعم الأدائي، الدعم العاطفي، الدعم المعلوماتي، الدعم التقويمي).

أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة

د. حنان محمد الضرغامى محمد الجمال
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة المنوفية

المقدمة:

تشهد الساحة التعليمية فى مصر تزايداً ملحوظاً فى أعداد الخريجين ، حيث بلغت أعدادهم على مستوى الجامعات الحكومية والخاصة للعام الجامعى ٢٠١٢/٢٠١٣م ما يقرب من (٢٧٦,٢٦٧) خريج فى كافة التخصصات العلمية، بينما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالدراسات العليا (دبلومات، ماجستير، دكتوراه) ما يقرب من (٣٠,٦٨٩) (المجلس الأعلى للجامعات ،٢٠١٤) وهو عدد قليل إذا ما قورن بمجموع أعداد الخريجين رغم أهمية الدراسات العليا فى توفير الكوادر التى تشكل عماد الثروة البشرية اللازمة لمهام البحث العلمى والتطور التكنولوجى وبهذا يكون هناك حالة من الفقد والهدر الأكاديمى.

ولقد تناول الكثير من الباحثين هذه الظاهرة وكانت نتائج الكثير من دراساتهم تشير إلى أن العزوف النسبى عن إكمال الدراسات العليا، إنما يرجع إلى عاملين رئيسيين هما الإجهاد الأكاديمى Academic Stress ،دراسة (Lovitts, 2001)التى أشار إليها (in،Jairam & Kahl, 2012) ومشاعر العزلة الاجتماعية Social isolation مثل دراسة (Ali & Kohum, 2006) .

وفى سبيل الكشف عن أسباب الإجهاد الأكاديمى وسبر أغواره وتقليل فرص تعرض الدارسين له أجريت دراسات عديدة مثل دراسة (Esping, 2010) التى كشفت نتائجها عن أن الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا إنما تكون نتيجة لكثرة المطالب الأكاديمية والتى تحتاج إلى الكثير من الوقت، والجهد، والذكاء، والقدرة على التحمل والصبر، بالإضافة إلى المهارات التنظيمية، ويرى (Lee, 2009) أن المستويات العالية من الإجهاد التي يتعرض لها الباحث كنتيجة حتمية للضغوطات المستمرة والقلق والأرق والخوف من الفشل، قد يشكل تحدياً أكاديمياً لا يقدر عليه الكثيرون، فيقعون تحت تأثير مشاعر سلبية وحالات

نفسية سيئة، تظهر فى صورة ردود فعل سلبية خلال تعاملهم مع الآخرين فى المحيط الأسرى والمهنى والأكاديمى.

ويتمثل العامل الثانى فى مشاعر العزلة الاجتماعية التي تشير دراسات (Ali & Kohum, 2006) إلى أن مردها إلى تلك الاتصالات الاجتماعية المنتقدة مع الزملاء من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ورؤساء العمل.

ومما لا شك فيه أن الحفاظ على شبكة الاتصالات الهادفة المحققة المساندة الاجتماعية بطريقة سليمة يعد أمراً هاماً وضرورياً، وهذا يحتاج إلى عمل دؤوب وجهد مستمر، فإذا ما تضاربت خطوط ومسارات هذه العلاقات فإنها تسبب الإرهاق والتوتر والإجهاد.

وبالنظر إلى أن حاجة الأفراد للعلاقات الاجتماعية تعتبر أمراً أساسياً وضرورياً من المنظور السيكولوجى، فإن جودة ونوعية هذه العلاقات هذه تعد أمراً ضرورياً ومؤثراً على النواحى الجسمية والنفسية والسلامة النفسية مما يدعو إلى القول بأن التكيف الناجح للطلاب فى الكلية يكون مرهوناً بقدراتهم على تطوير العلاقات وشبكات المساندة الاجتماعية.

وفى هذا السياق يرى (Misra, , McKean West, & Russo, 2000) أن شبكات المساندة الاجتماعية مثل الأسرة ،الأصدقاء، الرؤساء، زملاء العمل إنما يلجأ إليها الشخص فى أوقات الإجهاد.

وقد لوحظ أن هناك اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين بدراسة أنماط المساندة الاجتماعية التى تقدمها شبكات الأصدقاء والأسرة وانعكاساتها الإيجابية على السلامة النفسية وانخفاض الاكتئاب والقلق لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى دورها في خفض حدة الاضطراب العقلى ومنها دراسات (Davis, Morris, & Kraus , 1998 ; Chou, 2000 ;Clara, Cox , Murray & Torgudc, 2003 ; Williams, 2005 ; Whitney, 2010 ; Tamasbipour & Tahem, 2012)

ومع هذا ؛ فقد أشار (Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2013)إلى أن هناك ندرة فى الدراسات الخاصة بدعم أعضاء هيئة التدريس رغم أنهم قادرون على فهم الاحتياجات العاطفية للطلاب والتى تنعكس بدورها على نظرتهم الإيجابية للبيئة التعليمية لتصبح أكثر ملاءمة للتعلم حيث يشعرون بالأمان، الاحترام، الثقة، ويصبحون أكثر حماسة للتعلم وأكثر فعالية.

وفى ضوء ما سبق فإن المساندة من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا يتوقع أن تؤدى إلى توعية الباحث بما عليه من مهام وتحقق نتائج إيجابية فى تقليل ذلك الفقد الأكاديمى، غير أن الدراسات النفسية عموماً والعربية منها خاصة والتى تناولت أثر هذه المساندة من قبل أعضاء هيئة التدريس- كما يدركها الطلاب أنفسهم- وما يترتب عليها من خفض لمشاعر الإجهاد البدنى والنفسى تبدو نادرة رغم اهتمام الهيئة القومية للجودة والاعتماد بهذا الأمر فى سياق اهتمامها بالفاعلية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس والدراسات العليا (المعيار الخامس، السابع ، الثامن) والذى تؤكد فيهما على أهمية دعم وإرشاد الطلاب (المؤشر ٥-١) كأحد عناصر تلك الفاعلية، وكذا أهمية التفاعل مع الطلاب والتعامل الاجتماعى والنفسى (مؤشر ٥-٣) وأيضا على تحسين جودة البرامج التى تقدم للدراسات العليا لتحقيق الأهداف المرجوه المحور السابع بالإضافة الى توفير أنماطا من التعلم غير التقليدى (المؤشر ٢/٧) وتوافقها مع احتياجات المجتمع والتطورات الأكاديمية الحديثة(المؤشر ٢/٢/٧)، (المؤشر ٣/٢/٧) بالإضافة تذليل العقبات التى تواجه الطلاب (المؤشر ٣/٧) وكذالك استخدام أساليب متنوعة لتقويم طلاب الدراسات العليا من خلال التقويم المستمر والنهائى (المؤشر ٤/٧) وتقييم مدى رضاء طلاب الدراسات العليا(المؤشر ٥/٧) ولاستفادة من نتائج التقويم فى وضع خطط لتحسين وتعزيز الفاعلية التعليمية (المحور الثامن) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠٠٩)

وعلى هذا فإن الباحثة تسعى من خلال هذا البحث إلى محاولة التعرف على علاقة أنماط المساندة المقدمة من أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا – كما يدركها الطلاب- فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة وأثرها على مشاعر الإجهاد الأكاديمى لهم.

مشكلة البحث:

لا شك أن البحث العلمي يتطلب دأبا وجهدا من قبل الباحث مما قد يتسبب في بعض الإجهاد الذي يبدو أمرا طبيعيا محتملا، بل ومطلوبا أحيانا لإثبات جدية الباحث واهتمامه بموضوع بحثه، وربما يكون للتحفيز والتحدى (Lazarus & Folkman, 1984)، والتحفيز يؤدى إلى نتائج إيجابية مثل تحسين أداء المهام والمتطلبات الأكاديمية(نمو ذاتى)، كما يشير (Stevenson & Harper, 2006) إلى أن إجهاد الأفراد في المؤسسات الأكاديمية قد يكون له تأثيرات إيجابية بقدر ما يكون له من تأثيرات سلبية لما ينطوى عليه من تنافس،

فمقارنة الفرد أدائه الأكاديمى بأداء الآخرين وحاجته الملحة فى تطوير واكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للتنافس فى الحياة المهنية تتطلب استمرار المثابرة وبذل الجهد.

غير أن هذا الإجهاد ربما يشكل تهديداً يعوق حسن الأداء الأكاديمي للباحث، فإذا زاد الإجهاد فإنه يؤدى إلى القلق والاكتئاب والخلل الوظيفى ومشاكل فى النوم والراحة، وربما الإنهاك والعزوف عن اكمال المهام البحثية، ولذا فإن أى مؤسسة أكاديمية تحاول أن تجعل البيئة الأكاديمية بيئة أفضل للتعلم مع التركيز على الاحتياجات الشخصية للطلاب، ولكون الطلاب عادة ما يكون لديهم من التوقعات والأهداف والقيم ما يتطلعون إلى تحقيقه فإنهم كثيراً ما يواجهون صراعات وعوامل إجهاد وضغوط قد تدفعهم إلى الانسحاب والتسرب من المسار الأكاديمى ما لم تكن المؤسسة التعليمية الأكاديمية ذات مناخ عام يعين على تجاوز هذه الصراعات ويقلل حدة الإجهاد الأكاديمى. (Goodman, 1993)

وقد تعددت الدراسات التى تناولت العوامل الضاغطة على الطالب فى مساره الأكاديمى مثل دراسة كل من (Fairbrother & Warn, 2003) التي تناولت تأثير كثرة الواجبات وثقل المهام والعلاقات المتشابكة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الإجهاد الأكاديمي، وأكدت على أن العلاقات الاجتماعية –سواء داخل المؤسسة أو خارجها– قد تؤثر على الحياة الشخصية للفرد وعلى مدى التزامه بتحقيق أهدافه الأكاديمية .

ويؤكد هذا ما ذهب إليه (Goodman, 1993) من أن طلاب الدراسات العليا يتعرضون لمصادر من الإجهاد النوعى قد لا يتعرض له غيرهم بسبب ما قد يعتريهم من مشاعر تسلط بعض أعضاء هيئة التدريس وإساءة استخدامهم للصلاحيات الممنوحة لهم على الطالب، مما يؤدى إلى استنفاذ وقت الطالب وجهده فى غير ما يتطلبه المسار الأكاديمى من مهام أكاديمية وتطوير الذات وبناء علاقات طبيعية سوية، بالإضافة إلى ما قد يسيطر عليه من مشاعر الخوف من الفشل الدراسى وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات والمهام الأكاديمية بما يزيد من حالة الإجهاد وتداعياتها النفسية والجسدية والاجتماعية.

ويشير (Tamasbipour & Tahem, 2012) إلى أن عامل المساندة الاجتماعية Social support يعتبر عاملا وقائيا ضد الإجهاد الأكاديمى ، كما يشير جبرمحمد جبر (٢٠١١) إلى أن هذا العامل يعتبر أحد المتغيرات الإيجابية فى علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس الاجتماعى بصفة خاصة، ويؤكد (Fairbrother, 2004) على هذا المعنى

بقوله أننا جميعاً بحاجة إلى مساندة ما من الآخرين الذين يمكننا الاعتماد عليهم فى مختلف الظروف الحياتية الجيدة أو السيئة، وأن الحفاظ بطريقة سليمة على هذه العلاقات يمثل عاملاً شاقاً يتطلب جهداً مستمراً.

وقد أشارت العديد من نتائج الدراسات مثل (Chohen, S., 2000)، (Yasin, M. & Dzulkifli, 2010)، (Fairbrother, 2004) إلى أن المساندة الاجتماعية تحمى الفرد من الظروف القاسية حيث تقوم بدور العازل للضغوطات الحياتية والمضرة للسلامة النفسية Well–being، لأن تلقي الفرد المساندة المناسبة من شأنه أن يقلل من مشاعر الضيق ويؤدى إلى انخفاض الضغط النفسى والتفاعل العاطفى السلبى، وخاصة إذا كان هذا الاحتياج للمساندة متوقعاً ومتوافقاً مع معتقداته وأهدافه الشخصية وبذا تعتبر استراتيجية مواجهة ينتج عنها آثار إيجابية نفسية واقتصادية وصحية باعتبارها مصدرا من مصادر الأمن النفسى الأخلاقى (جبر محمد جبر، ٢٠١١) أما إذا كانت هذه المساندة غير مهمة لاحتياجات المتلقى فإن آثارها تكون ضارة وسلبية.

وفى هذا السياق يؤكد (جبر محمد جبر، ٢٠١١) ، (Wei, Shjuan & Qibo ,2011) على ضرورة المساندة الاجتماعية التى يدركها الفرد بصورة إيجابية فى التصدى للآثار السلبية للضغوطات التى يتعرض لها، وتقلل من آثارها كالتعثر الدراسة والتدريب، أو عند الإحباط فى تحقيق الطموحات وزيادة الدافعية، ومن ثم يكون لها دور مهم فى صحة الفرد النفسية واستشعاره بالخبرات الإيجابية كالسعادة والسرور والأمل والتعاطف والتفاؤل والمودة والانتماء والحب والاعتداد بالنفس وممارسة أنماط السلوك الإيجابى كالإنجاز والإبداع وتقدير الذات والقدرة على مقاومة الضغوط والسعى نحو تحقيق السلامة النفسية.

وعلى الرغم مما أشار إليه (Kim, Sherman & Taylor , 2008) من أن الطالب قد ينظر إلى عضو هيئة التدريس بشئ من الإكبار الذى يحول دون حرية الحوار ببساطة حتى فى مجال العلم نظراً لتلك الهالة من القدسية التى يتصورها الطالب حول عضو هيئة التدريس، ومن ثم لا يطلب مساعدته إلا مضطراً، أو أن الطلاب يميلون إلى أن يحلوا مشاكلهم الشخصية والأكاديمية بأنفسهم وبشكل مستقل دون أن يريقوا ماء وجههم ، فإن هناك ما يؤكد أن المساندة وفق استراتيجيات معينة من قبل أعضاء هيئة التدريس تؤدي إلى خفض حدة التوتر والإجهاد لدى الطلاب ، بل وتزودهم بالدافعية الشخصية لتحقيق الإنجاز

الأكاديمي مثل دراسة (Jairam &Kahi , 2012؛Hurtado& Carte,1994) ، وأن هذه المساندة الاجتماعية تتوقف على إدراك الطلاب لها) .

وإذا كانت الدراسات التي تناولت أثر المساندة على الإجهاد بشكل عام، والإجهاد الأكاديمى بشكل خاص تبدو قليلة نسبياً فى البيئة العربية ، فإنه ـ في حدود علم الباحثة ـ لا توجد دراسات عربية تتناول مساندة أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا، وعليه فإن البحث الحالى سوف يسلط الضوء على أهمية المساندة ومدى إدراك طلاب الدراسات العليا لأنماط المساندة التى يتلقاها من قبل أعضاء هيئة التدريس، وكذا معدل تلقى هذا الدعم وأثره على الإجهاد الأكاديمى، حيث يمكن أن تساعد مثل هذه الدراسة فى تصميم وتنظيم برامج إرشادية جيدة لمساعدة طلاب الدراسات العليا والتقليل من مشاكلهم النفسية وفقاً لما يتطلبه برامج الجودة فى التعليم الجامعى، وبذا تقل نسبة التسرب من الخريجين من مرحلتى الليسانس والبكالوريوس، وتنمو العقول المفكرة والمبدعة والتى هى عماد الثروة البشرية، والوقوف أمام الدور الفعال الذى يجب أن يقوم به عضو هيئة التدريس في دعم الطلاب بمهارة وفاعلية حسب متطلبات الجودة.

- وتتبلور مشكلة البحث الراهن فى محاولة الكشف عن العلاقة بين أهمية الدعم الاجتماعى بالنسبة لطلاب الدراسات العليا وعلاقته بالإجهاد الأكاديمى، بالإضافة إلى دراسة معدل تلقى الدعم (الوضع الراهن) للطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالإجهاد الأكاديمى وذلك فى ضوء متطلبات الجودة ومعاييرها،وإيجاد الفروق حسب النوع (الطلبة والطالبات)، والمستوى العمرى، ونوع البرنامج المنتمى له الطلاب، والتنبؤ بالإجهاد الأكاديمى من خلال أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا.

تساؤلات البحث:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما العلاقة بين دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم ومعدل تلقى الدعم؟.
٢. هل توجد علاقة بين دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم والإجهاد الأكاديمى لهم؟.

٣. هل توجد فروق فى أبعاد الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) ؟.
٤. هل توجد فروق فى أبعاد الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير العمر؟.
٥. هل توجد فروق فى أبعاد الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس وفقاً لنوع البرنامج الدراسى المقيد فيه الطلاب (دبلوم مهنى – دبلوم خاص – ماجستير– دكتوراه) ؟.
٦. هل توجد فروق فى أبعاد الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات النوع، العمر والبرنامج المقيد فيه والتفاعل بينهم ؟.
٧. هل توجد فروق فى أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا وفقاً لمتغيرات النوع، العمر، نوع البرنامج المقيدين عليه والتفاعل بينهم ؟
٨. هل يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا وفقاً لمعدل تلقى الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى على:

- التعرف على مكونات دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى كلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة.
- التعرف على أبعاد وصور كل من الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى كلية التربية جامعة المنوفية والإجهاد الأكاديمى لهم.
- الكشف عن العلاقة بين أبعاد كل من دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا والإجهاد الأكاديمى للطلاب.
- الكشف عن الفروق فى أبعاد كل من الدعم الأكاديمى من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وأبعاد الإجهاد الأكاديمى للطلاب، وفقاً لمتغيرات النوع، التخصص، العمر.
- التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى من خلال أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى كلية التربية ببرامجها المختلفة (دبلومات، ماجستير، دكتوراه).

أهمية البحث:

تساعد هذه الدراسة فى:

- المساعدة فى خفض مشكلة الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا والحد من ظاهرة تسربهم من البرامج الدراسية.
- تساهم هذه الدراسة فى علاج مشكلة الإجهاد الأكاديمى وما تترتب عليه من أضرار مادية واجتماعية ونفسية وجسمية.
- تساهم فى إلقاء الضوء على بعض السلبيات فى طرق تقديم الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا والتى تمثل نقطة خطيرة فى استمرارية الطلاب فى البرامج الدراسية.
- تساعد فى تصميم البرامج الإرشادية لطلاب الدراسات العليا والتى تعرفهم بأنماط الدعم الواجبة لهم، وكيفية الاستفادة بها، وزيادة إدراكهم لأهميتها.
- تساعد التربويين فى عملية التخطيط لبناء العقول المفكرة والمبدعة وكيفية مراعاتها وتطويرها.

مصطلحات البحث:

أولاً: دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا حسب متطلبات الجودة والاعتماد :

ما يتوقعه طالب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس من التعاطف، والقبول، والاهتمام به خلال أدائه لمهامه الأكاديمية وما يقدمه له من إرشادات وتوصيات ومعلومات وخبرات تساعد الطالب على حل مشكلاته الأكاديمية وتقويم أدائه .

ثانياً: الإجهاد الأكاديمى:

هو شعور الطالب بالاستنزاف الانفعالى والكسل والمماطلة، وما يصحبه من تغيرات فسيولوجية، تؤثر على أدائه للمتطلبات والمهام الأكاديمية.

الإطار النظرى:

المساندة الاجتماعية Social Support

ظهر مفهوم المساندة الاجتماعية أول ما ظهر على يد علماء الاجتماع عند تحديدهم لمفهوم شبكة العلاقات الاجتماعية Social network، ففى مسح لتعريفات المساندة قام به

(Price, 1990) تمكن من تصنيف هذه التعريفات وحصرها فى ثلاثة محاور كما يلى:

١. المحور الأول: المساندة الاجتماعية كتكوين وظيفى يعنى بالوظائف التى تتم من خلال شبكة العلاقات الإنسانية المتبادلة مع الأبناء، والارتباط العاطفى بالزوجة، والاندماج الاجتماعى بالأصدقاء والزملاء، وإدراك الشخص لقيمته من قبل الآخرين، وتقبل النصيحة من الأكبر، والتحالف الموثوق به والذى يعضدد توقع الشخص لمساندة الآخرين له، وشعوره بوجود آخرين مقربين يقفون بجانبه عند الحاجة.

٢. المحور الثانى: ويتضمن الخصائص البنائية الاجتماعية للدعم، أى الحكم والتركيب، أو عدد وهوية الأفراد داخل شبكة العلاقات الاجتماعية ومدى وجود العدد الكافى من الأشخاص الموثوق بهم حتى يتم الدعم الاجتماعى.

٣. المحور الثالث: ويتمثل فى الدعم الاجتماعى المدرك أى شعور الفرد وإدراكه بأن الآخرين المساندين متاحين له وقت الحاجة سلوكياً ووجدانياً وعقلياً.

ويرى (Pickerring, 1992) أن الدعم الاجتماعى إن هو إلا عملية ديناميكية للتعامل بين الأفراد ومصادر العون المتاحة لهم فى سياق بيئى معين.

ويربط (Lepore, 1994) الدعم الاجتماعى بالإمكانيات العقلية وإدراك الفرد للمصادر المتاحة فى البيئة الاجتماعية والتى يمكنه استخدامها للمساعدة فى أوقات الضيق، حيث تزوده بالدعم من خلال علاقاته الاجتماعية والتى تضم جميع الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعى منتظم بشكل أو بآخر معه والتي تضم فى الغالب كل من الأسرة والأصدقاء.

ويعرف (Cohn, 1996) الدعم الاجتماعى على أنه المتطلبات الخاصة بالفرد والتى يطلبها من البيئة الاجتماعية المحيطة به سواء كانوا أفراداً أم جماعات تساعده على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة.

