كليـــة التربيـــة
قسم علم النفس التربوي

دراســـة عامليـــة لمتغـــيرات أكاديميـــة: الطفو- الصمود- الاندماج

رسالة مُقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية

(تخصص علم النفس التربوي)

إعـــداد

هند إبراهيم عبد الرازق عطية

المعيدة بالقسم

إشـــراف

أ.د/ محمد أحمد إبراهيم غنيم
أستـاذ علـم النفـس التربـوي المتفـرغ
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

أ.د/ مسعد ربيع عبد الله أبو العلا
أستـاذ علـم النفـس التربـوي المتفـرغ
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

أ.د/ سيد محمدي صميدة حسن
أستـاذ علـم النفـس التربـوي
كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

١٤٤٦هـ – ٢٠٢٤م

بسم الله الرحمن الرحيم
﴿ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا
عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ﴾
صدق الله العظيم
سورة البقرة : آية ٣٢

كلية التربية
الدراسات العليا والبحوث
.....

تقرير عن

مناقشة رسالة (الماجستير في التربية) من قسم (علم النفس التربوي) تخصص /- (علم النفس التربوي)

اسم الطالبة: هند إبراهيم عبد الرازق عطية الجنسية: مصرية

تاريخ الحصول على المؤهل: ٢٠١٧

تاريخ التسجيل للدرجة الحالية: ٢٢/١٠ /٢٠١٩ م

تاريخ تحديد العنوان: ٢/٦/٢٠٢٠م

في موضوع :

دراسة عاملية لمتغيرات أكاديمية: الطفو -الصمود-الاندماج.

تحت إشراف

١- أ.د/ محمد أحمد إبراهيم غنيم	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كلية التربية – جامعة بنها
٢-أ.د/ مسعد ربيع عبد الله أبو العلا	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كلية التربية – جامعة بنها
٣- أ.د/ سيد محمدي صميدة حسن	أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية – جامعة بنها
بتاريخ ١١ / ٦ / ٢٠٢٤م	وافق الأستاذ الدكتور / عميد الكلية عن مجلس الكلية
بتاريخ : ٢٣ / ٦ /٢٠٢٤م	وافق الأستاذ الدكتور / نائب رئيس الجامعة

على تشكيل لجنة الحكم على الرسالة من السادة :

١-أ.د/ محمد أحمد إبراهيم غنيم	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كلية التربية – جامعة بنها	(مشرفًا ورئيسًا)
٢- أ.د/ مسعد ربيع عبدالله أبو العلا	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كلية التربية – جامعة بنها	(مشرفًا وعضوًا)
٣- أ.د/ السيد أحمد محمود صقر	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	(مناقشًا وعضوًا)
٤-أ.د/ سيد محمدي صميدة حسن	أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية- جامعة بنها	(مشرفًا وعضوًا)
٥-أ.د/ هناء محمد ذكي فتح الله	أستاذ علم النفس التربوي – كلية التربية- جامعة بنها	(مناقشًا وعضوًا)

وفي تمام الساعة الثانية عشر من يوم الأثنين الموافق ٢٩ / ٧ / ٢٠٢٤م

اجتمعت اللجنة لمناقشة الطالبة المذكورة عالية

في الرسالة المقدمة منها لنيل درجة (الماجستير في التربية) من قسم علم النفس التربوي (تخصص علم النفس التربوي)

وموضوعها : دراسة عاملية لمتغيرات أكاديمية: الطفو -الصمود-الاندماج.

وبعد مناقشة الطالبة علنيًا في موضوع البحث ومنهجه ونتائجه، تقترح اللجنة أن

تمنح درجة (الماجستير في التربية) من قسم علم النفس التربوي (تخصص علم النفس التربوي)

بتقدير / ممتاز مع التوصية بطباعة الرسالة على نفقة الجامعة وتداولها مع الجامعات الأجنبية

الاسم	التوقيع
- أ.د/ محمد أحمد إبراهيم غنيم	
- أ.د/ مسعد ربيع عبد الله أبو العلا	
- أ.د/ السيد أحمد محمود صقر	د. السيد صقر

الاسم	التوقيع
- أ.د/ سيد محمدي صميدة حسن	
- أ.د/ هناء محمد ذكي فتح الله	

تحريراً في ٢٩ / ٧ / ٢٠٢٤م.