ويرى (Seeman, 1996) أن الدعم الاجتماعى يتحدد بقدر المعلومات المتلقاة من الآخرين ومشاعر الحب والرعاية والاحترام المتبادل كجزء من شبكة من الاتصالات والالتزامات المتبادلة.

ويذهب آذار عبد اللطيف (٢٠٠٧) فى تعريفه للدعم الاجتماعى إلى أنه مفهوم يعبر عن مدى وجود أو توافر أشخاص يمكن للفرد أن يثق بهم ويعتقد أن فى وسعهم أن يعتنوا به

ويحبوه ويقفوا إلى جانبه عند الحاجة.

ويشير كل من المنصورى والبدرى (٢٠١٠) إلى أن الدعم الاجتماعى يتضمن كل ما يتلقاه الفرد من دعم وجدانى ومعرفى وسلوكى ومادى من خلال الآخرين فى بيئة اجتماعية خاصة عندما يواجه أحداثاً أو مواقف يمكن أن تشق عليه أو تسبب له بعض المتاعب.

ويؤكد جبر محمد جبر (٢٠١١) في تعريفه للدعم الاجتماعي على ما يتوقعه الفرد ويدركه وينتظره من دعم اجتماعى من قبل الآخرين المحيطين به بشكل رسمى أو غير رسمى عند حاجته لهم، باعتبار التوقع كالفرص ثم يكون الإدراك كنتيجة.

وقد رأت الباحثة الحالية إلى أن تعريف الدعم الاجتماعى يتمثل فيما يتوقعه الفرد من التعاطف، والقبول، والاهتمام من خلال اللآخرين وما يقدموه له من إرشادات وتوصيات ومعلومات وخبرات تساعده على حل مشكلاته الحياتية .

أنماط الدعم الاجتماعى:-

أشار (Shecter, 1994) إلى ما قدمه (Cohen, 1985) من نموذج نظرى مقترح يتكون من أربعة أنواع مختلفة من المساعدات النفسية العاطفية والتى بدورها تعزز من السلامة النفسية للفرد well-being فيمكن الاستماع تعاطفاً بدلاً من أن يقتصر الدعم على المساعدة المادية والمعلوماتية، كما أشاروا إلى أن الدعم النفسي يتضمن أربعة أنواع من الدعم كالآتى:

١. دعم التقييم Appraisal support وهو تقديم العون من شخص مماثل فيقلل ذلك من خجل الفرد المتلقى للدعم وشعوره بالذنب.
٢. دعم احترام الذات self-esteem support ينطوى على المساعدات التى تشجع الفرد فيها على الكفاءة الذاتية له.
٣. دعم الانتماء support Belonging وهو تعزيز شعور الفرد بعلاقاته الوثيقة مع الآخرين.
٤. الدعم الملموس Tangible support ويتمثل فى شكل الموارد المادية أو المعلوماتية.

ويؤكد رضوان، هريدى (٢٠٠١) على أن هناك خمسة أبعاد أساسية للمساندة تظهر فى معظم النماذج وهى:

١. المساندة الوجدانية .. وتبدو فى إظهار الشعور بالراحة.

٢. التكامل الاجتماعى: ويشير إلى مساندة شبكة العلاقات الاجتماعية (كالعضوية فى جماعة ما) .
٣. مساندة التقدير: من خلال دعم الآخرين للشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات.
٤. المساندة المادية: وتتمثل فى تقديم خدمات أو أشياء عينية.
٥. المساعدة المعرفية: مثل التوجيه وإعطاء النصيحة.

ويقدم (Fairbrothar, 2004) نموذجاً يشتمل على أربعة أنواع رئيسية من الدعم الاجتماعى:

١. الدعم العاطفى Emotional support: وهو غالباً ما يفكر فيه الأفراد عندما يتحدثون عن الدعم، فالشخص الداعم هو الذى يهتم بشؤوني ويحسن الظن بي .
٢. المساعدة العملية Practical help: وتتضمن ما يقدمه الأفراد الذين يهتمون بالآخرين ويعطونهم مساعدات عملية تساعدهم على إكمال الأساسيات لمهام الحياة اليومية.
٣. تبادل المعلومات Sharing information: وهى إعطاء معلومات واقعية حول الأحداث المجهدة.
٤. تقاسم وجهات النظر Sharing points of view: أي تقديم وجهة النظر حول بعض القضايا التى يمكن أن تؤدي إلى تطوير أفضل للشخص، ووضع أفضل للتعامل "تبادل الرأى".

كما يستخدم أمل المنصوري، هناء البدرى (٢٠١٠) مصطلح المساندة الاجتماعية كبديل لمصطلح الدعم الاجتماعي مشيرين إلى ما قدمه (House, 1981) من نموذج لأهم السلوكيات الخاصة بالمساندة الاجتماعية أو الدعم الاجتماعي والتى تشمل:

١. المساندة الوجدانية Emotional support كالتعاطف والقبول.
٢. المساندة الأدائية Instrumental support كالمساعدة فى أداء عمل أو مهمة صغيرة.
٣. المساندة المعرفية Cognitive support مثل إعطاء المعلومات المساعدة فى حل المشكلات.
٤. المساندة التقويمية Evaluation support وهى إعطاء الشخص المعلومات التى تساعده على تقويم أدائه.

كما أشار إلى أن هذه السلوكيات والأنماط الأربعة ترتبط بعضها ببعض وإن جميعها مرئية ما عدا الدعم العاطفى فهو غير مرئى "غير خاضع للملاحظة المباشرة".

وأشار أيضاً جبر محمد جبر (٢٠١١) إلى اتفاق العلماء والباحثين على خمسة أنواع للمساندة الاجتماعية كما يلي:

١. المساندة الوجدانية أو العاطفية Emotional support: تتضمن التعاطف مع الفرد، وتدعيمه ليتمكن من الاستمرار في الحياة.
٢. المساندة الأدائية Tangible support: وتتضمن ما يتوقعه الفرد من الآخرين كتمكينه من الالتحاق بعمل مناسب أو مساعدته مالياً أو تعلميه مهارة حرفية.
٣. المساندة المعلوماتية Information support: كالنصائح والمساعدة على الاستبصار بحل المشكلات وسبل تخطى الأزمات ومواجهة المواقف الضاغطة.
٤. مساندة الأهل والأصدقاء أو التكامل الاجتماعى من خلال ما يقدمونه لبعضهم البعض من مساعدات عند الشدائد.
٥. المساندة النفسية: تتضمن جوانب سلوكية ووجدانية مثل تدعيم الثقة بالنفس وتقدير الذات وفاعليتها، والتقبل من الآخرين.

وقد أشارت دراسة (Jairam & Kahi, 2012) إلى أن أشكال الدعم تتضمن:

١. الدعم العاطفى Emotional support محاولات التخفيف من حدة التأثير السلبى للمواقف الضاغطة.
٢. الدعم الفنى Professional support ويتضمن التوجيه والإرشاد.
٣. الدعم العملى Practical support ويتضمن المال أو المساعدة فى إنجاز المهام .

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن القول بأن الدعم العاطفى يعد من أهم أنواع الدعم الاجتماعى ؛ وهذا ما يؤكده (Eggert,1984) في تناوله للمفهوم التكاملى للدعم والذي يشمل كلا من الدعم العاطفى والوسيلى والمعلوماتى والتقييمى، إذ على الرغم من وجود تمايز بينها إلا أن كلها ذات مكون عاطفى، كما يتمشى مع وجهة نظر (Beehe,1985) التى يشير فيها إلى أن الدعم العاطفى يتضمن توفير العاطفة بالإضافة إلى السلوك المساند.

وبصدد تعريف الدعم العاطفي يشير (Jairam & Kaht,2012) إلى تعريف (Tieller & Rook, 1997) باعتباره تلك المحاولات التى يبذلها الفرد للتخفيف من حدة

التوتر لشخص آخر يقدم له الرعاية.

ويعرف (Burleson,2003) الدعم العاطفى على أنه المجهود الداخلى الذى يبرزه الشخص الداعم لكى يساعد فردا آخرا على التكيف مع حالة الحزن التى يمر بها، وأكد أيضاً إلى أنه من المفيد النظر إلى الدعم العاطفى باعتباره خطوطا محددة من السلوك يقوم به الفرد لتقديم مساعدة فعالة لفرد آخر يعانى من محنة عاطفية، فينعكس على الفرد بنتائج إيجابية سواء من الناحية النفسية أو الجسمية.

وتأكيدا لأهمية هذا الدعم العاطفي يرى كل من(MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005; Aittenour & Martin, 2008) أن الدعم العاطفى يلعب دورا هاما فى عملية التفاعل الإنسانى وتطوير شبكة العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين.

ويوضح (Jones & Wifrtz, 2007) آلية التأثر الإيجابي للدعم العاطفي على أساس أنه عند تلقى الشخص دعماً عاطفياً إيجابياً، فإن هذا من شأنه أن يحسن من مهارات الفرد التكيفية وصحته الجسمانية والعقلية والنفسية.

كما يشير (Joiner, 2009) إلى أن الدعم العاطفى مفيد كذلك فى عملية التعليم إذ يساعد على إحداث نوعا من الرفاهية للطلاب، ويقلل من تأثير ما يتعرضون له من الضغط عند مرورهم بأوقات عصيبة قد تعوق تكيفهم.

ويتبين من العرض السابق أيضا أهمية الدعم المعلوماتى Informational support وتأثيراته الإيجابية، إذ توجد فترات كثيرة فى حياة الفرد يحتاج فيها إلى النصيحة بشأن مستقبله ويكون الحصول على المعلومات بهذا الشأن أمرا ضروريا وحيويا، وهذا ما يؤكده (Wills, 2000) حيث يشير إلى أهمية الإمداد بالمعرفة المفيدة فى حل المشكلات، مثل الإمداد بالمعلومات بشأن مصادر الخدمات فى المجتمع ، أو إعطاء النصيحة والإرشاد بشأن البدائل التى يمكن اتخاذها في مواجهة الأزمات والظروف الضاغطة.

ويتفق هذا مع ما يراه(MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005) من أن أهمية الدعم المعلوماتى متمثلة فى المعلومات والنصائح التى تساعده في حل المشكلات وتعد سلوكا داعما للفرد ليجتاز هذه المشكلات.

ويميز جبر محمد جبر (٢٠١١) بين مجالين مختلفين للمساندة الاجتماعية هما:

أولاً: تلقى المساندة:

تشير إلى سلوك المساعدة التى يحدث تلقائياً مثل تقديم النصيحة أو الطمأنينة من قبل الأهل والأصدقاء (أعضاء الشبكة الاجتماعية) للفرد.

ثانياً: المساندة المدركة:

وتشير إلى اعتقاد الفرد أنه سوف يلقى المساندة بكل أنواعها من الأهل إلى اعتقاد الفرد أنه سوف يتلقى المساندة بكل أنواعها من الأهل والأصدقاء عندما يحتاجها الفرد.

دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا:

لقد تزايد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بدراسات الدعم الاجتماعي للطلاب فى مرحلتى البكالوريوس والليسانس، ومع التسليم بأهمية هذا الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس للطلاب بشكل عام، إلا أنه يبدو أكثر أهمية بالنسبة لطلاب الدراسات العليا، تعظيما للاستفادة المنتظرة من أدائهم الأكاديمي لكونهم أفضل الطلاب وعماد الثروة العلمية والبحث العلمى والعقول المفكرة فى المجتمع ولذا فإن أن جميع طلاب الجامعات فى حاجة عن لدعم الاجتماعى بغض النظر عن النوع أو العرق، وتأكيد نتائج (Regrefiz, 2001) على وجود علاقة بين الدعم الاجتماعى والنجاح الأكاديمى للطلاب. وإشارة (MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005) إلى أهمية الدعم المعلوماتى و المهنى واعتبرهما أداة مفيدة فى حرم الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ،فإن نتائج دراسة(Lee, 2009) تشير إلى أهمية توافر التعاطف والتفاهم والمشورة والتوجيه لطلاب الدراسات العليا من قبل أعضاء هيئة التدريس لمساعدتهم على تحقيق التوازن بين عملهم الأكاديمى والمهنى والأسرى ، كما كشفت دراسة (Castro, 2011) إلى دور مساندة أعضاء هيئة التدريس فى التحفيز والمثابرة والدافعية الإيجابية لطلاب الدكتوراه.

ويحدد (Jairam & Kahi, 2012) نوعين من الدعم الاجتماعى المقدم من قبل الأصدقاء، الأسرة ، أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا هما:

أولا: الدعم الاجتماعى الإيجابى Positive social support ويتضمن ثلاثة أنواع متميزة وهى: الدعم العاطفى، الدعم العملى، الدعم المهنى لكل فئة من فئات الشبكة الاجتماعية.

ثانياً: الدعم الاجتماعى السلبى tive socialNega support ويكون ذلك من

خلال المنافسة الجادة بين الزملاء، والتى قد تبدو كسلوكيات عدوانية ذات تأثير سلبي، ولكنها تزيد من مستويات القلق الأكاديمي بما يدفع الطالب لاستكمال دراسته بنجاح ، كما يتمثل فيما قد يعانيه طالب الدراسات العليا في المحيط الأسري من مشاعر الغيرة لاستحواذ المهام الأكاديمية على وقته واهتمامه واستنزافه ماديا على حساب الأسرة التي قد لا يتوفر لديها دراية كافية بالمهام الأكاديمية المطلوبة منه وتبعاتها، دون ظهور مميزات وفرص مهنية تعويضية ، مما قد يولد لديه روح التحدي وإثبات صحة توجهه الأكاديمي بالإصرار على إنجاز البرنامج (الدكتوراه) وتحقيق النجاح.

وقد أوضح كل من(Singh & Billingsley, 1998; Singh & Shiffette, 1996) أن دور زملاء الدراسة يتمثل في توفير الدعم العاطفى من خلال التعاطف والتشجيع والتمتع، لأنهم يعانون من نفس الصراعات مع المتطلبات البحثية التى يتعرض لها طلاب الدراسات العليا وبذلك يكون هو (زميل الكلية) الذى يعطى النصائح المفيدة بشأن كيفية التعامل مع الضغوط، والمساعدة فى كتابة الملخصات وتقديم المراجع، بالإضافة إلى الأنشطة الترفيهية لتحقيق الأهداف ، هذا بالإضافة إلى توفير التغذية المرتدة وتقديم المشورة في إدارة الوقت وحل المشكلات الأكاديمية ، وتوفير المساعدة فى القضايا البحثية وطرق كتابة البحث، وذلك من خلال التفاعل والإبداعات والإنجازات الجماعية.

ويتمثل دعم الأسرة الإيجابي في تقديم الدعم العاطفى بشكل يختلف عن ما يقدمه الزملاء فيشمل التشجيع الشامل، وبناء الثقة والمحبة فى أثناء الحديث مع الأسرة، والفخر بالإنجازات ويلهمهم التحلى بالصبر والهدوء، لذلك فإن الدعم العاطفى العائلى يبدو وثيق الصلة بالدعم العملى، وذلك من خلال تقديم الجانب المالى والهدايا والمساعدة فى الأعمال المنزلية والمسؤوليات الأسرية، فهو منطقة عازلة ضد الإكتئاب والروح المعنوية السلبية.

وقد أشار (Deveis, 1991) إلى الآثار الإيجابية لدعم أعضاء هيئة التدريس للطلاب موضحا أن التفاعلات التى تتم بين الطلاب فى الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين داخل الحرم الجامعى تؤدى بالطلاب إلى احترام الذات وتؤثر على هويتهم الاجتماعية، وارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسى.

ويركز الدعم العاطفى من أعضاء هيئة التدريس على توفير التشجيع اللازم والوفاء بالالتزامات الأكاديمية، بالإضافة إلى الدعم المهنى المتمثل فى ردود الأفعال الجيدة تجاه ما

ينجزه الطالب من مهام أكاديمية، هذا بالإضافة إلى تقديم المشورة والمساعدة مع التركيز على المشكلات الأكاديمية وما يقوم به من دور حاسم فى استكمال الطالب للبرنامج المقيد فيه بنجاح، أما إذا كان الاتصال غير مناسب لتكوين علاقات شخصية بين الطالب وعضو هيئة التدريس بحيث يتصرف الأخير بشكل غير لائق وبشكل علنى يثير الخجل ويسبب الحرج للطالب فإن هذا من شأنه أن يشكل تهديدا له، ومن ثم تنشا المخادعة والسلوك العدوانى، مما يفقد الطالب حماسته وحرصه ورغبته في إكمال الدراسة.

ومما تقدم، رأت الباحثة فى تصميم مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة أن يتضمن أربعة أنواع تتمثل فى:

١. الدعم العاطفي (التعاطف والقبول والاهتمام).
٢. الدعم الأدائي الإجرائية (المساعدة فى أداء مهمته).
٣. االدعم المعلوماتي (إعطاء المعلومات لحل المشكلات الأكاديمية).
٤. الدعم التقويمي (إعطاء معلومات تساعد على تقويم الأداء).

واعتمدت على بعدين للدعم الاجتماعى الأول معدل تلقى الدعم ،والثانى أهمية الدعم (الدعم المدرك) .

ومن ثم؛ فإن من الأهمية بمكان التحقق من أنواع المساندة الاجتماعية لطلاب الدراسات العليا والتى يقدمها أعضاء هيئة التدريس والتى تعد الأكثر فائدة له.

الإجهاد الأكاديمى:

لقد عرف كل من (Misra, McKean, West & Russo, 2000,237) الإجهاد الأكاديمى على أنه " أداء المهام فى إطار الوقت الضيق والمواعيد النهائية، ووجود عدد من المهام المطلوبة فى آن واحد، بسبب ذلك توقع بعدم القدرة على إتمام المهام وصعوبة فى التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، مما يشعره بالصراعات والإحباطات، ويتوقف ذلك على عدم التطوير فى آليات التكيف والتعامل مع الإجهاد، وبالتالى لديه موارد أقل فى إدارة الإجهاد والقلق من المطالب الأكاديمية" .

وأشارا ايضا كل من (Rayle & Chung, 2008,22) إلى الإجهاد بأنه " متاعب يومية صغيرة نسبياً، قد يكون لها آثار مدمرة على السلامة النفسية Well-being للطلاب فى البيئات الأكاديمية " ، وعرف (Wilks, 2008,107) الإجهاد النفسى بأنه " مزيج من

المطالب الأكاديمية التى تتجاوز الموارد المتاحة للطالب لشعوره بالتكيف. والشعور بالأعراض المرضية مما تؤثر على صحته الجسمية"، وكذلك أوضح (Masten, 2001) الآثار الناتجة عن الإجهاد الأكاديمى واعتبرها أحد عوامل الخطر التى تؤدى إلى العزلة الاجتماعية والنتائج الصحية السلبية وخاصة الضيق النفسى Psychological distress ومع ذلك فقد أشار (Tugade, Fredrickson & Barrett, 2004) إلى أن هناك ندرة فى الدراسات التى تناولت استراتيجيات لتخفيف هذا الخطر. وأحداث الصلابة النفسية لتجنب الأمراض النفسية رغم الصعوبات التى تواجه الفرد ومن ثم، أصبح الدعم الاجتماعى عاملا وقائيا من خطر الإجهادات الأكاديمية.

وقد أشارت نتائج أبحاث كل من (Anthur, 1998 ; Tennant, 2002; MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005) إلى أن العديد من االمواقف المجهدة فى حياة الطلاب بشكل عام بالإضافة إلى المتطلبات الأكاديمية لهم تزيد من الأعراض السلبية –الجسمية والعقلية والصحية – وتكون بصورة أوضح لدى طلاب الدراسات العليا حيث تزيد الإلتزامات الأسرية والمتطلبات الاكاديمية فينعكس على الشعور بالمستويات العالية من الإجهاد. وأشار (Jairam & Kahi, 2012) إلى تصور (Cohen & Wiils, 1985) للإجهاد الأكاديمى على أنه نتاج تراكمات تعيق قدرة الطالب على حل المشكلات الأكاديمية، وأن الطلاب الذين يتعرضون للإجهاد بشكل مستمر نتيجة للضغوط الأكاديمية كعدم القدرة على الوفاء بالمواعيد النهائية للمطالب الأكاديمية والبحثية، بالاضافة إلى الضغوط العائلية كرعاية الأطفال، والواجبات المنزلية، والمتطلبات المالية، فإن الدعم الاجتماعى للطلاب بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا بوجهة خاص يكون من الأهمية بمكان لأنه يساعدهم على تقييم الإجهاد بشكل صحيح، فينعكس على أداء التزاماتهم ومطالبهم الأكاديمية، أما إذا قل الدعم الاجتماعى، فإنهم يشعرون بالعجز وفقدان التقدير، ومشاعر اليأس بسبب عدم القدرة على التعامل مع المتطلبات الأكاديمية فتنخفض الثقة بالنفس ويكون غير قادر على الأحداث المجهدة.

وقارن كل من (Stevenson & Harper, 2006) بين الإجهاد الأكاديمى والإجهاد غير الأكاديمى وأشارا إلى وجود اختلافات من حيث الأعراض والمسببات والنتائج المترتبة على نوعى الإجهاد، ولذا أكد كل من (Chang & Lee, 2007)إلى ضرورة دعم أعضاء

هيئة التدريس بالجامعة من خلال الاهتمام بتعليم الطلاب كيفية اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للحفاظ على توازن البيئة الأكاديمية والتركيز على الاحتياجات الشخصية للطلاب والوفاء بالتوقعات والأهداف والقيم .

ولقد اختلفت نتائج الدراسات حول الأسباب التى تؤدى إلى الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا الهموم الأكاديمية (Acadimic Worries) فمنهم من أكد على أسباب داخلية خاصة بشخصية الطالب، ومنهم من أكد على أسباب خارجية خاصة بالبيئة الأكاديمية المحيطة بالطالب. وبصفة عامة يمكن إجمالى الأسباب:

وبمراجعة دراسات كل من (Kohn & Frazer, 1986 ; Abouserie, 1994 ; Mari, 2000; Stevenson & Harper, 2000; Erkutlu & Chafra, 2006 ; Chen, Lin, & Tu, 2006 ; Rayle &Chung, 2008 ; Mattanah, Ayers, Brand& Brooks, 2010) حول الأسباب التي يمكن أن تكون سببا في إجهاد الطلاب فإنه يمكن تصنيفها إلى فئتين، تتضمن الفئة الأولى تلك الأسباب الداخلية وتشمل:

- الخوف من الفشل.
- عدم القدرة على العمل ضمن فريق.
- الشعور بالعجز تجاه ممارسات أعضاء هيئة التدريس.
- عدم وجود الوقت الكافى للتطوير فى العلاقات الشخصية.
- الاحباطات والتحضير الذى يقلل فى إنجازات التعلم والتكيف.
- مشاكل احترام الذات.
- التوتر المزمن فى حياة الطلاب.

وأما الفئة الثانية فتتضمن الأسباب الخارجية المتعلقة بالبيئة الأكاديمية للطالب وتشمل:

_ الضغوط المتعلقة بالمحتوى الدراسى.

- طرق وأساليب التدريس المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- صراع الدور (الالتزامات المهنية والالتزامات الأكاديمية).
- كثرة الواجبات والمهام (المتطلبات الأكاديمية)
- عدم وضوح المهام وفهم التعليمات من قبل أعضاء التدريس.

- الإتقان فى وقت قصير
- – دور الركود Holestagnation
- غموض طرق التقييم وتغيرها.
- قلة الدعم الاجتماعى (الدور الزائد – العلاقات الأسرية)
- نظام الدراسة والامتحانات والمشاريع.
- نقص المهارات اللازمة لإنجاز المهام.
- عدم إدارة الوقت بشكل صحيح.
- العبء الزائد.
- الإجهاد التنظيمى الخاص بالمؤسسة الأكاديمية.
- الافتقار إلى العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس.
- مشاكل مالية.
- عدم الوفاء بالتوقعات والأهداف والقيم الشخصية.

هذا، كما أكد (Wilks, 2008) على أن أهم مصادر الإجهاد الأكاديمى تتمثل فى الصراعات النفسية، وعدم الثقة بالنفس، وقلة الدعم العاطفى من قبل الأصدقاء، وردود فعل أعضاء هيئة التدريس المحدودة ، وردود الفعل السلبية نحو البرنامج المقيد فيه.

ومن ثم ،فهناك حاجة طلاب الدراسات إلى الحوار مع أعضاء هيئة التدريس فى الناحية الأكاديمية والمهنية المستقبلية، من خلال الساعات المكتبية أو أثناء إقامة المشاريع البحثية ، وإلى ضرورة تعزيز هذه العلاقات وخلق جو من الود واعتبارهم مرشدين وقدوة تدفع بهم نحو التعلم.

دراسات سابقة:

لقد تعددت الدراسات التى تناولت الدعم الاجتماعى من قبل أعضاء الشبكة الاجتماعية بصفة (الأصدقاء ، الأسرة) للطلاب بصفة عامة فى علاقتها بالإجهاد الاكاديمى، والنادر منها على المستوى الدراسات فى البيئة المصرية _ فى حدود علم الباحثة – ما تناول دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وفقا لمعايير الجودة والاعتماد وعلاقتها بالإجهاد الاكاديمى .

وفيما يلى بعض الدراسات التى تناولت الدعم الاجتماعى وعلاقته بالإجهاد الأكاديمى.

قام كل من (Mallinckrodt & Leon, 1992) ، بدراسة دعم الأسرة، ودعم الكلية لبرنامج الدراسات العليا بعلاقتها بالإجهاد النفسى لدى طلاب الدراسات العليا، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (١٦٦) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الدعم الاجتماعى (الأسرة، الكلية) والضغوطات التى يعانى منها طلاب الدراسات العليا. وأشارت النتائج أيضاً الاختلافات بين الطلبة والطالبات؛ حيث أن الطالبات يواجهن مزيداً من الإجهاد نتيجة للإلتزامات العالية على عكس الطلبة فإنهم يعانون من إجهاد نفسى أقل.

واهتم كل من (Davis, Morris & Kraus, 1998) بتقييم الدعم الاجتماعى المتاحة لطلاب الجامعة عبر أربعة مجالات (الأسرة – الأصدقاء – الزوجة أو الحبيبة – أعضاء هيئة التدريس)، وأسفرت النتائج عن أن الأصدقاء أقوى مصدر للدعم تليها الأسرة ، ويليها الزوجة أو الحبيبة، فى حين أن الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس تأثيره ضعيف بالمقارنة بالمجالات الأخرى .

كما أجرى كل من (Rawason, Bloomer & Kendall, 1999) بدراسة على (١٨٤) طالب من طلاب المرحلة الجامعية لدراسة العلاقة بين معدل تلقى الدعم الاجتماعى بصفة عامة والإجهاد الأكاديمى. وأسفرت النتائج على وجود علاقة سلبية بين الدعم الاجتماعى والإجهاد الأكاديمى، فالطلاب الذين يتلقون دعما اجتماعيا جيدا تميل درجاتهم إلى الانخفاض فى الإجهاد مقارنة بالطلاب الذين يتلقون دعما اجتماعيا منخفضا، وبذلك يكون السلوك الداعم يخفف من آثار الإجهاد فى الناحية الأكاديمية ويقلل من استخدام استراتيجيات المواجهة السلبية مثل الانسحاب.

وسعت دراسة كل من (Bolger & Amaral, 2007) بدراسة آثار الدعم الاجتماعى على التكيف مع الإجهاد. فأشارت النتائج إلى أن الأفعال الداعمة والتى يتم إنجازها فى خفية للمتلقى والتى لا تلفت الأنظار (بطريقة غير علنية) أكثر فاعلية من الدعم بصورته الصريحة، وتساعد الطالب على التكيف، وبالتالى تنعكس على إضعاف الشعور بالإجهاد.

وقام كل من (Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie,2007) بدراسة الدعم الاجتماعى لطلاب المرحلة الجامعية وعلاقته بعدد من المتغيرات (الإكتئاب، القلق، الإجهاد، مشاكل الانتباه، مشاكل التفكير، المشاكل الاجتماعية، احترام الذات)، وذلك على عينة

قوامها (١٢٨) طالبا من طلاب الفرقة الأولى فى المرحلة الجامعية. وأسفرت النتائج عن أن الطلاب الذين يتلقون دعما اجتماعيا جيدا ودعما عاطفيا، وتقديم المشورة، وأساليب التشجيع يكون لديهم القدرة على التعامل مع الضغوطات المختلفة وتسهل من عملية التكيف الفعال ومواجهة التعامل مع الأحداث المجهدة مما ينعكس على احترام الذات لديهم.

أما دراسة (Wilks, 2007) فقد قام بدراسة العلاقة بين الإجهاد الأكاديمى والصمود النفسى والدعم الاجتماعى لدى عينة تتألف من (٣١٤) طالب وطالبة من طلاب الجامعة الذين يدرسون فى مجال الاجتماعى منهم (١٤٤) من الذكور، (١٧٠) من الإناث، من ثلاث مدارس فى جنوب الولايات المتحدة، وقد تم جمع بيانات لبعض العوامل الديموجرافية، مستخدماً فى ذلك اختبار الإجهاد الأكاديمى، واختبار الصمود النفسى، واختبار يقيس دعم الأسرة والأصدقاء. مستخدما فى ذلك أسلوب التحليل الانحدارى الهرمى لإظهار تأثير العوامل الديموجرافية على الصمود النفسى؛ ثم استخدام تحليل الانحدار للمتغيرات الثلاثة (الإجهاد الأكاديمى والدعم الاجتماعى والصمود النفسى). أسفرت النتائج عن أن الإجهاد الأكاديمى يؤثر سلباً على الدعم الاجتماعى والصمود النفسى، وأن الدعم الاجتماعى له اثر إيجابى على الصمود النفسى.

قاما كل من (Rayle & Chung, 2008) بدراسة تهدف إلى اكتشاف العلاقة بين الإجهاد الأكاديمى والدعم الاجتماعى من قبل الأصدقاء والأسرة، وهل يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى من خلال دعم الأصدقاء والأسرة، ومدى الاختلاف بين الطلبة والطالبات فى تلقى الدعم الاجتماعى ومستويات الإجهاد الأكاديمى، وقد تألفت عينة البحث من (٥٣٣) من طلاب المدارس الأمريكية فى الولايات الجنوبية الغربية فى السنة الأولى من كليات التربية من بينهم (١٧٠) طالب، (٣٦٣) طالبة وتم استخدام اختبار الدعم الاجتماعى (Procidano & Heller, 1983) المكون من ٤٠ بند (٢٠ للأصدقاء، ٢٠ للأسرة) ومقياس Daily Hassles Index for College Stress والذى طوره (Schafer, 1987) وذلك لقياس الإجهاد الأكاديمى للطلاب. وقد أشارت النتائج إلى أن مستويات الدعم الاجتماعى تكون أعلى من قبل الأصدقاء، ثم تليها الأسرة وأنه يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى من خلال الدعم الاجتماعى للأصدقاء والأسرة لأنه يسمح بالإندماج الاجتماعى.

وهذا ما أكده (Misra, McKean, West & Russo, 2000) فى نتائج دراستهم

على أن الدعم الاجتماعى من الأهل والأصدقاء يساعد طلاب الجامعة على التعامل الإجهاد الأكاديمى، وأن الطالبات أكثر دعماً اجتماعياً من قبل الأسرة والأصدقاء من الطلبة.

وأجرى (Lee, 2009) دراسة استطلاعية للأفراد الذين استكملوا بنجاح درجة الدكتوراه، وأعضاء هيئة التدريس الذى وصفوا الجوانب السلبية لتجربتهم فى الحصول على الدكتوراه فى صورة وصف مثل (مرهق- صعب- محبط- مؤلم- مخيف). وأشارت النتائج إلى أن من بين العوامل التى ساعدتهم فى الحصول على درجة الدكتوراه هو دعم الأسرة والعلاقات الإيجابية مع أعضاء هيئة التدريس. وأسفرت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة سلبية بين مستويات الدعم الاجتماعى والإجهاد الأكاديمى لدى طلاب الدكتوراه. وأكد على أهمية شبكات الدعم الاجتماعى تتمثل فى الأسرة والأقران وأعضاء هيئة التدريس. وأن المسؤوليات المتعددة فى الحياة والمسائل المالية والعلاقات الصعبة مع أعضاء هيئة التدريس تمثل أكثر العوامل المجهدة لطلاب الدكتوراه.

وتناول كل من (Mattanah, Ayers, Brand, Brooks, 2010) دراسة آثار مجموعات الدعم الاجتماعى(أعضاء هيئة التدريس – الموظفين – الأقران) على التكيف لدى الطلاب داخل الكلية. وقد تألفت العينة من (٩٠) طالباً فى الفرقة الأولى وأخذوا بشكل عشوائى مستخدماً فى ذلك اختبار (Baker & Syrik, 1984)، واختبار لقياس التكيف الاجتماعى للطلاب (Cutrona & Russell, 1987). وأسفرت النتائج عن أن مستويات الدعم الاجتماعى تقلل من الشعور بالوحدة Loneliness وتؤثر بشكل إيجابى على تكيف الطلاب الاجتماعى فى الجامعة ويكون أثره ممتد على المدى الطويل لما بعد التخرج.

وقاما كل من (Yasin & Dzulkifli, 2010) بدراسة العلاقة بين الدعم الاجتماعى للأسرة والأصدقاء وبعض المشاكل النفسية لطلاب الجامعة (الإكتئاب – القلق – الإجهاد) وذلك على عينة تبلغ (١٢٠) من طلاب الجامعات قبل التخرج منهم (٦٠) من الذكور، (٦٠) من الإناث، بالإضافة إلى دراسة تأثير متغيرى النوع والعمر، وقد استخدما الباحثان مقياس الدعم الاجتماعى Social Support Behaviour (SSB) لقياس الاكتئاب والقلق والإجهاد بين الطلاب، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعى والمشاكل النفسية (الاكتئاب – القلق – الإجهاد).

وقدم (Whitney,2010) دراسة للدعم الاجتماعى لطلاب الجامعة وتعاطيهم

للكحوليات، وأثره على الإجهاد والرضا عن الحياة والذكاء العاطفى. وقد أشارت النتائج إلى أن الدعم الاجتماعى المقدم من الأصدقاء المقربين والزملاء يؤدى إلى انخفاض فى الإجهاد وارتفاع مستوى كلً من الرضا عن الحياة والذكاء العاطفى الذى يشمل المشاعر الذاتية، وتنظيم العاطفة، بالإضافة إلى تحسين الأداء الأكاديمى وانخفاض فى تعاطى الكحوليات.

وتناول (Esping, 2010) دراسة أثر الدعم الاجتماعى المقدم من (الأصدقاء الأسرة – أعضاء هيئة التدريس) لدى طلاب الدكتوراه، وأثر ذلك على الإجهاد stress–buffes والنجاح الأكاديمى. وقد شملت العينة (٣١) طالبا من الملحقين ببرامج الدكتوراه ، واشارت النتائج إلى أن جميع مصادر الدعم الاجتماعى تقدم الدعم سواء الإيجابى أوالسلبى، وأوصى بضرورة المواءمة مع عدد قليل من الأصدقاء الأكاديميين وتثقيف أفراد الأسرة باحتياجات طالب الدكتوراه، وإقامة علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على الرسالة.

وقام أيضاً كل من (Wilks & Spivey, 2010) بدراسة استكشافية لتحليل العلاقة بين الإجهاد الأكاديمى والصمود النفسى لدى طلاب الجامعة، وتحديد ما إذا كان الدعم الاجتماعى للأسرة والأصدقاء يمثلان عاملا وقائيا وسط هذه العلاقة. وقد كانت العينة تتألف من (١٤٥) طالباً من طلاب الجامعة. وأسفرت النتائج عن إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المستويات المعتدلة من الإجهاد الأكاديمى والدعم الاجتماعى (الأسرة، الأصدقاء) والقدرة على التكيف والصمود النفسى، بالإضافة إلى أن الدعم الاجتماعى من قبل الأصدقاء له أثر كبير على إدارة الإجهاد الأكاديمى والصمود.

هذا؛ بالإضافة إلى دراسة (Jairam & Kohi, 2012) حيث هدفت الدراسة على تحديد أنواع الدعم الاجتماعى الإيجابية والسلبية لدى طلاب الدكتوراه، وذلك من خلال فحص شبكات الدعم الاجتماعى (أصدقاء الدراسة، الأسرة، أعضاء هيئة التدريس) وأثرها على الإجهاد Stress buffes والحصول على درجة الدكتوراه. وقد كانت العينة تتألف من (٣١) طالب من طلاب الدكتوراه (٢٠) من الإناث، (١١) من الذكور من مختلف التخصصات ويتراوح أعمارهم ما بين (٢٩–٦٣)سنة ، وقد قاما بتطبيق استمارة استطلاع على الانترنيت للباحثين الذين أكملوا درجة الدكتوراه، وباستخدام تحليل محتوى الإجابات أسفرت النتائج عن أن شبكة الدعم الاجتماعى والمتمثلة فى الأصدقاء والأسرة وأعضاء هيئة التدريس، كان فى المرتبة الأولى دعم الأصدقاء ثم تليها دعم الأسرة وأخيراً دعم أعضاء

هيئة التدريس. هذا؛ بالإضافة إلى أن مصادر الدعم تقدم من قبل شبكات الدعم سواء كان الدعم الإيجابى المتمثل فى التيسير أو الدعم السلبى المتمثل فى الإعاقة، يكون بمثابة عازل عن الإجهاد ويخفض من مستويات التوتر، وبالتالى يستطيع الطالب إدارة الضغط والقلق، ويقيمه بشكل موضوعى. وأشارت النتائج عن أيضا إلى أن الإجهاد هو أحد العوامل الرئيسية التى تسبب الاستنزاف الانفعالى فى مرحلة الدكتوراه، وإن تلقى الدعم من الأصدقاء والأسرة وأعضاء هيئة التدريس يكون له الأثر الكثير فى خفض مشاعر الاستنزاف.

أما دراسة (Sivan dani, Koohbanani & Vahidi, 2013) فهى تهدف إلى معرفة العلاقة بين الدعم الاجتماعى والفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمى والرضا عن المدرسة لدى الطلاب، وقد تألفت العينة من (٢٤٠) طالب تم اختيارهم من قبل (١٠) مدارس ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمى والفاعلية الذاتية، وعدم وجود علاقة بين الدعم الأكاديمى والإنجاز الأكاديمى فى حين وجدت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الدعم الاجتماعى والرضا عن المدرسة.

وقدم(Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2013) دراسة للدعم الاجتماعى للطلاب فى كلية التمريض من قبل أعضاء هيئة التدريس باعتبار ذلك من آليات التكيف مع الإجهاد. وقد أجريت الدراسة على (١٠٧) من طلاب التمريض، وقام باستخدام مقياس الدعم الاجتماعى المتصور (Ziment, 1988) ومقياس استراتيجيات التأقلم (Deakin Coping Scale) ، واستبيان الدعم الاجتماعى (Sarason,1987) واستبيان الحياة الطلابية الضاغطة Student life stress Inventory (Gadzella, 1994) وقد أسفرت النتائج إلى عدم كفاية الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس لطلاب التمريض الذين يعانون من مستويات عالية من القلق والاكتئاب بسبب الإجهاد.

وقد أوصى فى نهاية دراسته إلى ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس لتقديم الدعم للطلاب ومساعدتهم فى تطوير استراتيجيات المواجهة الإيجابية وتحسين مهاراتهم للتأقلم مع متطلبات المهنة مستقبلاً.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة الدعم الاجتماعى المقدم من قبل الشبكات الاجتماعية (الأسرة، الأصدقاء، أعضاء هيئة التدريس) للطلاب الجامعيين بصفة عامة، وطلاب

الدراسات العليا بصفة خاصة، فى علاقاتها بعدد من المتغيرات النفسية مثل الاكتئاب والقلق ومشاكل الانتباه ومشاكل التفكير، المشاكل الاجتماعية واحترام الذات، الأحداث المجهدة والفاعلية الذاتية والإنجاز الأكاديمى والرضا عن الدراسة والشعور بالوحدة، الإجهاد الأكاديمى، ومشاعر الاستنزاف، والرضا عن الحياة، الذكاء العاطفى وتعاطى المخدرات ، مثل دراسة (Bolger & Amarak, 2007; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie,2007; Mattanah, Ayers, Brand & Brooks,2010;Yasin& Dzulkifli,2010 ; Whitney, 2010; Sivan dani, Koohbanani& Vahidi, 2013) والتى أشارت نتائجها إلى أن الدعم الاجتماعى من قبل الشبكات الاجتماعية تؤثر تأثيراً إيجابياً على تكيف الطلاب، ورضاهم عن الحياة والتقليل من الأحداث المجهدة، ارتفاع الذكاء العاطفى لهم، بالإضافة إلى إضعاف الشعور بالإجهاد بشكل عام وانخفاض فى تعاطى الكحوليات، بالإضافة إلى ما أكدته إحدى الدراسات على أن الأفعال الداعمة الغير معلنة تكون أكثر فاعلية من الدعم الصريح.

ومن جهة أخرى فإن الدراسات التى تناولت الدعم الاجتماعى من قبل الشبكات الاجتماعية للطلاب، الأسرة، الأصدقاء، أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة كل من (Mallinckrodt & Loong, 1992; Wilks, 2007; Rayle & Chung, 2008; Wilks& Spivery, 2010; Misra, McKean, West & Russo, 2000; Esping, 2010; Kohi, 2012) قد أكدت نتائجها إلى أن دعم أعضاء هيئة التدريس يأتى فى المرتبة الثالثة (ضعيف) بالنسبة للأصدقاء والأسرة. وأكدت النتائج إلى أن دعم الأصدقاء ودعم الأسرة يمكن اعتبارهما من أهم العوامل المنبئة بالإجهاد الأكاديمى.

غير أن نتائج دراسة كل من (Esping, 2010;Reeve, Ryan, Deci& 2013 ,Jang) قد أكدتا على دور الدعم الاجتماعى المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس، والعلاقات الإيجابية مع طلاب الدكتوراه، ودوره فى إنخفاض الإجهاد الأكاديمى والقدرة على استخدام استراتيجيات مواجهة للتكيف مع هذا الإجهاد.

هذا؛ ويتضح أيضاً غياب البحوث العربية–فى حدود علم الباحثة– التي تناولت دراسة الدعم الاجتماعى بكافة صوره – الدعم العاطفى، الدعم الإجرائى أو الأدائى، الدعم المعلوماتي، الدعم التقويمى التقويميى– والمقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة الشاملة بعلاقتها بالإجهاد الأكاديمى، وأن هذه

العلاقة مازالت فى حاجة إلى توضيح أكثر واهتمام من قبل الباحثين فى ضوء متطلبات تجويد التعليم العالى، والاطلاع على الوضع الفعلى للدعم الاجتماعى ومدى إدراك الطلاب لهذا الدعم من خلال أهميته، ومعدل تلقيه من قبل أعضاء هيئة التدريس.

فروض البحث:

بمراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة تتحدد فروض البحث الحالي فيما يلي:

١. توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم ودرجات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم.
٢. توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم ودرجاتهم على مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة، وفقاً للمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، نوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه).
٤. توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية وفقاً للمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، نوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير ودكتوراه) والتفاعل بينهم.
٥. يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية ومعدل تلقى الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس لدى عينة من الذكور والإناث وفى ضوء برامجها الدراسية (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه).

إجراءات الدراسة:

أولا :عينة الدراسة

تكونت عينة التأكد من الشروط السيكومترية لأدوات البحث (مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة) و (مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا) من (١٨٥) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية المنتمين لبرامج الدراسات العليا(دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)، كما اشتملت عينة البحث الأساسية والتى بلغت (٢٢٦) طالب وطالبة والمنتمين لبرامج الدراسات العليا فى العام الجامعى (٢٠١٣/٢٠١٤)- دبلوم مهنى، دبلوم خاص ، ماجستير، دكتوراه، وقد تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٥١سنة) بمتوسط حسابى قدره ٣٤,٥سنة، وانحراف معيارى قدره (١٣,٦٣) وجدول (١) يوضح خصائص عينة الدراس

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموجرافية محل الدراسة حيث (ن=٢٢٦)

المتغيرات الديموجرافية		العدد	النسبة %
١- النوع	- ذكور	١٠١	%٤٤,٧
	- إناث	١٢٥	%٥٥,٣
٢- العمر	- من ٢١-٣٠	١٧٩	%٧٩,٢
	- من ٣١-٣٥	١٨	%٧,٩
	- ٣٦ فأكثر	٢٩	%١٢,٨
٣- نوع البرنامج المقيد عليه.	دبلوم مهنى	١١٧	%٥١,٧
	دبلوم خاص	١٠٣	%٤٥,٥
	ماجستير ودكتوراه	٦	%٢,٧

ثانياً: أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التالية:

الأول: مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم، معدل تلقى الدعم (إعداد / الباحثة).

الثانى: الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا (إعداد/ الباحثة)

أولاً: مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة

قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس التى تناولت المساندة الاجتماعية بشكل

عام، والدعم الاجتماعى للطلاب فى الجامعة بصفة خاصة ، وهذه المقاييس هى: مقياس SPS the social provisions (Cutrona & Russell, 1987) ومقياس الدعم الاجتماعى للطلبة Students Social Support Scale SSSS المطور من قبل (Nilten, 1994) ومقياس Pewrcevied Social Support Scale PSSS, الذي أعده كل من (Maton,Teti , Corns, Vieira-Baker, Lavine, 1996)

بالإضافة، إلى ما قامت به الباحثة من إجراء دراسة استطلاعية لقياس استعداد الطلاب للحصول على الدعم الاجتماعى بأنماطه الثلاث الأكاديمى / الوظيفى/ الشخصى من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومدى حاجة الطالب إلى الآخرين (الأصدقاء) للحصول على الدعم الاجتماعى، وذلك لانتقاء أفراد العينة أعلى ٢٧% من الطلاب الحاصين على درجات مرتفعة فى الاستعداد لتلقى الدعم. ويوضح جدول (٢) النسب المئوية للحصول على أنماط الدعم الثلاث.

جدول (٢)

يوضح قيم النسبة المئوية لاستعداد الطلاب للحصول على أنواع الدعم

استعداد الطلاب للحصول على أنواع الدعم	النسبة المئوية
١. الدعم الأكاديمى	%٦٥
٢. الدعم الوظيفى	%٢٣
٣. دعم الشخصية	%١٢

يتضح من الجدول السابق مدى حاجة الطلاب إلى الدعم واستعدادهم لتلقى الدعم، حيث أن استعداد الطلاب لتلقى الدعم الأكاديمى يصل إلى ٦٥%، والدعم الوظيفى ٢٣%، ودعم الشخصية ١٢% وهى نسبة ضعيفة بالمقارنة بالأولى والثانية لأنها تتعلق بالحياة الشخصية، والعلاقات فى الحياة الأسرية.

ولقد أشار ((MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005) إلى أهمية الكشف عما إذا كان إدراك الطالب للدعم الأكاديمى متوفر أم لا، لأنه ينعكس على نجاحه ورضاه عن حياته العملية الجامعية، وبالتالى يؤثر على إحساسه بالإجهاد الأكاديمى. ومن ثم كان من الضرورى إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية.

فى ضوء المقاييس السابقة التى تناولت أعضاء هيئة التدريس والأطر النظرية،و دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالى (٢٠٠٩) قامت الباحثة الحالية بتحديد أبعاد دعم أعضاء

هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة إلى أربعة أبعاد أساسية تشمل:

١- الدعم العاطفى:

ويشير هذا البعد إلى جوانب التعاطف والقبول والاهتمام والتقدير الذى يتلقاه طلاب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس.

٢- الدعم الآدائى (الإجرائى):

ويتضمن جوانب المساعدة التى يتلقاها طلاب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس فى أداء المهام والمتطلبات الأكاديمية.

٣- الدعم المعلوماتى:

ويتضمن جوانب الإرشاد والتوجيه التى يتلقاها طلاب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بمصادر التعلم التى تمكنه من حل المشكلات الأكاديمية.

٤- الدعم التقويمى:

ويتضمن جوانب المساعدة التى يتلقاها طلاب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بإعطائهم المعلومات والخبرات التى تساعدهم على تقويم أدائهم ومهامهم الأكاديمية.

ويوضح جدول (٣) أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة وعدد العبارات التابعة لكل بعد.

جدول (٣)

أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة

م	البعـــد	عدد العبارات
١	١. الدعم العاطفى	١٩
٢	٢. الدعم الأدائى	١٢
٣	٣. الدعم المعلوماتى	١٦
٤	٤. الدعم التقويمى	١٨
	المجموع	٥٥

وهكذا؛ فإن المقياس يتكون من أربعة أبعاد يندرج تحت كل بعد فيها عدد من

العبارات ليكون فى صورته الأولية[*] مكوناً من (٥٥) عبارة،وقد تم تطبيقها على عينة تألفت من (١٨٥) طالب وطالبة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية، وذلك للتأكد من الشروط السيكومترية للمقياس، وتعليمات المقياس توضح طريقة الإجابة على عباراته التى تألف منها على جانبين، الجانب الأول يوضح أهمية الدعم (غير مهم، مهم، مهم جداً) ، الجانب الآخر يوضح معدل تلقى الدعم (دائماً ، أحياناً ، مطلقاً).

ويتم تصحيح المقياس بالنسبة لأهمية الدعم (غير مهم، مهم، مهم جداً) وفقاً لطريقة ثرستون (١، ٢، ٣) بالنسبة للجانب الثانى المتمثل فى معدل تلقى الدعم (دائماً، أحياناً، مطلقاً (٣، ٢، ١)، وقامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس من الجانبين أهمية الدعم، معدل تلقى الدعم.

أولاً: حساب ثبات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم:

تم حساب ثبات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم بطريقتين:

١. معامل الارتباط "ألفا" Coefficient Alpha.
٢. إعادة الاختبار.

أولاً: معامل الارتباط "ألفا": Coefficient Alpha

ويعتبر من أكثر الطرق المستخدمة فى تقييم الثبات وتتسم بدرجة عالية من الدقة من حيث قدرتها على قياس درجة الاتساق فيما بين المحتويات المتعددة للقياس المستخدم، وقد تم تطبيق أسلوب معامل الارتباط "ألفا" أربعة مرات منفصلة، وذلك للتحقق من درجة الاتساق الداخلى، ومن ثم مستوى الثبات فى كل بُعد فرعى من المقياس المستخدم (الدعم العاطفى، الدعم الأدائى، الدعم المعلوماتى، الدعم التقويمى) .

وقبل إجراء هذا التحليل، فقد تقرر استبعاد أى بند يحصل على معامل ارتباط إجمالى Total correlation Item أقل من (٠,٣) بينه وبين باقى البنود فى المقياس نفسه.

ويوضح جدول رقم (١/٤ ، ٢/٤، ٣/٤، ٤/٤) وبعد فحص معاملات الارتباط الكلية

[*] ملحق رقم (١) الصورة الأولية لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة.

لكل بُعد من الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة (من حيث أهمية الدعم للطلاب) كل على حدة، وقد تم استبعاد أى بند فى حالة عدم قدرته على الوفاء بهذا المعيار.

١/٤ حساب الثبات لبعد الدعم العاطفى:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليها البعد "١٩" بنداً تبين أن هناك بند واحد حصل على معامل ارتباط أقل من (٠,٣) ومن ثم تقرر استبعاده، وبذلك أصبح هذا البعد "البعد العاطفى" يضم (١٨) بنداً بدلاً من (١٩) بنداً. وجدول رقم (١/٤) يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات بعد الدعم العاطفى باستخدام معامل الارتباط (ألفا)

جدول (١/٤)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الأول "الدعم العاطفى" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

عدد البنود ١٩ عدد البنود ١٨

رقم البند	**المحاول الأولى** معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha	**المحاول الثانية** معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha
١	٠,٣٤٤	٠,٨١٨	٠,٣٤٤	٠,٨١٧
٢	٠,٢٥١	٠,٨٢٣	--	--
٣	٠,٣٨٢	٠,٨١٧	٠,٤١٥	٠,٨١٣
٤	٠,٤٢٦	٠,٨١٤	٠,٤٧٠	٠,٨١١
٥	٠,٤٦٠	٠,٨١٢	٠,٣٤٠	٠,٨٢٠
٦	٠,٣٤٤	٠,٨٢٠	٠,٣٥٦	٠,٨١٧
٧	٠,٣٤٩	٠,٨١٨	٠,٤٣٥	٠,٨١٢
٨	٠,٤٣٤	٠,٨١٣	٠,٣٨٩	٠,٨١٦
٩	٠,٣٧٦	٠,٨١٧	٠,٤٣٠	٠,٨١٣
١٠	٠,٤٢٨	٠,٨١٤	٠,٣٣٩	٠,٨١٧
١١	٠,٣٤٠	٠,٨١٨	٠,٣٦٦	٠,٨١٦
١٢	٠,٣٧٠	٠,٨١٧	٠,٥٠٨	٠,٨٠٨
١٣	٠,٥١٩	٠,٨٠٩	٠,٤١١	٠,٨١٤

١٤	٠,٤١٢	٠,٨١٤	٠,٤٧٠	٠,٨١٢
١٥	٠,٤٧٦	٠,٨١٣	٠,٤٥٠	٠,٨١٢
١٦	٠,٤٣٨	٠,٨١٤	٠,٤١١	٠,٨١٤
١٧	٠,٤١٢	٠,٨١٤	٠,٥١٩	٠,٨٠٨
١٨	٠٥٣٠	٠,٨٠٨	٠,٤٨٩	٠,٨١٠
١٩	٠,٤٩٢	٠,٨١٠	٠,٤٣٢	٠,٨٠٩
ألفا الكلية		٠,٨٢٢		٠,٨٢٣

وكما هو موضح بالجدول رقم (١/٤) ورغبة فى تحسين درجة الثبات للبعد الأول، فقد تقرر تطبيق أسلوب معامل الارتباط (ألفا) مرة ثانية، حيث ارتفع معامل (ألفا) للبعد ككل من (٠,٨٢٢) إلى (٠,٨٢٣) ويعكس معامل ألفا الذى تم التوصل إليه درجة عالية من الثبات بعد استبعاد البند الثانى.

٢/٤: حساب الثبات لبعد دعم المساندة الأدائية:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليها البعد "١٢" بنداً من (٢٠ :٣١) تبين أنه لا يوجد قيم معامل الارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (١٢) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثانى "دعم المساندة الأدائية" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٢/٤)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثانى "دعم المساندة الأدائية" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٢٠	١٢	٠,٤٧٢	٠,٨٠١
٢١		٠,٥٠٨	٠,٧٩٨
٢٢		٠,٤٧٣	٠,٨٠١
٢٣		٠,٤١٥	٠,٨٠٦
٢٤		٠,٤٤٠	٠,٨٠٤
٢٥		٠,٤٨٥	٠,٨٠٠
٢٦		٠,٤٧٧	٠,٨٠١
٢٧		٠,٤٠١	٠,٨٠٥

٢٨		٠,٤٣٥	٠,٧٩٩
٢٩		٠,٤٩٧	٠,٨٠١
٣٠		٠,٤٨٠	٠,٨٠٠
٣١		٠,٤٩٧	
ألفا الكلى		٠,٨١٦	

٣/٤: حساب الثبات لبعد الدعم المعلوماتى:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليها (١٦ عبارة) من "٣٢ : ٤٧" تبين أنه لا يوجد قيم معاملات ارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (١٦) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثالث "الدعم المعلوماتى" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٣/٤)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثالث "الدعم المعلوماتى" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٣٢	١٦	٠,٤٨٨	٠,٨٧٠
٣٣		٠,٥٢٦	٠,٨٦٨
٣٤		٠,٦٢٠	٠,٨٦٤
٣٥		٠,٥٥٦	٠,٨٦٧
٣٦		٠,٥٣٣	٠,٨٦٨
٣٧		٠,٤٧٩	٠,٨٧٠
٣٨		٠,٥٠٣	٠,٨٧٠
٣٩		٠,٥٧٤	٠,٨٦٦
٤٠		٠,٤٩٨	٠,٨٧٠
٤١		٠,٤٦١	٠,٨٧١
٤٢		٠,٥٦٣	٠,٨٦٧
٤٣		٠,٥١٩	٠,٨٦٩
٤٤		٠,٤٩٥	٠,٨٧٠
٤٥		٠,٤٩٩	٠,٨٧٠
٤٦		٠,٤٧٠	٠,٨٧١
٤٧		٠,٥١٦	٠,٨٦٩
ألفا الكلى		٠,٨٧٦	

٤/٤: حساب الثبات لبعد الدعم التقويمى:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليها (٨ عبارة) من "٤٨ : ٥٥" تبين أنه لا يوجد قيم معاملات ارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو يحتوى على (٨) بنود.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الرابع "الدعم التقويمى" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٤/٤)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الرابع "الدعم التقويمى" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٤٨	٨	٠,٦٣٩	٠,٧٨١
٤٩		٠,٥٥٥	٠,٧٩٤
٥٠		٠,٥١	٠,٨٠٠
٥١		٠,٤٩٦	٠,٨٠٢
٥٢		٠,٤٣٣	٠,٨١١
٥٣		٠,٤٢٧	٠,٨١٠
٥٤		٠,٦٥١	٠,٨٨٠
٥٥		٠,٥٦٠	٠,٧٩٤
ألفا الكلى		٠,٨١٨	

وبالتالى فإن الصورة النهائية كمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة (أهمية الدعم للطلاب) بعد حساب الثبات (ملحق رقم ٣) يتضمن أربعة أبعاد كالتالى:

البعد الأول: الدعم العاطفى، ويعبر عنه بالعبارات من (١-١٨) أى ١٨ بند.

البعد الثانى: دعم المساندة الأدائية، ويعبر عنه بالعبارات من (١٩-٣٠) أى ١٢ بند.

البعد الثالث: الدعم المعلوماتى، ويعبر عنه بالعبارات من (٣١-٤٦) أى ١٦ بنداً.

البعد الرابع: الدعم التقويمى، ويعبر عنه بالعبارات من (٤٧-٥٤) أى ٨ بنود.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة التقنين (١٨٥)، وذلك لكل

بعد من أبعاد المقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث "أهمية الدعم"، وتوصلت النتائج كما هى فى جدول رقم (٥)

جدول (٥)

يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة "أهمية الدعم" بطريقة إعادة التطبيق

(ن= ١٨٥)

أبعاد المقياس	الدعم العاطفى	دعم المساندة الأدائية	الدعم المعلوماتى	الدعم التقويمى	الاختبار ككل
معامل الثبات	٠,٨٠٠	٠,٨٠١	٠,٨٧١	٠,٨٠١	٠,٨١٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات لأبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة "أهمية الدعم" يتمتع بدرجة عالية من الثبات تتراوح ما بين (٠,٨ : ٠,٨٧) يسمح باستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

حساب صدق مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم:

تم حساب صدق مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة بطريقتين كالتالى:

١. صدق المحكمين.
٢. الصدق العاملى.

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على ستة من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوى والصحة النفسية(*) لتحديد ملاءمة كل عبارة كل بعد من الأبعاد التى اشتملت عليها المقياس، ومعرفة مدى وضوح العبارات وأسلوب صياغتها، وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات، ويمثل ملحق (٣) الصورة النهائية للمقياس بعد إجراء التعديلات، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات المقياس تتراوح ما بين (٨٧% - ١٠٠%).

ثانياً: الصدق العاملى Factor Analysis

لقد قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى باعتباره مفيداً من حيث قدرته على إقتراح الأبعاد الحقيقية للمقياس الخاضع للاختبار، إضافة إلى قدرته على تخفيض البيانات خلال إستبعاد محتويات المقياس التى تحصل على معاملات تحميل أقل من المعاملات التى تقررها الباحثة وأن تكون محملة على أكثر من عامل من العوامل المستخرجة، وقد تم تطبيق أسلوب التحليل العاملى Factor analysis واعتمد ت الباحثة على طريقة المكونات الأساسية Principal components لاستخلاص العوامل بشرط ألا تقل قيمة ايجن Eigen volue لها عن الواحد الصحيح، وعلى طريقة تدوير المحاور بطريقة Varimax عند تدوير هذه العوامل، وألا يقل معامل التحميل "التشبع" على العوامل عند (٠,٦) مع عدم تحميل أى بند على أكثر من عامل بشكل معنوى.

وقبل التعرض لنتائج التحليل العاملى قامت الباحثة بالتأكيد من مدى كفاية العينة من جهة، وإمكانية التحليل العاملى من جهة أخرى. قامت الباحثة بتطبيق اختبار (KMO) Kaiser-Meyer-Olkim Measure of Sampling Adequacy لتحديد مدى كفاية العينة حيث يقارن مقادير Magnitudes معاملات الارتباط المشاهدة the observed correlation coefficients بمقادير معاملات الارتباط الجزئى the partial correlation coefficients وتعتبر القيمة الصغيرة للمقياس KMO مؤشرا إلى أن إستخدام التحليل العاملى ربما لم تكن فكرة جيدة فى الدراسة.

وأظهرت نتائج هذا الاختبار أن قيمته تساوى (٠,٨٦٨) للاختبار وهو أكبر من الحد الأدنى المرغوب فى العلوم الإنسانية وهذا يدل على كفاية العينة على نحو جيد، علماً بأن الحد غير المقبول هو أقل من (٠,٠٥٠)، (Julie Pallant, 2003).

كما قامت الباحثة بإجراء إختبار Bartlett's Test of Sphericity لاختبار المعنوية الكلية لكل الارتباطات داخل المصفوفة، ويستخدم للتحقق من أن المصفوفة الارتباطية للعينة ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix . بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التى يكون قيم الأبعاد القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية، فإذا كانت قيمة الاختبار P-Value المحسوبة كبيرة ومستوى المعنوية صغير جداً

فيدل ذلك على عدم تساوى مصفوفة الارتباط للعينة مع مصفوفة البعد وفى هذه الحالة يوصى باستخدام التحليل العاملى، وهذه القيمة تعتمد على تحويل (كا^2) Chi-square Transformation لمحدد المصفوفة بدرجات حرية ومستوى معنوية Q، والتوزيع التقريبى The Asymptotic Distribution الإحصائية، وهو دال بدلالة لا تقل عن ٠,٠١ .(Jackson, 1991)

وأظهرت نتائج هذا الاختبار أن قيمته تساوى (٤٤٧٩,٦٧٧) وهى قيمة كبيرة جداً ومستوى معنوية صغيرة وتصل إلى الصفر مما يدل على عدم تساوى مصفوفة الارتباط للعينة مع مصفوفة البعد مما تكفى لاستخدام التحليل العاملى.

جدول (٦)

يوضح نتائج اختبار KMO and Barltett's لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم

محددات القيمة المدركة		
اختبار KMO	٠,٨٦٨	
	مربع كاى (كا^2)	٤٤٧٩,٦٧٧
اختبار Bartlett's	المعنوية	٠,٠٠٠

وطبقاً لنتائج الاختبارين السابقين فقد تقرر تطبيق التحليل العاملى

وجدول (٧) يوضح نتائج التحليل العاملى لـ (٥٤) بند بعد إجراء عملية الثبات لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم.

جدول (٧)

يوضح العوامل الرئيسية المستخرجة بأسلوب التحليل العاملى لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم(ن=١٨٥)

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
١	–	–	–	٠,٥٨٨
٢	–	–	–	٠,٥٤٥
٣	–	–	–	٠,٥٤٨
٤	–	–	–	٠,٦٧٢
٥	–	–	–	–
٦	–	–	–	–

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
٧	–	–	–	٠,٥١٢
٨	–	–	–	٠,٦٨٥
٩	–	–	–	٠,٥٤٠
١٠	–	–	–	–
١١	–	–	–	٠,٦٤٣
١٢	–	–	–	٠,٥١٢
١٣	–	–	–	٠,٤٧٤
١٤	–	–	–	٠,٦٤٢
١٥	–	–	–	٠,٥٨٢
١٦	–	–	–	٠,٥٤٧
١٧	–	–	–	٠,٦١٩
١٨	–	–	–	٠,٥٥٤
١٩	–	–	–	–
٢٠	٠,٤٨١	–	–	–
٢١	٠,٥١٦	–	–	–
٢٢	–	–	–	–
٢٣	٠,٤٠١	–	–	–
٢٤	٠,٥٢٠	–	–	–
٢٥	٠,٤٩٧	–	–	–
٢٦	٠,٥١٢	–	–	–
٢٧	–	–	–	–
٢٨	٠,٤٦٠	–	–	–
٢٩	٠,٥٦٥	–	–	–
٣٠	٠,٦٢٩	–	–	–
٣١	٠,٤٦٠	–	–	–
٣٢	–	–	٠,٥٤٠	–
٣٣	–	–	٠,٥٩٥	–
٣٤	–	–	٠,٥٤٧	–
٣٥	–	–	٠,٥٩٠	–
٣٦	–	–	٠,٦٣٧	–

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
٣٧	–	–	–	–
٣٨	–	–	٠,٦٤٥	–
٣٩	–	–	٠,٥٩٦	–
٤٠	–	–	–	–
٤١	–	–	٠,٤٧٥	–
٤٢	–	–	٠,٥٢٣	–
٤٣	–	–	–	–
٤٤	–	–	–	–
٤٥	–	–	٠,٤٢٧	–
٤٦	–	–	٠,٤٦٤	–
٤٧	–	–	٠,٥٠٢	–
٤٨	–	٠,٤٩٣	–	–
٤٩	–	٠,٥٩٩	–	–
٥٠	–	٠,٥٧٤	–	–
٥١	–	–	–	–
٥٢	–	–	–	–
٥٣	–	٠,٤٨٠	–	–
٥٤	–	٠,٤٩١	–	–
نسبة التباين الذى تم تفسيره لكل عامل مستخرج	١٢,٣٣٦	١٠,٧٢٩	١٠,٣٢٤	٥,٤٧٦
النسبة المجمعة للعامل الذى تم تفسيره للعوامل المستخرجة	١٢,٣٣٦	٢٣,٠٠٥	٣٣,٣٩٥	٣٨,٨٦٥

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التى تم استخراجها من البنود الأصلية لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم تشمل:

١. العامل المستخرج الأول (دعم المساندة الأدائية) ويشمل البنود (٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤،

٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١).

٢. العامل المستخرج الثانى: (الدعم التقويمى) وتشمل البنود (٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٣، ٥٤).

٣. العامل المستخرج الثالث: (الدعم المعلوماتى) ويشمل البنود (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٥، ٤٦، ٤٧).

٤. العامل المستخرج الرابع (الدعم العاطفى) ويشمل البنود (١، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

وقد أختزل عدد البنود المستخرجة من العوامل الأربع إلى (٤٣) بنداً بدلاً من (٥٤) بنداً ، ملحق رقم (٣).

ثانياً: حساب ثبات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم بطريقتين:

١. معامل الارتباط "ألفا" coefficient Alpha.

٢. إعادة الاختبار.

أولاً: معامل الارتباط "ألفا" Coefficient Alpha

قد تم تطبيق أسلوب معامل الارتباط "ألفا" أربعة مرات منفصلة، وذلك للتحقق من درجة الاتساق الداخلى، ومن ثم مستوى الثبات فى كل بُعد فرعى من المقياس المستخدم (الدعم العاطفى، دعم المساندة الأدائية ، الدعم المعلوماتى، الدعم التقويمى).

ويوضح جدول رقم (٢، ٣) قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية المكون لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم كل على حدة، وقد تم استبعاد أى بند فى حالة عدم قدرته على الوفاء بهذا المعيار.

١/٨ حساب الثبات لبعد الدعم العاطفى:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود والتى شمل عليها البعد (١٩) بنداً، تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط اقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (١٩) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الأول "الدعم العاطفى" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (١/٨)

يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الأول "الدعم العاطفى" باستخدام معامل الارتباط "الفا" (ن=١٨٥)

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
١	١٩	٠,٣١٧	٠,٨٥٠
٢		٠,٣٢٨	٠,٨٥٠
٣		٠,٤٤٠	٠,٨٤٥
٤		٠,٣٧٨	٠,٨٤٨
٥		٠,٥٣٠	٠,٨٤١
٦		٠,٤٠٩	٠,٨٤٧
٧		٠,٣٩٦	٠,٨٤٧
٨		٠,٣٦٧	٠,٨٤٨
٩		٠,٤٠٩	٠,٨٤٧
١٠		٠,٥١٣	٠,٨٤٣
١١		٠,٣٦٤	٠,٨٤٨
١٢		٠,٤٠٧	٠,٨٤٧
١٣		٠,٥٢٩	٠,٨٤٢
١٤		٠,٥٢٤	٠,٨٤٢
١٥		٠,٥٢٠	٠,٨٤٢
١٦		٠,٥٤٦	٠,٨٤١
١٧		٠,٤٨٥	٠,٨٤٣
١٨		٠,٥٦٦	٠,٨٤٠
١٩		٠,٤٣٨	٠,٨٤٥
ألفا الكلى		٠,٨٥٠	

٢/٨: حساب الثبات لبعد دعم المساندة الأدائية:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليه البعد (١٢) بنداً من (٢٠-٣١) تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (١٢) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثانى "دعم المساندة الأدائية" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٢/٨)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثانى "دعم المساندة الأدائية" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٢٠	١٢	٠,٤٣٠	٠,٨٤٠
٢١		٠,٤٧٠	٠,٨٣٨
٢٢		٠,٥٠٠	٠,٨٣٦
٢٣		٠,٥٣٥	٠,٨٣٣
٢٤		٠,٥٢٧	٠,٨٣٤
٢٥		٠,٥٢٨	٠,٨٣٥
٢٦		٠,٥١٠	٠,٨٣٥
٢٧		٠,٥٠٥	٠,٨٣٥
٢٨		٠,٥٥٣	٠,٨٣١
٢٩		٠,٥٤٢	٠,٨٤٢
٣٠		٠,٥٣٠	٠,٨٣٣
٣١		٠,٥٢٣	٠,٨٣٤
ألفا الكلى			٠,٨٤٦

٣/٨: حساب الثبات لبعد الدعم المعلوماتى:

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليه البعد (١٦) بنداً من (٣٢-٣٧) تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (١٦) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثالث "الدعم المعلوماتى" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٣/٨)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثالث "الدعم المعلوماتى" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٣٢	١٦	٠,٥٠٥	٠,٨٥٧
٣٣		٠,٥٨٣	٠,٨٥٤
٣٤		٠,٦١٢	٠,٨٥٢
٣٥		٠,٥٣٠	٠,٨٥٦
٣٦		٠,٤٩٥	٠٨٥٨
٣٧		٠,٣٩٩	٠,٩٦٢
٣٨		٠,٣٤٠	٠,٨٦٤
٣٩		٠,٤٤٩	٠,٨٦٠
٤٠		٠,٤٥٦	٠,٨٦٠

٤١		٠,٣٩٠	٠,٨٦٣
٤٢		٠,٥٠٩	٠,٨٥٧
٤٣		٠,٥٧٥	٠,٨٥٤
٤٤		٠,٦٠٦	٠,٨٥٣
٤٥		٠,٥٠١	٠,٨٥٨
٤٦		٠,٤٩٥	٠,٨٥٨
٤٧		٠,٥٠٦	٠,٨٥٧
ألفا الكلى			٠,٨٦٦

٤/٨: حساب الثبات لبعد الدعم التقويمى

بتطبيق المعيار السابق الإشارة إليه بعد فحص قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليه البعد (٨) بنداً من (٤٨-٥٥) تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط أقل من (٠,٣) وبذلك أصبح البعد كما هو (٨) بنداً.

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الرابع "الدعم التقويمى" باستخدام معامل الارتباط "ألفا".

جدول (٤/٨)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الرابع "الدعم التقويمى" باستخدام معامل الارتباط "الفا"

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد/ الكلى	معامل ألفا Alpha
٤٨	٨	٠,٤٦٨	٠,٨٢٦
٤٩		٠,٦٤٧	٠,٨٠٢
٥٠		٠,٥٦٠	٠,٨١٤
٥١		٠,٤٦٦	٠,٨٢٥
٥٢		٠,٥٩١	٠,٨١٠
٥٣		٠,٥٣٧	٠,٨١٧
٥٤		٠,٦٠٩	٠,٨٠٨
٥٥		٠,٦٠٠	٠,٨٠٩
ألفا الكلى			٠,٨٣٣

ومن ثم، فإن الصورة النهائية لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة (معدل تلقى الدعم) بعد حساب الثبات (ملحق رقم ٣) يتضمن أربعة أبعاد كالتالى:

البعد الأول: الدعم العاطفى، ويعبر عنه بالعبارات من (١-١٩) أى ١٩ بنداً.

البعد الثانى: دعم المساندة الأدائية،ويعبر عنه بالعبارات من (٢٠-٣١) أى ١٢ بنداً.

البعد الثالث: الدعم المعلوماتى، ويعبر عنه بالعبارات من (٣٢-٤٧) أى ١٦ بنداً.
البعد الرابع: الدعم التقويمى،ويعبر عنه بالعبارات من (٤٨-٥٥) أى ٨ بنود.
ثانياً: طريقة إعادة الاختبار

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث "معدل تلقى الدعم" ،بطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٩)

يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة "معدل تلقى الدعم" بطريقة إعادة التطبيق

(ن= ١٨٥)

أبعاد المقياس	الدعم العاطفى	دعم المساندة الأدائية	الدعم المعلوماتى	الدعم التقويمى	الاختبار ككل
معامل الثبات	٠,٨٠١	٠,٨٢٣	٠,٨٥٤	٠,٧٩٦	٠,٨١٨

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات لأبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة "معدل تلقى الدعم" يتمتع بدرجة عالية من الثبات يتراوح ما بين (٠,٧٩٦ : ٠,٨٥٤) يسمح باستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

أولاً: حساب صدق مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم:

تم حساب صدق المقياس بطريقتين كالتالى:

١. صدق المحكمين.
٢. الصدق العاملى.

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على ستة من السادة المحكمين تخصص علم النفس التربوى والصحة النفسية (ملحق رقم ١) لتحديد ملاءمة كل عبارة لكل بعد من الأبعاد التى اشتملت عليها المقياس، ومعرفة مدى وضوح العبارات وأسلوب صياغتها، وقد تم تعديل ما تكرم به السادة المحكمون من توجيهات وتعديلات، ويمثل ملحق (٣) الصورة النهائية للمقياس بعد إجراء التعديلات، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات

المقياس تتراوح ما بين (٨٦% – ١٠٠%).

ثانياً: الصدق العاملى Factor Analysis

قامت الباحثة بتطبيق اختبار (KMO) لتحديد مدى كفاية العينة، وكذلك اختبار Bartlett's Test لاختبار المعنوية الكلية لكل الارتباطات داخل المصفوفة.

وفيما يلى جدول يوضح نتائج KMO and Bartlett's لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث "معدل تلقى الدعم"

جدول (١٠)

يوضح نتائج اختبار KMO and Barltett's لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث "معدل تلقى الدعم"

محددات القيمة المدركة		
اختبار KMO	٠,٨٨٩	
	مربع كاى (كا^{٢})	٠,٤٧٩٣,٩٩٨
اختبار Bartlett's	المعنوية	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) بأن قيمة (KMO) تساوى (٠,٨٨٩) وهو أكبر من الحد الأدنى ويدل على كفاية العينة على نحو جيد.

وأن قيمة مربع كاى (كا^{٢}) تساوى ٠,٤٧٩٣,٩٩٨ وهى قيمة كبيرة جداً ومستوى معنوية على (٠,٠٠٠)مما يدل على عدم تساوى مصفوفة الارتباط للعينة مع مصفوفة البعد مما تكفى لاستخدام التحليل العاملى.

وطبقاً لنتائج الاختبارين قد تقرر تطبيق التحليل العاملى.

وجدول رقم (١١) يوضح نتائج التحليل العاملى لـ (٥٥) بند بعد إجراء عملية الثبات لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم.

جدول (١١)

يوضح العوامل الرئيسية المستخرجة بأسلوب التحليل العاملى لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم (ن = ١٨٥)

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
١	–	–	٠,٤٦٦	–
٢	–	–	٠,٤١٣	–
٣	–	–	٠,٥٧٥	–
٤	–	–	٠,٤٧٦	–

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
٥	–	–	٠,٥٧٢	–
٦	–	–	٠,٦١٤	–
٧	–	–	٠,٥٠٠	–
٨	–	–	٠,٥٥٨	–
٩	–	–	٠,٥٤٧	–
١٠	–	–	٠,٥٢٠	–
١١	–	–	–	–
١٢	–	–	٠,٦٨٥	–
١٣	–	–	–	–
١٤	–	–	٠,٤٢٢	–
١٥	–	–	٠,٦٥٦	–
١٦	–	–	٠,٦٩٨	–
١٧	–	–	٠,٦٨٣	–
١٨	–	–	٠,٥٠٨	–
١٩	–	–	٠,٤٤٢	–
٢٠	–	–	–	–
٢١	٠,٤٣٨	–	–	–
٢٢	–	–	–	–
٢٣	٠,٤١٢	–	–	–
٢٤	٠,٤٠٥	–	–	–
٢٥	٠,٥٢٧	–	–	–
٢٦	٠,٥٣٠	–	–	–
٢٧	٠,٥٧٤	–	–	–
٢٨	٠,٦٠٤	–	–	–
٢٩	٠,٥٧٥	–	–	–
٣٠	٠,٦٨٢	–	–	–
٣١	٠,٥٣٤	–	–	–
٣٢	–	–	–	٠,٥٩٧
٣٣	–	–	–	٠,٥٦٥
٣٤	–	–	–	٠,٤٧١
٣٥	–	–	–	٠,٤٦٤
٣٦	–	–	–	٠,٤٧٦
٣٧	–	–	–	٠,٥٣٠
٣٨	–	–	–	٠,٥٩٧
٣٩	–	–	–	–
٤٠	–	–	–	٠,٥٤٥
٤١	–	–	–	٠,٦١٢
٤٢	–	–	–	٠,٤٨٢

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
٤٣	–	–	–	٠,٦٤٧
٤٤	–	–	–	٠,٦٠٩
٤٥	–	–	–	٠,٤٢٣
٤٦	–	–	–	–
٤٧	–	–	–	–
٤٨	–	٠,٥١٢	–	–
٤٩	–	٠,٥٧١	–	–
٥٠	–	٠,٦٠٤	–	–
٥١	–	–	–	–
٥٢	–	٠,٥٣٢	–	–
٥٣	–	٠,٤٥٦	–	–
٥٤	–	٠,٥٠٧	–	–
٥٥	–	٠,٤٦١	–	–
نسبة التباين الذى تم تفسيره لكل عامل مستخرج	١٢,٧٨٦	١٠,٣٠٥	٩,٨٦٧	٦,٢٣١
النسبة المجمعة للعامل الذى تم تفسيره للعوامل المستخرجة	١٢,٧٨٦	٢٤,٠٩٢	٣٣,٩٥٩	٤٠,١٩٠

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التى تم استخراجها من البنود الأصلية لاختبار دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم هى أربعة عوامل:

العامل المستخرج الأول (دعم المساندة الأدائية) ويشمل البنود (٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١).

العامل المستخرج الثانى: (الدعم التقويمى) وتشمل البنود (٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥).

العامل المستخرج الثالث: (الدعم المعلوماتى) ويشمل البنود (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥).

العامل المستخرج الرابع (الدعم العاطفى) ويشمل البنود (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩).

وقد أختزل عدد البنود المستخرجة من العوامل الأربع إلى (47) بنداً بدلاً من (50) بنداً ،

بتباين تجمعى قيمته (٤٠,١٩٠) ملحق رقم(4).

ثانياً : مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى شعور طلاب الدراسات العليا بالاستنزاف الانفعالى، وما يتبعه من سلوكيات الكسل والمماطلة والتسويف الأكاديمى فى أداء المتطلبات والمهام الأكاديمية، وأثره على التغيرات الفسيولوجية.

وقد تركزت عبارات المقياس على جوانب الإجهاد من النواحى المعرفية، والسلوكية، والفسيولوجية، والمعرفية.

وقد اطلعت الباحثة على بعض المقاييس التى تناولت هذا المفهوم والأطر النظرية التى تناولت الإجهاد الأكاديمى ذات العلاقة Kohn and Frazer's (1986, 2000, 2009); Lakoov Academic Stress Response scale (LASRS) ثم قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس، وفيما يلى توضيح الباحثة للأبعاد الأربع (ملحق رقم ٤)* والعبارات التى تندرج تحتها:

البعد الأول: التأثيرات الوجدانية ويشير هذا الجانب إلى التأثير العاطفى والوجدانى الذى يشعر فيه الطالب لدرجة التعب بالتوتر والصراخ والاستنزاف من كثرة المهام والأعباء الدراسية.

البعد الثانى: التأثيرات السلوكية ويشير هذا البعد إلى إحساس الطالب بالصراع والكسل والمماطلة، وشرود الذهن وعدم القدرة على حضور المحاضرات وإدارة الوقت بشكل غير مناسب.

البعد الثالث: التأثيرات الفسيولوجية ويشير هذا البعد إلى الشعور الداخلى بفقدان الشهية، والتصبب عرقاً عند مواجهة الاختبارات، والصداع والأرق نتيجة التفكير فى المستقبل الأكاديمى.

البعد الرابع: التأثيرات المعرفية ويشير هذا البعد إلى فقدان القدرة على التفكير المنطقى تجاه متطلباته الدراسية، وإحساسه بالعجز والفشل فى تحقيق أهدافه الدراسية نظراً لضعف تقييمه لذاته وعدم الرضا عن تقييم أعضاء هيئة التدريس لمهام الطالب الأكاديمية.

ويوضح جدول رقم (١٢) أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى وعدد العبارات التابعة لكل بُعد.

* ملحق رقم (٤) الصورة الأولية لمقياس الإجهاد الأكاديمى.

جدول (١٢)

يوضح أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى وعدد العبارات التابعة لكل بُعد

البعـد	أرقام العبارات
١. التأثيرات الوجدانية	من ١ – ٩
٢. التأثيرات السلوكية	من ١٠ – ٢٥
٣. التأثيرات الفسيولوجية	من ٢٦ – ٣٠
٤. التأثيرات المعرفية	من ٣١ – ٤٣

طريقة تصحيح مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا وفقاً لطريقة ليكرت (موافق بشدة ، موافق، لا أدرى ، غير موافق، غير موافق بشدة) ، (٥، ٤، ٣، ٢، ١)

وقامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس.

أولاً: حساب ثبات مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بطريقتين:

١. معامل الارتباط "ألفا" Coefficient Alpha.

٢. إعادة الاختبار.

١- معامل الارتباط "ألفا" Coefficient Alpha

قامت الباحثة بتطبيق أسلوب معامل الارتباط "ألفا أربعة مرات منفصلة ، وذلك للتحقق من درجة الاتساق الداخلى، ومن ثم مستوى الثبات فى كل بُعد فرعى من المقياس المستخدم (البعد الوجدانى، البعد السلوكى، البعد الفيسيولوجى، البعد المعرفى).

١/١٣ حساب الثبات للبعد التاثيرات الوجدانية:

تم حساب قيم معامل الارتباطات لتقييم الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الأول "البعد الوجدانى " باستخدام معامل الارتباط "الفا".

وفيما يلى جدول يوضح قيم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الأول "البعد الوجدانى " باستخدام معامل الارتباط "ألفا"

جدول (١/١٣)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الأول "االتاثيرات الوجدانية" باستخدام معامل الارتباط "الفا" (ن=١٨٥)

عدد البنود ٩ عدد البنود ٨

رقم البند	المحاول الأولى		المحاول الثانية	
	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفاAlpha	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفاAlpha
١	٠,٥٢٦	٠,٧٦٤	٠,٥٣٨	٠,٧٩٧
٢	٠,٠٠٤	٠,٨١٨	–	–
٣	٠,٤٩٩	٠,٧٦٨	٠,٥١١	٠,٨٠١

٤	٠,٣٩٩	٠,٧٨١	٠,٤١٤	٠,٨١٥
٥	٠,٩٣٢	٠,٧٤٨	٠,٦٣٩	٠,٧٨٢
٦	٠,٥٧٠	٠,٧٥٨	٠,٥٧٣	٠,٧٩٢
٧	٠,٥٤٦	٠,٧٦٠	٠,٥٦٠	٠,٧٩٤
٨	٠,٥٦٧	٠,٧٥٧	٠,٥٥٩	٠,٧٩٤
٩	٠,٥١٠	٠,٧٦٠	٠,٥٠٧	٠,٨٠١
ألفا الكلية		٠,٧٩٠		٠,٨١٨

يتضح من الجدول السابق وبعد تطبيق معيار استبعاد أى بند يحصل على معامل ارتباط أقل من (٠,٣) تبين أن هناك بند واحد حصل على معامل ارتباط أقل من (٠,٣) وهو البند الثانى ومن ثم تقرر استبعاده، وبذلك أصبح البعد الوجدانى عبارة عن (٨) بنود بدلاً من (٩) بنود.

ورغبة فى تحسين درجة الثبات للبعد الأول، فقد تقرر تطبيق أسلوب معامل الارتباط (ألفا) مرة ثانية، حيث ارتفع معامل (ألفا) للبعد ككل من (٠,٧٩٠) إلى (٠,٨٢٣) وبعكس معامل ألفا الذى تم التوصل إليه إلى درجة عالية للثبات.

٢/١٣ حساب الثبات للبعد التاثيرات السلوكية:

تم حساب قيم معامل الارتباطات "ألفا" لتقييم الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثانى "االتاثيرات السلوكية " باستخدام معامل الارتباط "الفا".

جدول (٢/١٣)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الثانى " **التاثيرات السلوكية** " باستخدام معامل الارتباط "الفا" (ن=١٨٥)

عدد البنود ١٦ عدد البنود ١٤

رقم البند	المحاول الأولى		المحاول الثانية	
	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha
١٠	٠,٥٨١	٠,٨٣٢	٠,٦٠١	٠,٨٧٥
١١	٠,٤٥٤	٠,٨٣٩	٠,٤٦٥	٠,٨٨١
١٢	٠,٥٩٢	٠,٨٣٢	٠,٦٠١	٠,٨٧٥
١٣	٠,٦٣٥	٠,٨٣١	٠,٦٣٦	٠,٨٧٤
١٤	٠,٥٨٧	٠,٨٣٣	٠,٥٨٦	٠,٨٧٦
١٥	٠,٥٦٦	٠,٨٣٥	٠,٥٦٩	٠,٨٧٧
١٦	٠,١٧٦	٠,٨٤٩	–	–

١٧	٠,٢٩٩	٠,٨٨٠	–	–
١٨	٠,٥٢٩	٠,٨٣٥	٠,٥٣١	٠,٨٧٨
١٩	٠,٤٠٨	٠,٨٤١	٠,٤٥٤	٠,٨٨١
٢٠	٠,٥٩٦	٠,٨٣١	٠,٥٩٩	٠,٨٧٥
٢١	٠,٥٣١	٠,٨٣٤	٠,٥٤٤	٠,٨٧٨
٢٢	٠,٥٣٤	٠,٨٣٥	٠,٥٥٠	٠,٨٧٣
٢٣	٠,٦٠٠	٠,٨٣١	٠,٦٤٠	٠,٨٨١
٢٤	٠,٤٩٣	٠,٨٣٦	٠,٤٨٦	٠,٨١١
٢٥	٠,٥٨١	٠,٨٣٣	٠,٥٧٨	٠,٨٧٦
ألفا الكلية		٠,٨٤٦		٠,٨٨٥

يتضح من الجدول السابق وبعد تطبيق معيار استبعاد أى بند يحصل على معامل ارتباط أقل من (٠,٣) تبين أن هناك بندين حصلا على معامل ارتباط أقل من (٠,٣) وهما (١٧، ١٨)، ومن ثم تقرر استبعادهما، وبذلك أصبح عبارة عن (١٤) بدلاً من (١٦) بنداً.

ورغبة فى تحسين درجة الثبات للبعد الثانى التاثيرات السلوكية ، فقد تقرر تطبيق أسلوب معامل الارتباط (ألفا) مرة ثانية، حيث ارتفع معامل (ألفا) للبعد ككل من (٠,٨٤٦) إلى (٠,٨٨٥) وبعكس معامل ألفا الذى تم التوصل إليه إلى درجة عالية من الثبات

٣/١٣ حساب الثبات التاثيرات الفسيولوجية:

تم حساب قيم معامل الارتباطات لتقييم الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الثالث "التاثيرات الفسيولوجية " باستخدام معامل الارتباط "الفا".

جدول (١/١٣)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الثالث "" التاثيرات الفسيولوجية باستخدام معامل الارتباط "الفا" (ن=١٨٥)

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha
٢٦	٥	٠,٥٧١	٠,٦٩٥
٢٧		٠,٥٨٥	٠,٦٩٠
٢٨		٠,٥٦٥	٠,٦٩٦
٢٩		٠,٦٣٥	٠,٦٧٧
٣٠		٠,٣٥٦	٠,٨٠٠
ألفا الكلية			٠,٧٥٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للبنود التى شمل عليها البعد (٥) بنود من رقم (٢٦ : ٣٠) تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط أقل من (٠,٣)، وبذلك أصبح البعد كما هو (٥) بنود.

٤/١٣ حساب الثبات التاثيرات المعرفية:

تم حساب قيم معامل الارتباطات "ألفا" لتقييم الاتساق الداخلى بين محتويات البعد الرابع "" باستخدام التاثيرات المعرفية معامل الارتباط "الفا".

جدول (٤/١٣)

يوضح تقييم درجة الاتساق الداخلى بين محتويات البعد

الرابع "البعد المعرفى" باستخدام معامل الارتباط "الفا" (ن=١٨٥)

رقم البند	عدد البنود	معامل الارتباط للبعد الكلى	معامل ألفا Alpha
٣١	١٣	٠,٥٢٩	٠,٨٧٩
٣٢		٠,٥٥٩	٠,٨٧٧
٣٣		٠,٥٦٣	٠,٨٧٧
٣٤		٠,٥٧٧	٠,٨٧٧
٣٥		٠,٦٢٤	٠,٨٧٤
٣٦		٠,٦٠٣	٠,٨٧٥
٣٧		٠,٦١٤	٠,٨٧٤
٣٨		٠,٥٨٧	٠,٨٧٦
٣٩		٠,٦٤٤	٠,٨٧٣
٤٠		٠,٥٧٦	٠,٨٧٦
٤١		٠,٣٤٥	٠,٨٨٧
٤٢		٠,٦٠٣	٠,٨٧٥
٤٣		٠,٦٠٣	٠,٨٧٥
ألفا الكلية			٠,٨٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط البنود التى شمل عليها البعد (١٣) بنداً من رقم (٣١ : ٤٣) تبين أنه لا يوجد قيم معاملات الارتباط أقل من (٠,٣)، وبذلك أصبح البعد كما هو (١٣) بنداً.

وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بعد حساب الثبات (ملحق رقم ٥) يتضمن أربعة أبعاد كالتالى:

البعد الأول: البعد الوجدانى، ويعبر عنه بالعبارات أرقام (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧،

٨، ٩) أى (٨) بنود.

البعد الثانى: البعد السلوكى، ويعبر عنه بالعبارات أرقام (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) أى (١٤) بنداً.

البعد الثالث: البعد الفسيولوجى، ويعبر عنه بالعبارات أرقام (٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠) أى (٥) بنود.

البعد الرابع: البعد المعرفى، ويعبر عنه بالعبارات أرقام (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣) أى (١٣) بنداً.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار

تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لمقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا، وفيما يلى جدول يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس.

جدول (١٤)

يوضح قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بطريقة إعادة التطبيق (ن= ١٨٥)

أبعاد المقياس	التأثيرات الوجدانية	التأثيرات السلوكية	التأثيرات الفسيولوجية	التأثيرات المعريفية	الاختبار ككل
معامل الثبات	٠,٨٧٩	٠,٨٢١	٠,٧٠١	٠,٨٠٥	٠,٨٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة "معدل تلقى الدعم" يتمتع بدرجة عالية من الثبات تتراوح ما بين (٠,٧٠١ : ٠,٨٧٩) يسمح باستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

حساب صدق مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا

قامت الباحثة بحساب الصدق العاملى للإختبار،وقامت الباحثة بتطبيق اختبار (KMO) لتحديد مدى كفاية العينة، وكذلك اختبار Bartlett's Test لاختبار المعنوية الكلية لكل الارتباطات داخل المصفوفة.

وفيما يلى جدول يوضح نتائج KMO and Bartlett's لمقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا

جدول (١٥)

يوضح نتائج اختبار KMO and Barltett's لمقياس الإجهاد الأكاديمى

لطلاب الدراسات العليا

محددات القيمة المدركة		
اختبار KMO	٠,٩٢٢	
	مربع كاى (كا^{٢})	٤٠٢٢,٨٢٦
اختبار Bartlett's	المعنوية	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٥) بأن قيمة (KMO) تساوى (٠,٩٢٢) وهو أكبر من الحد الأدنى ويدل على كفاية العينة على نحو جيد.

وأن قيمة مربع كاى (كا^{٢}) تساوى ٤٠٢٢,٨٢٦ وهى قيمة كبيرة جداً ومستوى معنوية يصل إلى الصفر ٠,٠٠٠ مما يدل على عدم تساوى مصفوفة الارتباط للعينة مع مصفوفة البعد مما تكفى لاستخدام التحليل العاملى.

وطبقاً لنتائج الاختبارين السابقين، فقد تقرر تطبيق التحليل العاملى لـ (٤٠) بند بعد حساب الثبات لاختبار الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا.

وفيما يلى جدول العوامل الرئيسية المستخرجة بأسلوب التحليل العاملى لاختبار الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا..

جدول (١٦)

يوضح العوامل الرئيسية المستخرجة بأسلوب التحليل العاملى لاختبار الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا (ن = ١٨٥)

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٤٩٧	–	–	–
٢	–	–	–	–
٣	٠,٦٧٦	–	–	–
٤	٠,٥٦١	–	–	–
٥	٠,٦٣٥	–	–	–
٦	٠,٦٠٧	–	–	–
٧	–	–	–	–
٨	٠,٤١٢	–	–	–
٩	٠,٤٧٨	–	–	–
١٠	–	–	٠,٥٤٥	–
١١	–	–	٠,٤٣٣	–

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
١٢	–	–	٠,٤٩٢	–
١٣	–	–	٠,٦٦٥	–
١٤	–	–	٠,٥٥٦	–
١٥	–	–	٠,٤٠٧	–
١٦	–	–	–	–
١٧	–	–	–	–
١٨	–	–	–	–
١٩	–	–	٠,٦٧٣	–
٢٠	–	–	٠,٤٣٧	–
٢١	–	–	٠,٥٥٤	–
٢٢	–	–	٠,٧٣٢	–
٢٣	–	–	٠,٧٠٨	–
٢٤	–	–	٠,٤٨٤	–
٢٥	–	–	٠,٤١٦	–
٢٦	–	٠,٦٢٨	–	–
٢٧	–	٠,٦٩٦	–	–
٢٨	–	٠,٦٤٣	–	–
٢٩	–	٠,٧١٢	–	–
٣٠	–	٠,٥٨٦	–	–
٣١	–	–	–	٠,٤٠٥
٣٢	–	–	–	٠,٥٨٠
٣٣	–	–	–	٠,٤٥٣
٣٤	–	–	–	٠,٦٠٨
٣٥	–	–	–	٠,٤٧٤
٣٦	–	–	–	٠,٤٢٧
٣٧	–	–	–	٠,٦٥٣
٣٨	–	–	–	٠,٧٤١
٣٩	–	–	–	٠,٦٤٦
٤٠	–	–	–	٠,٤٩٧
٤١	–	–	–	٠,٦٩٠
٤٢	–	–	–	٠,٥٧١
٤٣	–	–	–	–
نسبة التباين الذى تم	١٥,٥	١٢,١١٩	١١,٠٤٤	٩,٤٨٧

البنود الأصلية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
تفسيره لكل عامل مستخرج				
النسبة المجمعة للعامل الذى تم تفسيره للعوامل المستخرجة	١٥,٥	٢٧,٦١٨	٣٨,٦٦٢	٤٨,١٤٩

يتضح من الجدول السابق أن العوامل التى تم استخراجها من البنود الأصلية لاختبار الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا هى أربعة عوامل كالآتى:

العامل المستخرج الأول (التأثيرات الوجدانية) ويشمل البنود (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩) (٧) بنود.

العامل المستخرج الثانى: (التأثيرات الفسيولوجية) ويشمل البنود (٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠) (٥) بنود.

العامل المستخرج الثالث: (التأثيرات السلوكية) ويشمل البنود (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) (١٣) بنداً..

العامل المستخرج الرابع (التاثيرات المعرفية) ويشمل البنود (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢) (١١) بنداً.

وقد أختزل عدد البنود المستخرجة من العوامل الأربع إلى (٣٦) بنداً بدلاً من (٤٣) بنداً ، ملحق رقم(٥).

تعليق عام على الثبات والمصداقية فى المقاييس المستخدمة فى هذا البحث:

فى ضوء النتائج السابقة والخاصة بتقييم الثبات والمصداقية فى المقاييس المستخدمة فى هذا البحث، يتضح إمكانية الاعتماد على (٤٣) بنداً لقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم. وعلى (٤٧) بنداً لقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم. وعلى (٣٦) بنداً لقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

للتحقق من صحة فروض البحث، استخدمت الباحثة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار السابع عشر(PSS VS.١٧) وقامت بالمعالجات الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون، ألفا.

٢. تحليل التباين المتعدد٢×٣×٣.

٣. تحليل الانحدار المتعدد Stepwise 2.

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: النتائج الخاصة بالفرض الأول:

" توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث أهمية الدعم ودرجات مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة الكلية على مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من خلال جانبى أهمية الدعم ومعدل تلقى الدعم. والنتائج توضحها جدول (١٧).

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين جانبى أهمية الدعم ومعدل تلقى الدعم لاختبار دعم

أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة (ن=٢٢٦)

أهمية الدعم / معدل تلقى الدعم	الدعم العاطفى (أ)	الدعم الأدائى (أ)	الدعم المعلوماتي (أ)	الدعم التقويمي (أ)	الدرجة الكلية لأهمية الدعم (أ)
الدعم العاطفى (م)	٠,١١٢	-٠,٠٠٣	-٠,٠٣٠	٠,٠٦٦	٠,٠٤٥
الدعمة الأدائي (م)	-٠,٠٤٨	٠,٢٢٧**	٠,١٢١	٠,١٤٥*	٠,١١١
الدعم المعلوماتي (م)	٠,٠٣١	٠,١٣٣*	٠,١١١	٠,١٣٥*	٠,١١١
الدعم التقويمي (م)	٠,٠٦٨	٠,١٢٧	٠,١٢٢	٠,٢١٤**	٠,٤٣٠
الدرجة الكلية لمعدل تلقى الدعم (م)	٠,٠٥٥	٠,١٣٤*	٠,٠٨٦	٠,١٥٤*	٠,١١٦

يتضح من الجدول السابق (١٧) وجود علاقة دالة إحصائياً فى بعض أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا من حيث جانبى أهمية الدعم ومعدل تلقى الدعم، حيث أنه فى بعدى الدعم الأدائي (لأهمية الدعم)، الدعم الأدائي (معدل تلقى الدعم) بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٢٧) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وأيضاً فى بعدى الدعم الأدائي (أهمية الدعم) والدعم المعلوماتي (معدل تلقى الدعم) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١٣٣) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

وأظهرت النتائج أيضاً أن أهمية الدعم بالنسبة لبعد الدعم التقويمي لديه ارتباط بينه وبين أبعاد فى معدل تلقى الدعم(الدعم الأدائي والدعم المعلوماتي والدعم التقويمي) حيث بلغ قيمة معاملات الارتباط (٠,١٤٥) ، (٠,١٣٥) ، (٠,٢١٤) على الترتيب وهى قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) للبعيدن الأولين؛ عند مستوى (٠,٠١) للبعد الثالث.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لمعدل تلقى الدعم وبعد الدعم الأدائي والدعم التقويمي لمعدل أهمية الدعم حيث بلغ معاملات الارتباط (٠,١٣٤) ، (٠,١٥٤) على الترتيب وهما قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يشير إلى تحقق الفرض بشكل جزئي .

وتأتى هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه (Wilks, S., 2008) من أن صراعات ردة فعل أعضاء هيئة التدريس حيال طلاب الدراسات العليا، وقلة الثقة بالنفس، وقلة الدعم العاطفى من الأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس له ردود فعل سلبية تجاه برامج الدراسات العليا أحياناً ، وأن كانت مختلفة مع كثير من الأدبيات التى كتبت فى ذلك المجال ،حيث أشارت نتائج دراسات Jones ؛ Aittenour & Martin,2005 ؛Tieller & Rook, 1997 Jairam & ؛ Aittenour & Martin, 2008 ؛ Joiner, 2009؛ & Wifrtz, 2007 Kaht, 2012) إلى أن الدعم العاطفى يعد من أهم أنواع الدعم الاجتماعى.

وربما يرجع ذلك إلى أن طلاب الدراسات العليا في البيئة المصرية قد يدركون أهمية الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأنهم يتلقونه فى بعدى المساندة الأدائية والمساندة التقويمية والمساندة المعلوماتية، فى حين أنهم لا يدركون أهمية الدعم فى بعد المساندة العاطفية حيث لم يعتادوا أن يتلقونه من قبل أعضاء هيئة التدريس، وهذا قد يرجع إلى مفاهيم خاصة بالطلاب تتضمن أن مهام أعضاء هيئة التدريس تتمثل فى المعلومات والأداءات والجوانب التقويمية، وليس تقديم التعاطف ،والقبول، والاهتمام، والتقدير لوجود الحاجز النفسى الذى قد يضعه عضو هيئة التدريس دونهم مما يجعلهم لا يدركون أو يتلقون الدعم العاطفى، رغم أهميته فى تحقيق الأمن النفسى والإنجاز الأكاديمى والتخفيف من الإجهاد الاكاديمى .

ثانياً: النتائج الخاصة بالفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب

على مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم و درجاتهم على مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات أفراد العينة الكلية على مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من حيث معدل تلقى الدعم والإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا. والنتائج توضحها جدول (١٨)

جدول (١٨)

قيم معاملات الارتباط بين مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا

من جانب معدل تلقى الدعم ومقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا

مقياس دعم أ.هـ.ت معدل تلقى الدعم مقياس الإجهاد الأكاديمى	الدعم العاطفي	الدعم الأدائي	الدعم المعلوماتي	الدعم التقويمي	الدرجة الكلية
التأثيرات الوجدانية	-٠,٣٠٤**	-٠,٢٦٣**	-٠,٠٩٠	-٠,٤٦٠**	-٠,٣٤٩**
التأثيرات الفسيولوجية	-٠,٢٦٣**	-٠,٣٥٧**	-٠,٣١١**	-٠,٣٩١**	-٠,٣٥١**
االتأثيرات السلوكية	-٠,٠٩٠	-٠,٢٠١**	-٠,١٥٣*	-٠,٢١٣**	-٠,٣٦٥**
التأثيرات المعرفية	-٠,٢٤٦**	-٠,٣١٠**	-٠,٢٣٥*	-٠,١٩٣**	-٠,٢٨٩**
الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمى	-٠,٢٧٠**	-٠,٣٦٥**	-٠,٣٠٤**	-٠,٢٦٩**	-٠,٣٤٩**

يتضح من جدول رقم (١٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعض أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا المتمثل فى الدعم العاطفي، الدعم الأدائي، الدعم المعلوماتي، الدعم التقويمي، الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى المتمثل فى التأثيرات الوجدانية، التأثيرات الفسيولوجية، التأثيرات السلوكية، التأثيرات المعرفية، والدرجة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى أن بعد الدعم العاطفى- أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا- له علاقة سلبية ببعض أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات المتمثل فى التأثيرات الوجدانية،والفسيولوجية،والمعرفية ،حيث كانت مستوى الدلالة عند مستوى(٠١.) ،بينما لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين بعد الدعم العاطفى وبعد التأثيرات السلوكية، وبالنسبة لبعد للدعم الأدائى فقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بينه و بين جميع أبعاد مقياس الإجهاد الاكاديمى وهى ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠١.) ، وبالنسبة لبعد الدعم المعلوماتى فقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات

دلالة إحصائية بينه وبين بعد التأثيرات الفسيولوجية لمقياس الإجهاد الأكاديمى عند مستوى دلالة (٠١.) ، بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الدعم المعلوماتى وبعدى التأثيرات السلوكية والتأثيرات المعرفية عند مستوى دلالة (٠٥.) ،فى حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعد الدعم المعلوماتى وبعد التأثيرات الوجدانية ،وبالنسبة لبعد الدعم التقويمى فقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الدعم التقويمى وجميع أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى المتمثلة فى التأثيرات الوجدانية والتأثيرات الفسيولوجية والتأثيرات المعرفية، والتأثيرات السلوكية عند مستوى دلالة (٠١.)، وبالنسبة للدرجة الكلية لمقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين والدرجة الكلية لمقياس أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وجميع أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى عند مستوى دلالة (٠١.) ومن ثم؛ فإن الفرض الثانى قد تحقق بصورة جزئية . ويمكن تفسير ذلك بأنه تقديم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا، أنماطا من الدعم العاطفي والأدائي والمعلوماتي والتقويمي فإن ذلك يؤدي إلى تقليل الشعور بالاستنزاف الوجدانى مما ينعكس على سلوكهم وأفكارهم ومشاعره، كما أن تلقى النصائح والمعلومات والتعليمات وتقديم العون فى الأعمال والمهام التى قد تكون مجهدة قد يكون له تأثير إيجابى على الصحة العامة والنواحى الفسيولوجية، وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Bolger & Amarak, 2007; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie,2007; Mattanah, Ayers, Brand, Brooks, 2010;Yasin & Dzulkifli,2010 ; Whitney, 2010; Sivan dani, Koohbanani, Vahidi,2013)

وحيث أن تقديم الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس بأنماطه المختلفة من شأنه أن يقلل ما قد يتعرض له الطلاب من ضغوط مختلفة ، ويحسن من طريقة إدارتهم للإجهاد الأكاديمى، وتجويد آليات التكيف مما يؤدي إلى إبراز الأثر الإيجابى على صمود الطلاب أكاديميا .

أما بالنسبة لبعد الدعم العاطفى والذي أشارت النتائج إلى عدم جود علاقة ذات دلالة إحصائية بينه وبين التأثيرات السلوكية، فإنه يمكن تفسيره في ضوء ما اعتاد عليه طلاب الدراسات العليا من التركيز على الإنجاز الأكاديمي وما قد يسهم في تحقيقه أكثر من تركيزهم على الجوانب العاطفية ، وهذا يتمشى مع نتائج الفرض الأول التي أشارت إلى عدم

وجود علاقة ذات دلالة بين أهمية الدعم العاطفى ومعدل تلقية.

وبالنسبة لبعد الدعم المعلوماتى والذى يتضمن جوانب الإرشاد والتوجيه التى يتلقاها طلاب الدراسات العليا من عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بمصادر التعلم التى تمكنه من حل المشكلات الأكاديمية والذي أشارت النتائج إلى عدم جود علاقة ذات دلالة إحصائية بينه وبين التأثيرات الوجدانية فإن ذلك يمكن تفسيره في ضوء ما قد يتلقاه الطلاب من دعم عاطفى متواضع في هذه المرحلة، حيث يتركز دور عضو هيئة التدريس فى الدعم المعلوماتى بعيدا عن النواحى الوجدانية وتأثيراتها العاطفية والتى يشعر معها الطالب بدرجة ما من التعب والتوتر والاستنزاف من كثرة المهام والأعباء الدراسية ، هذا على الرغم من أن الاتجاهات الحديثة فى التعليم تدعو إلى الاهتمام بالجوانب الوجدانية التى لا يمكن فصلها عن خبرات التعلم باعتبارها عامل تحفيزى فى الإنجاز الأكاديمى .

ج الخاصة بالفرض الثالث:

والذى ينص على أنه ". توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة، وفقاً للمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، نوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه) و التفاعل بينهم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى وتعيين الانحراف المعيارى لكل من بعد من أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة جدول رقم (١٩)، قامت بإجراء تحليل تباين لأبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة فى جانب معدل تلقى الدعم تبعاً لمتغيرات النوع/ التخصص/ البرنامج المقيد عليه الطالب والتفاعل بينهم ، يوضح قيم المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد مقياس دعم أعضاء هـ كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير effect size باستخدام مربع ايتا Eta- squared فى حالة ما إذا كانت قيمة "ف" دالة إحصائياً، لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك، ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق ، فكلاهما يكمل عمل الآخر ويعوض النقص فيه، وإن استخدامها معاً لتفسير دلالة

الفروق يؤدى إلى إثراء البحوث النفسية والتربوية وقد استخدمت الباحثة محكات كوهن Cohen, J. للحكم على قوة تأثير المتغير المستقل فى المتغير التابع كالتالى:

١. التأثير الذى يفسر (٠,٠١) من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.
٢. التأثير الذى يفسر (٠,٠٦) من التباين الكلى يدل على تأثير متوسط.
٣. التأثير الذى يفسر (٠,١٥) أو أكثر من التباين الكلى يدل على تأثير قوى.

(Cohen, J., 1988)

والنتائج يوضحها الجدولان (١٩،٢٠)

جدول (١٩)

يوضح قيم المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة من جانب تلقى الدعم تبعاً لمتغيرات النوع والعمر ونوع البرنامج المقيد عليه(٢٢٦)

أولاً: العمر						
البعد	المستوى الأول ن=١٧٩ من ٢٢- ٢٥		المستوى الثانى ن=١٨ من ٢٦-٣٠		المستوى الثالث ن=٢٩ من ٣١- فأكثر	
	م	ع	م	ع	م	ع
الدعم العاطفي	٣٧,٧٥	٥,٩٠٠	٣٧,٩٤	٨,٠٩٨	٣٨,١٥	٦,٢٤٣
الدعم الأدائي	٢٦,٨٣	٤,٢٤٩	٢٧,١٧	٦,٦٨٨	٢٦,٨١	٤,٥٠٧
الدعم المعلوماتي	٣١,١٣	٦,٠٣٢	٣١,٢٨	٧,٥٢١	٣٠,٧٠	٦,٢١٩
المساندة التقويمية	١٥,٩٤	٣,٦٣٥	١٦,٣٩	٤,٧١٧	١٥,٧٤	٣,٣٥٨

ثانياً : المؤهل						
البعد	**دبلوم مهنى** ن = ١١٧		**دبلوم خاص** ن= ١٠٣		**ماجستير ودكتوراه** ن = ٦	
	م	ع	م	ع	م	ع
الدعم العاطفي	٣٧,٠٨	٦,١٦٣	٣٨,٦٢	٥,٨٢٦	٤٢,٦٧	٤,٧٦١
الدعم الأدائي	٢٥,٧٧	٤,٣٤٤	٢٨,٤٤	٤,٢٧٧	٢٧,٣٣	٣,٣٨٦
الدعم المعلوماتي	٢٩,٩٢	٦,٠٣٧	٣٢,٦٥	٦,٠٣٧	٣٢,٣٣	٦,٣١٤
الدعم التقويمي	١٥,٣٢	٣,٥٤١	١٦,٧٣	٣,٧٨٨	١٨,٥٠	٤,٥٩٣

ثالثاً: النوع				
البعد	**الطلبة** ن = ١٠١		**الطالبات** ن= ١٢٥	
	م	ع	م	ع
الدعم العاطفي	٣٧,٩٤٧	٥,٩٤٧	٣٨,٩٧	٥,٨٩٨
الدعم الأدائي	٢٦,٦٣	٤,٦١٢	٢٧,٦٧	٣,٧٨٧
الدعم المعلوماتي	٣١,٢٤	٦,٣٠٥	٣١,١٤	٥,٦٢٧
الدعم التقويمي	١٥,٩١	٣,٦١٣	١٦,٢٦	٣,٧٨٣

جدول (٢٠)

يوضح نتائج تحليل التباين لأبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى ضوء متطلبات الجودة معدل تلقى الدعم لدى عينة البحث (ن = ٢٢٦)

البعد	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
الدعم العاطفي	النوع أ	٢٢,٠٤١	١	٢٢,٠٤	٠,٧٢٥	٠,٣٩٦
	العمر ب	٢,٠٩١	٢	١,٤٥٤	٠,٠٤٨	٠,٩٥٣
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	١١٣,٠٠	٢	٥٦,٥٠٠	١,٨٥٧	٠,١٥٩
	أ × ب	١١٢,٢٧	٢	٥٦,١٤	١,٨٥	٠,١٦١
	أ × جـ	٢٣,٩١	٢	١١,٩٦	٠,٣٩٣	٠,٦٧٦
	ب × جـ	٥٣,٦٧	٤	١٣,٤٢	٠,٤٤١	٠,٧٧٩
	أ × ب × جـ	٣٨,١٩٩	٢	١٩,٠٢	٠,٦٢٨	٠,٥٣٥
	الخطأ	٥٩٣٢,٠٧٦	١٩٥	٣٠,٤٢١	–	–
الدعم الأدائى	النوع أ	٤,٥٢٤	١	٤,٥٢	٠,٣٢١	٠,٥٧٢
	العمر ب	٩,١٧١	٢	٤,٥٩	٠,٣٢٥	٠,٧٢٣
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٢٢٩,٥٦٠	٢	١١٤,٧٨٠	٨,١٤٣	٠,٠٠٠ ***
	أ × ب	٢٩,٥٣	٢	١٤,٧٧	١,٠٤٨	٠,٣٥٣
	أ × جـ	٣٤,٩٨	٢	١٧,٤٩	١,٢٤	٠,٢٩١
	ب × جـ	٦٢,٩٩	٤	١٥,٧٥	١,١١٧	٠,٣٥٠
	أ × ب × جـ	٤٠,٩٢٩	٢	٢٠,٤٧	١,٤٥٢	٠,٥٣٧
	الخطأ	٢٧٤٨,٥٣٣	١٩٥	١٤,٠٩٥	–	–
الدعم المعلوماتى	النوع أ	٠,١٣٧	١	٤,٥٢	٠,٣٢١	٠,٥٧٢
	العمر ب	٢,٢٨٠	٢	١,١٣٧	٠,٠٤٧	٠,٩٥٤
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٢٥٨,٤٧١	٢	١٢٩,٢٤	٢,٣٥	٠,٠٠٥ **
	أ × ب	٢١,٧١٢	٢	١٠,٨٦	٠,٤٥٠	٠,٦٣٨
	أ × جـ	٦٠,٩٢٣	٢	٣٠,٤٦	١,٢٦	٠,٢٨٥
	ب × جـ	١٠١,٣٣	٤	٢٥,٣٣	١,٠٥	٠,٣٨٣
	أ × ب × جـ	٧٦,٩٧٤	٢	٣٨,٤٩	١,٥٩	٠,٢٠٦
	الخطأ	٤٧٠٧,٠٦٩	١٩٥	٢٤,١٣٩	–	–
الدعم التقويمي	النوع أ	٠,٥٨٤	١	٠,٥٨٤	٠,٠٥٧	٠,٨١١
	العمر ب	٦,٧٦١	٢	٣,٣٨١	٠,٣٣٢١	٠,٧١٨
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٨٥,٠٦	٢	٤٢,٥٣	٤,١٨٢	٠,٠١٧ *
	أ × ب	١٥,٦٤	٢	٧,٨٢	٠,٧٧	٠,٤٧
	أ × جـ	٦,٨٦	٢	٣,٤٣	٠,٣٤٠	٠,٧١٤
	ب × جـ	٣٨,٣٧٢	٤	٩,٥٩	٠,٩٤٣	٠,٤٤٠
	أ × ب × جـ	٢٠,٥٩٠	٢	١,٣٠	٠,١٢٧	٠,٨٨١
	الخطأ	١٩٨٣,١٩٩	١٩٥	١٠,١٧٠	–	–

يتضح من جدول رقم (٢٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية فى ضوء متطلبات الجودة، وفقاً للمتغيرى النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)،

(٣١-فأكثر)، باستثناء وجود فروق ذات دلالة احصائية فى فى بعدى الدعم الأدائى ، والدعم المعلوماتى وفقا لنوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه) ، عند مستوى. (٠٠١.) ،(٠١.) على الترتيب لصالح طلاب الدبلوم الخاص ، وهكذا تحقق الفرض الثالث جزئيا .

وقد يرجع ذلك إلى أن هولاء الطلاب فى أول مسارهم للبحث العلمى، فهم بحاجة إلى الكثير من الدعم الادائى والمعلوماتى إذ توجد فترات كثيرة فى حياة هؤلاء يحتاجون فيها إلى النصيحة بشأن مستقبلهم ويكون الحصول على المعلومات بهذا الشأن أمرا ضروريا وحيويا ،، وهذا يتفق مع ما أشار إليه(MacGeorge, Samter & Gillihan, 2005) من أهمية الدعم المعلوماتى والإجرائي المتمثل فى تقديم المعلومات والنصائح التى تساعدهم في حل المشكلات وتشكل سلوكا داعما للطالب ليجتاز ما يعترضه من مشكلات ، والتي يعتبرها

(Lee, 2009) عاملا مساعدا لهم على تحقيق التوازن بين مهام العمل الأكاديمى، كم أن تقديم المساعدة العملية وما تتضمنه من مساعدات فى أداء المتطلبات الأكاديمية ،وإعطاء المعلومات لحل المشكلات الأكاديمية، يساعد الطلاب على تلبية متطلبات الحياة اليومية في مساره البحثي ، وهذا ما يؤكده (Wills, 2000) حيث يشير إلى أهمية الإمداد بالمعرفة المفيدة فى حل المشكلات ، مثل الإمداد بالمعلومات بشأن مصادر الخدمات فى المجتمع ، أو إعطاء النصيحة والإرشاد بشأن البدائل التى يمكن اتخاذها في مواجهة الأزمات والظروف الضاغطة.

وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية فى بعد الدعم االتقويمى وفقا لنوع البرنامج المقيد عليه الطالب (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)،عند مستوى (٠٥.) لصالح طلاب الماجستير والدكتوراه، حيث أن لمساندة أعضاء هيئة التدريس دورا فعالا فى التحفيز والمثابرة والدافعية الإيجابية لطلاب الدكتوراه من خلال تقديم المعلومات والخبرات التى تساعدهم على تقويم أدائهم ومهامهم الأكاديمية، وهذا ما توصل إليه (Lee, 2009) من أن من بين العوامل التى ساعدت الطلاب فى الحصول على درجة الدكتوراه هو دعم أعضاء هيئة التدريس.

رابعاً: النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

والذى ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً فى أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية وفقاً للمتغيرات النوع (ذكور/إناث)، العمر (٢٣-٢٥) ، (٢٥-٣٠)، (٣١-فأكثر)، نوع البرنامج المقيد عليه (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير ودكتوراه) والتفاعل بينهم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى وتعيين الانحراف المعيارى لكل من بعد من أبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا، كما قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين (٢ × ٣ × ٣) لأبعاد الإجهاد الأكاديمى تبعاً لمتغيرات النوع/ التخصص / البرنامج الذى ينتمى إليه والتفاعل بينهم، كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير effect size باستخدام مربع Eta-squared فى حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائياً، كما استخدمت محكات كوهين Cohen, J. لتحديد حجم التأثير، والنتائج يوضحها الجدولان رقم (٢١) ، (٢٢)

جدول (٢١)

يوضح قيم المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا تبعاً لمتغيرات النوع والعمر ونوع البرنامج المقيد عليه(ن = ٢٢٦)

أولاً: النوع				
البعد	**الطلبة ن=١٠١**		**الطالبات=١٢٥**	
	م	ع	م	ع
التأثيرات الوجدانية	٢٦,٩٣	٦,٣٦٦	٢٥,٥٣	٧,١٨٦
التأثيرات الفسيولوجية	٥٥,٠٠	١١,٩٣٤	٥٥,٥٩	١٢,١٤١
التأثيرات السلوكية	١٥,٠٨	٥,٢٩٢	١٢,٩١	٤,٦٧٤
التأثيرات المعرفية	٣٦,٥٢	١٠,٨١٧	٣٤,١٩	٨,٩١٧

ثانياً: العمر						
البعد	المستوى الأول ن=١٧٩		المستوى الثانى ن=١٨		المستوى الثالث ن=٢٩	
	من ٢٢- ٢٥		من ٢٦-٣٠		من ٣١- فأكثر	
	م	ع	م	ع	م	ع
التأثيرات الوجدانية	٢٥,٩١	٦,٤٢٣	٣٠,٦١	٦,٣٥٤	٢٨,١١	٧,٠٠٢
التأثيرات الفسيولوجية	٥٣,٧٠	١٠,٨٧٦	٦٢,٣٣	١٠,٨٦٨	٦٠,٧٠	١٤,٩٧٦
التأثيرات السلوكية	١٣,٩٠	٥,٠١٢	١٧,٨٣	٥,٠٢١	١٥,٩٣	٥,٥٣٣
التأثيرات المعرفية	٣٤,٨٣	٩,٥٠٦	٤١,٧٢	٩,٣٤٢	٣٨,٤٨	١٣,٥٦٩

ثالثاً : نوع البرنامج المقيد عليه					
البعد	دبلوم مهنى		دبلوم خاص		ماجستير ودكتوراه
	ن = ١١٧		ن= ١٠٣		ن = ٦
	م	ع	م	ع	م	ع
البعد الوجدانى	٢٤,٣٢	٦,٢٦٧	٢٨,٤٤	٦,١٠١	٣٤,٣٣	٤,٨٨٥
التأثيرات الفسيولوجية	٥٢,١٥	١١,٩٢١	٥٧,٥٤	١٠,٧٧٢	٦٩,٣٣	٨,٦٦٤
التأثيرات السلوكية	١٣,٦٥	٥,١٥٢	١٥,٣٠	٥,٢٠٨	١٥,٣٣	٤,٨٣٣
التأثيرات المعرفية	٣١,٩٦	٩,٨٢٦	٣٩,٤٩	٨,٤٤٢	٤٦,٦٧	٩,٩٣٣

جدول (٢٢)

يوضح نتائج تحليل التباين (٢×٣×٣) لأبعاد مقياس

الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا (ن = ٢٢٦)

البعد	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
التأثيراتالاوجدانيةنفية	النوع أ	٣٣,٩٦٨	١	٣٣,٩٦٨	١,١٥٥	٠,٢٨٤
	العمر ب	٩٤,٧٦١	٢	٤٧,٤٨١	١,٦١١	٠,٢٠٢
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٤٣٣,١١٧	٢	٢١٦,٥٥٨	٧,٣٦٢	٠,٠٠١ **
	أ × ب	٥٣,٤٩٥	٢	٢٦,٧٤٧	٠,٩٠٩	٠,٤٠٥
	أ × جـ	١٩,٩٧٣	٢	٩,٩٨٧	٠,٣٣٩	٠,٧١٣
	ب × جـ	٣٣,٤٣٤	٤	٨,٣٥٩	٠,٢٨٤	٠,٨٨٨
	أ × ب × جـ	٥,٨٠٣	٢	١٢,٩٠١	٠,٠٩٩	٠,٩٠٦
	الخطأ	٥٧٣٦,٣٥٣	١٩٥	٢٩,٤١٧	–	–
التأثيرات الفسيولوجية	النوع أ	٣٥,٠٧٧	١	٣٥,٠٧٧	٠,٤٣٨	٠,٥٠٩
	العمر ب	١٨١,٨٦٦	٢	٩٠,٩٣٣	١,١٣٦	٠,٣٢٣
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٦٤٥,٨٩٦	٢	٣٢٢,٩٤٨	٤,٠٣٤	٠,٠١٩**
	أ × ب	١٧٠,٠٥٥	٢	٨٥,٠٢٧	١,٠٦٢	٠,٣٤٨
	أ × جـ	١٠٧,٧٩٧	٢	٥٣,٨٩٩	٠,٦٧٣	٠,٥١١
	ب × جـ	٦٥٤٠٩٢٨	٤	١٦٣,٧٣٢	٢,٠٤٥	٠,٠٩٠
	أ × ب × جـ	٢٧,٣٨١	٢	١٣,٦٩٠	٠,١٧١	٠,٨٤٣
	الخطأ	١٥٦٠٩,٥٧٧	١٩٥	٨٠,٠٤٩	–	–
التأثيرات السلوكية	النوع أ	٨١,٩٧٤	١	٨١,٩٧٤	٣,٠٣٠	٠,٠٨٣
	العمر ب	٣١,٦١٧	٢	١٥,٨٠٩	٠,٥٨٤	٠,٥٥٨
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	١٩٣,٥٨٣	٢	٦٩,٧٩١	٣,٥٧٨	٠,٠٣٠ **
	أ × ب	٨١,١٧٣	٢	٤٠,٥٨٧	١,٥٠٠	٠,٢٢٦
	أ × جـ	٦٣,٢٤١	٢	٣١,٦٢٤		

	ب × جـ	١٣٧,١٤٩	٤	١	١,١٦٩	٠,٣١٣
	أ × ب × جـ	٨,٦٨٠	٢	٣٤,٢٨٧	١,٢٦٧	٠,٢٨٤
	الخطأ	٥٢٧٥,٣٠٣	١٩٥	٤,٣٤٠	٠,١٦٠	٠,٨٥٢
				٢٧,٥٣	–	–
التأثيرات المعرفية	النوع أ	٢٤٤,٣١٠	١	٢٤٤,٣١٠	٤,١٣٨	٠,٠٤٣ **
	العمر ب	٢٨٨,٢٠٩	٢	١٤٤,١٠٥	٢,٤٤١	٠,٩٠
	البرنامج الذى ينتمى إليه جـ	٩٠٦,٦٧٣	٢	٤٥٣,٣٣٧	٧,٦٧٨	٠,٠٠١ **
	أ × ب	٢٨٤,٩٧٩	٢	١٤٢,٤٨٩	٢,٤١٣	٠,٠٩٢
	أ × جـ	٣٥٠,٨٥٤	٢	١٧٥,٤٢٧	٢,٩٧١	٠,٠٥٤
	ب × جـ	٤٧٠,٩٨٢	٤	١١٧,٧٤٥	١,٩٩٤	٠,٠٩٧
	أ × ب × جـ	٣٥,٤٢٤	٢	١٧,٧١٢	٠,٣٠٠	٠,٧٤١
	الخطأ	١١٥١٣,٧٣٧	١٩٥	٥٩,٠٤٥	–	–

يتضح من جدول (٢٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس الإجهاد الاكاديمى، وفقا لنوع البرنامج المقيد عليه الطالب (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)، عند مستوى (٠١.) لصالح طلاب الماجستير والدكتوراه ، فى حين لا توجد فروق دالة إحصائياً فى متوسطات أبعاد مقياس الإجهاد الاكاديمى ، وفقا للنوع، والعمر باستثناء فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير النوع فى البعد الخاص بالتأثيرات المعرفية عند مستوى (٠١.) لصالح الذكور وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الماجستير والدكتوراه قد تعرضوا في رحلة البحث العلمي إلى صنوف من الإجهاد لأسباب طول مدة البحث وكثرة المهام الأكاديمية التي أصبح يتوجب عليه الاعتماد على نفسه فيها مما يزيد من مشاعر الإجهاد الأكاديمى على كآفة مستويات التاثيرات الوجدانية ،الفسيولوجية، السلوكية ، المعرفية ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Misra, McKean, West, & Russo, 2000) من أن بعض أنماط التعامل السلبي مع أعضاء هيئة التدريس، قد يشعر الطالب بالصراعات والإحباطات، ويتوقف ذلك على عدم التطوير فى آليات التكيف والتعامل مع الإجهاد ، كما يتمشى كذلك مع ما ذهب إليه (Altbach, 1970 ؛ Chen, Lin, & Tu, 2006) من أن كثرة الالتزامات المهنية والالتزامات الأكاديمية تؤدى بالطالب إلى صراع الدور بالإضافة إلى عدم وضوح بعض المهام وفهم التعليمات من قبل أعضاء التدريس ، وما أشار إليه (Chang & Lee, 2007) من ضرورة دعم أعضاء هيئة التدريس للحفاظ على توازن البيئة الأكاديمية للطلاب والتركيز على الاحتياجات الشخصية لهم ، والوفاء

بالتوقعات وتحقيق الأهداف والقيم، وما أكده (Boulter, 2002) من أهمية تلبية حاجة طلاب الدراسات العليا إلى الحوار مع أعضاء هيئة التدريس فى الناحية الأكاديمية والمهنية المستقبلية، والذي يمكن أن يتحقق من خلال الساعات المكتبية أو أثناء إقامة المشاريع البحثية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Lee, 2009) والتي كشفت عن أن طلاب الدكتوراه يعانون من الإجهاد الأكاديمى بسبب المسؤوليات المتعددة فى الحياة والمسائل المالية والعلاقات الصعبة مع أعضاء هيئة التدريس، وما أكد عليه (Jairam & Kohi, 2012) من أن الإجهاد هو أحد العوامل الرئيسية التى تسبب الاستنزاف الانفعالى فى مرحلة الدكتوراه، وأن تلقى الدعم من الأصدقاء والأسرة وأعضاء هيئة التدريس يكون له الأثر الكبير فى خفض مشاعر الاستنزاف ، ويدعم هذا أيضا ما أوصى به (Esping, 2010). من ضرورة المواءمة مع عدد من الأصدقاء الأكاديميين، وتثقيف أفراد الأسرة باحتياجات طالب الدكتوراه، وإقامة علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس والمشرفين لما له من أثر كبير على إدارة الإجهاد الأكاديمى والصمود النفسي للطالب، وما أكدعليه كل من (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2013) كذلك من ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس لتقديم الدعم للطلاب ومساعدتهم فى تطوير استراتيجيات المواجهة الإيجابية وتحسين مهاراتهم للتأقلم مع متطلبات المهنة مستقبلاً .

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فى بعد التأثيرات المعرفية والتي كانت لصالح الذكور والتي تأتى مخالفة لنتيجة دراسة (Mallinckrodt & Leon 1992) التي أظهرت أن الفروق كانت لصالح الطالبات، باعتبارهن أكثر استعدادا لطلب الدعم ، فإن هذا الاختلاف يمكن تفسيره في ضوء اختلاف الظروف الثقافية والبيئية بين بيئة هذه الدراسة والدراسة الحالية ، إذ يتوقف قبول وحاجة كل من الطلاب والطالبات لهذا الدعم على طبيعة الضوابط الثقافية التي تحكم نمط العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس ومنها نوع مقدم الدعم ومتلقيه (ذكور أو أناث) ، خاصة وأن الطالبات في البيئة العربية قد يواجهن مزيداً من الإجهاد نتيجة للالتزامات العائلية على عكس الطلاب كنتيجة حتمية للاختلاف فى وجهات النظر حول الأدوار المنوطة بهم في السياق الثقافي للمجتمع .

خامساً: النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

والذى ينص على" أنه يمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية ومعدل تلقى الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس لدى عينة من الذكور والإناث وفى ضوء برامجها الدراسية (دبلوم مهنى، دبلوم خاص، ماجستير، دكتوراه)."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة الأثر أو العلاقة بين أبعاد المتغير التفسيرى (معدل تلقى دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا) وأبعاد المتغير المعتمد (الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا) من خلال تقدير هذه العلاقة. وقد استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد التدريجى Stepwise للتخلص من مشكلة الأزدواج الخطى بين المتغيرات المستقلة فى معادلة الانحدار الخطى المتعدد. ويوضح جدول (٢٣) تحليل تباين الانحدار

جدول (٢٣)

يوضح تحليل التباين* الانحدار (حيث ن = ٢٢٦)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
الراجع إلى الارتداد	١٤,٢١٥	٤	٣,٥٥٤	٨,٧٠٤	٠,٠٠
الخطأ	٨٩,٨٢٦	٢٢٠	٠,٤٠٨		
الكلى	١٠٤,٠٤١	٢٢٤			

يتضح من جدول (٢٣) أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (أبعاد معدل تلقى دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا) والتى تتمثل فى (الدعم العاطفي، الدعم الأدائي، الدعم المعلوماتي، الدعم التقويمي)، والمتغير التابع (الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا) والذى يتمثل فى التأثيرات الوجدانية، التأثيرات الفسيولوجية، التأثيرات السلوكية ، التأثيرات المعرفية، ويوضح جدول (٢٤) ملخص تحليل الانحدار.

* قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٠٥ وعند مستوى (٠,٠١) = ٢,٧٣

جدول (٢٤)

يوضح ملخص تحليل تباين الانحدارالمتعدد (حيث ن = ٢٢٦)

مصدر الاختلاف	معامل الانحدار	الخطأ المعيارى	معامل الانحدار	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	٤,٤٩٢	٠,٢٨٧	–	١٥,٦٦٤	٠,٠١
االدعم الأدائي B1	٠,٤٩٠–	٠,١٦٨	٠,٣٨٠–	٦,٩١٢–	٠,٠٠٤
الدعم العاطفي B2	٠,١٤٠–	٠,١٧٥	٠,١٦٨–	٣,٧٩٦–	٠,٠٢٧
الدعم المعلوماتي B3	٠,٠٦٩–	٠,١٩٧	٠,١٣٩–	٣,٣٤٩–	٠,٠٢٩
الدعم التقويمي B4	٠,٠٣١–	٠,١٤٨	٠,١٢١–	٥,٢٠٨–	٠,٠٣٥

يتضح من الجدول (٢٤) أن قيمة "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا بعد االدعم العاطفي والدعم المعلوماتي فكانت الدالة عند مستوى (٠,٠٥)، ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات الإجهاد الأكاديمى من درجات معدل تلقى الدعم من قبل أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا.

كما يتضح من جدول (٢٤) أن قيم معاملات الانحدار جميعها سالبة مما يدل على أهمية معدل دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا فى الشعور بالإجهاد الأكاديمى أى أنه كلما زاد معدل دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا كلما شعرالطالب بانخفاض فى الإجهاد الأكاديمى. ويتفق ذلك مع ما أشارت له نتائج دراسة (Misra, McKean, West, & Russo, 2000) فى أن الدعم الاجتماعى يساعد طلاب الجامعة على إدارة الإجهاد الأكاديمى، و ما أكد عليه كل من (Mattanah, Ayers, Brand, Brooks, 2010) فى أن الدعم المقدم من قبل أعضاء هيئة التدريس له تأثير على تكيف الطلاب داخل الكلية. و ما أكد عليه (Esping, 2010) من أن الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس له أثر على الإجهاد والنجاح الأكاديمى، وأوصى بضرورة وإقامة الطلاب علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس، ونتائج دراسة(Jairam & Kohi, 2012التى أكدت أن الدعم يكون بمثابة عازل عن الإجهاد ويخفض من مستويات التوتر

هذا، ويتضح أن أكبر متغير مستقل مرتبط مع المتغير التابع كان الدعم الأدائى ثم الدعم العاطفى ثم الدعم المعلوماتى وأخيراً الدعم التقويمى.

وهكذا يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التى تعين على التنبؤ بالإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا فى عينة البحث كالآتى:

المعادل التنبؤية للإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا = الثابت ٤,٤٩٢ + ٠,٤٩٠ الدعم الأدائي + ٠,١٤٠ الدعم العاطفي + -٠,٠٦٩ الدعم المعلوماتي + - ٠,٠٣١ الدعم التقويمي.

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل متغير من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وقيمة معاملات التحديد Coefficient Determination والتى تعبر عن مقدار العلاقة بين المتغيرات المستقلة مجتمعة والمتغير التابع، وقيم معاملات الارتباط الجزئى والتى تشير إلى مقدار العلاقة بين كل متغير تابع والمتغير المستقل فى حالة عزل جزء من العوامل المؤثرة فى الارتباط الكلى ، والنتائج يوضحها جدول رقم (٢٥)

جدول (٢٥)

يوضح قيم معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد وخطأ القياس ونسب المساهمة للمتغيرات المستقلة فى المتغير التابع بطريقة الانحدار المتدرج (ن = ٢٢٦)

النموذج	مربع الارتباط الجزئى R	مربع معامل الارتباط الجزئى R٢	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعيارى
١	٠,٤٩٥	٠,٢٤٥	٠,٢٣٧	٠,٦٨٧٩٠
٢	٠,٥١٨	٠,٢٦٨	٠,٢٥٦	٠,٦٨٠١٣
٣	٠,٥٤٣	٠,٢٩٥	٠,٢٧٨	٠,٦٧٠٩٩
٤	٠,٥٦٣	٠,٣١٧	٠,٢٩٧	٠,٦٦٣٤١

رقم النموذج	ما يشير إليه النموذج
١	الدعم الأدائي
٢	الدعم الأدائي ، الدعم العاطفي
٣	الدعم الأدائي ، االدعم العاطفي، الدعم المعلوماتي
٤	االدعم الأدائي،الدعم العاطفي، الدعم المعلوماتي،الدعم التقويمي

وبموجب طريقة الانحدار المتعدد يتم إدخال قيم المتغيرات المستقلة واحد تلو الآخر إلى نموذج الانحدار علماً بأن أى متغير مستقل عرضه للاستبعاد فى الخطوات اللاحقة إذا ما ثبت عدم دلالته، وبالنظر إلى جدول (٢٥) نجد أن عند إدخال بعد المساندة الأدائية أولاً (نموذج ١) كانت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٢٣٧ وتفسر نحو (٢٣,٧ %) من تباين المتغير التابع . وعند إضافة بعد المساندة العاطفية للمعادلة (نموذج ٢) ارتفعت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل فأصبحت= ٠,٢٥٦ وتفسر نحو (٢٥,٦%) من تباين

المتغير التابع، وعند إضافة المساندة المعلوماتية (نموذج ٣) أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٢٧٨ وتفسر نحو (٢٧,٨%) من تباين بالمتغير المستقل، وعند إضافة بعد المساندة التقويمية أصبحت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل = ٠,٢٩٧ وتفسر نحو نسبة(٢٩,٧%) من تباين المتغير التابع يمكن تفسيره بمعلومية المتغيرات المستقلة(أبعاد دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات آخرى (البواقى) تؤخذ فى الاعتبار فى معادلة الانحدار.

توصيات ومقترحات:

فى ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية فإن الباحثة توصى بما يلي :

- اتخاذ التدابير الكفيلة بزيادة وتنويع أنماط الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس للمساعدة في خفض حدة الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا والحد من ظاهرة تسربهم من البرامج الدراسية.
- تصميم برامج إرشادية و علاجية للتخفيف من حدة الإجهاد الأكاديمى لطلاب الدراسات العليا وتضمينها في خطة البرنامج الدراسي .
- تصميم البرامج الإرشادية لطلاب الدراسات العليا والتى تعرفهم بأنماط الدعم الواجبة لهم، وكيفية الاستفادة بها، وزيادة إدراكهم لأهميتها.
- الإهتمام بالفاعلية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس ووضعها موضع التطبيق الفعلي– المعيار الخامس ، والسابع ،الثامن– لتحسين جودة البرامج المقدمة لطلاب الدراسات العليا .
- إنشاء وحدة إرشاد نفسي وتربوي بكليات التربية لتقديم الدعم والتوجيه للطلاب بصفة عامة وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص .

دراسات وبحوث مقترحة:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى وتفسيرها يمكن اقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

- دراسات حول سمات شخصية عضو هيئة التدريس الداعمة لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالأداء الاكاديمى لهم .
- دراسات مقارنة لأنماط الدعم المقدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس فى الكليات

النظرية والأدبية .

- دراسة أنماط الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس للطلاب فى مرحلتى البكالوريوس و الليسانس وعلاقتها بالصمود النفسى للطلاب .
- فاعلية برنامج التدخل المعرفى السلوكى فى تحسين أنماط الدعم لأعضاء هيئة التدريس .
- دراسة الإبداع الانفعالي لطلاب الدراسات العليا وعلاقته بأنماط الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس .
- دراسة العلاقة بين أنماط الدعم المقدمة من أعضاء هيئة التدريس والانفعلات الأكاديمية لطلابهم .

مراجع البحث:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣). *التحليل الإحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢. آذار عبد اللطيف، غسان أبو فخر (٢٠٠٧). العلاقة بين الدعم الاجتماعى وحالة الخجل لدى الذكور المعوقين حركيًا. *المجلد ٢٣، العدد٢، ٤١٥-٤٦٠.*

٣. جبر، جبر محمد (٢٠١١). *علم النفس الإيجابي*. شبين الكوم: الحنفى للطباعة والنشر.

٤. فايد، حسن على (٢٠٠١). *دراسات فى الصحة النفسية*. ط١، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٥. المجلس الأعلى للجامعات المصرية(٢٠١٤). *بيانات إحصائية عن التعليم الجامعى فى مصر*. القاهرة: مركز بحوث وتطوير التعليم الجامعى إدارة الإحصاء، مارس ٢٠١٤ http://www.scu.eun.eg/wps/wcm/connect/3a2c4a0043

٦. أمل عبد الرازق المنصوري، هناء صادق البدرى (٢٠١٠). مستوى التفاعل الاجتماعى وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة قسم الإرشاد النفسى. *مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)*. ج ٣٥، ع ٢، ١٠٠-١٣٢.

٧. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). *الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي*، الإصدار الأول ٢٠٠٨، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ص١١٨-٢٢١.

ثانيًا: قائمة المراجع الأجنبية:

8. Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self- esteem in university students. *Educational Psychology, 14 (3), 323-330.*

9. Ali, A., & Kohum, F. (2006). Dealing with isolation feelings in is doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies, 1, 21-33.* http://www.ijds.org/volume1/IJDSv1pos1_O33Ali13.pdf.

10. Altbach, P. G. (1970). Commitment and powerlessness on the American Campus: The case of the graduate student. *Liberal Education 56 (December 1970):562-582.*

11. Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Student Development, 39, 11-22.*
12. Bolger, V. & Amatel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of Personality Social Psychology 2007, Vol. 92, No. 3, 458-475*.
13. Cabrera, A., et al. (2010). The role of social supports and self-efficacy in college success institute for higher education policy fall. Washington, Dc. 20036, www. Ihep.org p.1-7.
14. Chang K, & Lu L. (2007). Characteristics of organizational culture, stressors and wellbeing: The case of Taiwanese organizations. *J. Manage. Psychol. 22 (6): 549-568.*
15. Chen, F. S., Lin, Y. M. & Tu, C. A. (2006). A study of the emotional intelligence and life adjustment of senior high school students. *World Transactions on Engineering & Technology Educ., 5, 3, 473-476.*
16. Chohen, S. (2000). Social support theory and measurement. http://www.psy.cmu.edu/scohen/lakey%20%26%20chohen%20(2000).PDF.P.29-52.
17. Chou, K. L. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: The multidimensional scale of perceived social support. *Personality & Individual Differences, Vol. 28, PP. 299-307.*
18. Clara, I., Cox, B., Enns, M., Murray, L. & Torgudc, C., (2003). Confirmation factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality & Assessment, Vol. 81, P P. 265-270*.
19. Cohen S, Wills T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychology Bulletin; 98 (2): 310.*
20. Cutrona, C., & Russell, D. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress, In W. Jones & D. Perlman (*Eds*), Advances in personal relationships: Vol.1, PP. 37-67. Greenwich, CT: JAI Press
21. Daves , R. B.(1991). Social support networks and undergraduate student academic-stress-related outcomes comparison of black students on black and white campuses. In W.R. Allen, EG,& N.Z. Haniff (*Ed*) College in Black and White: African American

Students in Personality White and Historically Black Public Universities(pp. 143- 157) . New York: Sunny Press.

22. Davis, M. H., Morris, M. M., & Kraus L. A. (1998). Relationship-specific and global perceptions of social support: Associations to well-being and attachment. *Journal of Personality & Social Psychology, Vol. 74, No.2, PP. 468-481.*
23. Elias, et al., (2011). Stress and academic achievement among students in University Putra Malaysia. *Social & Behavioral Sciences, Vol. 29, P.P. 646-655.*
24. Elliot, T. R., & Gramling, S. E. (1990). Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journal of Counseling Psychology, 37, 4270436.*
25. Erkutlu H. V., Chafra J. (2006). Relationship between leadership power bases and job stress of subordinates: Example from boutique hotels. *Manage. Res. News 29(5): 285-297*
26. Esping, A. (2010). Motivation in doctoral programs: Alogothera-peutic perspective. *The International Forum for Logo-therapy, 33, 72-78.*
27. Fairbrother K., & Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal Managerial Psychology,18 (1): 8-21.*
28. Fairbrother, N. (2004). Anxiety disorders association of (B.C.) psrtners of mentel health and addictions information. www.heretohelp.bc.ca.p.1-4.
29. French, D., Vedhara, K., Kaptein, A., & Welnman, J. (2010). Health psychology: Introduction to second edition. www.google.com.eg/books?id=yRnx90-3QcC&continus P.
30. Friedlander, L. J., Reid, G. J.; Shupak, N. & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48 (3), 259-275.*
31. Ginsberg, J. & Gapem, A. (2008). Academic worry as a predictor of sleep disturbance in college students. Journal of Young Investigators, 18.Retrieved April 30, 2008. http://www.jyi.org/research/re.php?id =708.
32. Goplerud, E. N. (1980). Social support and stress during the first year of graduate school. *Professional Psychology, 11, 283-290.*
33. Heiss, J., Cabrera, A. F. & Brower, A. (2008). Moving into students spaces: The impact of location of academic advising on student engagement among undecided students. *NACADA.*

Journal, 28(1), 8-18.

34. Hurtado, S. and Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of campus racial climate on Latino college students. *Sense of Belonging, Sociology of Education, 70 (4), 3240345.*
35. Jackson, E., A. (1991) *User guide to principal components*. *New York: John Wiley, p.p. 212.*
36. Jairam, D. and KahI, D. H., J. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies Vol. 7, P. 311-329.*
37. Julie P. (2003). *SPSS Survival Manual.* Sr. Edmundsbury, Press Ltd, Version 10, McGraw-Hill.
38. Kim, H., Sherman, D. K. & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist, Vol. 63, No.6, 518-526.*
39. King, C. A. (2008). The effects of social support and self-efficacy on depression in college students. *Personality Constructs in College Students. P.1-24.*
40. Kohn, J. P., & Frazer, G. H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports, 59(2), 415-426.*
41. Lakaev, N. (2006). Development of a stress response inventory for University students. *Unpublished manuscript.* Queensland University of Technology, Australia.
42. Lakaev, N. (2009). Validation of an Australian academic stress questionnaire, Australian. *Journal of Guidance & Counseling, 19 (1), 56-70.*
43. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress: Appraisal and coping*. New York: Springer.
44. Lee, C. J. (2009). The experience of nurse faculty members enrolled in doctoral study. *I*nternational Journal of Doctoral Studies,4,59-75.Retrieved from http://www.ijds.org/volumr4/IJDSv4PO59-O75Lee255.PdF.
45. Lovitts, B. E. (2001). Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study. *Lanham, MD: Rowman & Littlefield.*
46. MacGeorge, E. L., Samter, W., & Gillihan, S. J. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication*

Education, 54, 365-372.

47. Mallinckrodf, B., & Leong, F. T., (1992). International graduate students' stress, and social support. *Journal of College Student Development, 33, 71-78.*
48. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56, 227-238.*
49. Maton, K. I., Teti, D. M., Corns, K. M., Vieira-Baker, C. C., Lavine, J. R, (1996). Cultural specificity of support sources, correlates and contexts: Three studies of African-American and Coucasian youth. *American Journal of Community Psychology, 24, 551-587.*
50. Mattanah, J. F., Ayers, J. F., Brand, B., L., Brooks, L. J., (2010). Asocial support intervention to ease the college transition: Exploring Main Effects and moderators. *Journal of College Student Development, Vol. 51, November 1, January, February 2010, PP. 93-108.*
51. Misra, R. (2000). Academic stress of college students: Comparison of Student and Faculty Perceptions. *College Student Journal, 21, 1-10.*
52. Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college student: Comparison of student and Faculty perceptions. *College student Journal, 34, 236-245.*
53. Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development*, 78, 137-144.
54. Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale. *Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Modison.*
55. Rawason, H. E., Bloomer, K., & Kendall, A. (1999). Stress, anxiety, depression, and physical illness in college students. *The Journal of Genetic Psychology, 155(3), 321-330.*
56. Rayle, A. D. & Chung, Y. (2008). Revisiting first-year college students. Mattering: Social support. Academic Stress, and the Mattering Experience. *J. College student retention, Vol. 9 (1), 21-37, 2007-2008.*
57. Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H.. (2013). Received stress and social support in undergraduate nursing students' educational experiences *Nurse Education Today 33, 419-424.*
58. Sarason, I. G., & Sarason, M. L. (1983). Assessment social support. *Journal of Personality & Social Psychology, 1,1:127-13 9.*

59. Sivan dani, A.; Koohbanani, S. E., Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with Academic achievement and school satisfaction among female Junior High school students in Birjand. *Social and Behavioral Sciences ,84: 668-673.*
60. Stevenson, A. & Harper S. (2006). Workplace stress and the student learning experience. *Qual. Assur. Educ., 14(2): 167-178.*
61. Tahmasbi Pour, N. & Tahen, A. (2012). A survey on the relation between social support and mental health in students Shahid Rajaee University. *Social and Behavioral Sciences 47, 5-9.*
62. Tennant, C. (2002). Life events, stress, and depression. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 36, 173-182.*
63. Tugade, M., Fredrickson, B., & Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity. *Journal of Personality, 72, 1161-1190.*
64. Wao, H. O., & Gnwueg, B. (2011). Amixed research investigation of factors related to time to the doctorate in education. *International* Journal of Doctoral, 6 , 115-134. Retrieved from: http://ijds.org/voulume6/ijdsv6p115-134wao320.pdf .
65. Wei, S., Shjuan, Z., & Qibo, H. (2011). Resilience and social support as moderators of work stress of young teachers in engineering college. *Procedia Engineering 24, 856-860.*
66. Wiks, S. E. & spivey, C. A., (2001). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress (2). *Journal social work Education, Vol. 29,issue 3, 276-288.*
67. Wilks, S. E., (2008). Resilience and academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work, Vol.9, No.2, 106-125.*
68. Wilson, H. E., Gresham, J., Williams, M., Whitley, C., & Partin, J. (2013). Female-only classes in a rural context: Self-concept, achievement, and discourse. Journal of Research in Rural Education,28 (9). Retrieved from http://jrre.psu.edu/articles28-9.pdf
69. Yasin, M., A., S. & Dzulkijli, M. A., (2010). The Relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science, Vol. 1 No. 3, December 2010, P. 110-116.*