مستخلص الدراسة باللغتين العربية والإنجليزية

العنـــــــــــــوان: دراسة عاملية لمتغيرات أكاديمية: الطفو– الصمود– الاندماج

اســـــم الباحثـــــــة: هند إبراهيم عبد الرازق عطية

تـــــاريخ التســـــجيل للدرجـــــة الحاليـــــة: ٢٠١٩/١٠/٢٢

مستخلص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراسة (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة النهائية للدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م)، بمتوسط عمر زمني (١٩,٤١) سنة، وانحراف معياري (±١,١٧) سنة، وقد تضمنت أدوات الدراسة: مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016؛ ترجمة: الباحثة)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016؛ ترجمة: هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩)، واستبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011؛ ترجمة: الباحثة)، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ببرنامج SPSS V25، توصلت الدراسة إلى وجود تمايز جزئي بين متغيرات الدراسة (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الطفو الأكاديمي، الصمود الأكاديمي، الاندماج الأكاديمي، التحليل العاملي

مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية Abstract

"A Factorial Study of an Academic Variables: Buoyancy, Resilience and Engagement"

The study aimed at examining the distinction/non distinction between the three study variables (academic buoyancy, academic resilience and academic engagement) among the university students, The final study sample consisted of (400) females and males from the second general division at the faculty of Education, Benha University (Mean= 19,41; Std=1,17) enrolled for the academic year (2023/2024), the study tools consisted of academic buoyancy scale: prepared by (Piosang, 2016), and translated by (the researcher), and academic resilience scale: prepared by (Cassidy, 2016), and translated by (Hanaa Mohammed Zaki & Omnia Hassan Helmy, 2019), academic engagement scale, prepared by (Reeve & Tseng, 2011), and translated by (the researcher), using the exploratory factor analysis in SPSS V25 program, The study revealed that: There is a partial distinction between the three study variables (academic buoyancy, academic resilience and academic engagement) among university students.

Keywords: academic buoyancy, academic resilience, academic engagement, factorial analysis

شكر وتقدير

الحمد لله حمدًا يليق بجلاله وجزيل نعمائه، والصلاة والسلام على أشرف خلقه وسيد أنبيائه ــ سيدنا محمد صل الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه وسائر أوليائه.

وبعد أن وفقني الله لإتمام هذا العمل، فإنني أسجد لله تعالى اعترافًا بفضله، شاكرة نعمه، فله سبحانه وتعالى الشكر أولًا وآخرًا على ما منحني من نعمة وتوفيق.

وإن من تمام شكر اللّه على نعمائه، شكر ذوي الفضل والعطاء؛ ولهذا أتوجه بأسمى آيات الشكر والتقدير والعرفان إلى من تحمل عناء الإشراف، وكان مصدرًا أساسيًا للباحثة، تستقي منه القيم الجميلة، والأخلاق الكريمة، والعلم الوفير الذي هداها إلى سبل النجاح، إليك أستاذي الفاضل ووالدي الغالي **الأستاذ الدكتور/ محمد أحمد إبراهيم غنيم؛ أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية جامعة بنها**، العالم الجليل صاحب الفكر المستنير، والرأي السديد، والعطاء الوفير، والذي توجني شرفًا برعايته ودعمه، فهو بحق أستاذي ومثلي الأعلى علمًا وخُلقًا، فقد منحني شرف التتلمذ على يديه، وأفاض عليّ من غزير علمه ونبل أخلاقه، وأعطاني من وقته وجهده عطاء تعجز أمامه النفس عن الوفاء بالشكر، فلا أستطيع أن أوفيه حقه مهما طالت كلمات الشكر والتقدير، فلسيادته أقدم خالص الشكر ووافر العرفان بالجميل، فاللهم اجزه عني خير الجزاء، وأنر به طريق العلم، وأسبغ عليه الصحة والعافية، وبارك له في عمله وعمره وأسرته، واحفظه من كل سوء.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور/ مسعد ربيع أبو العلا؛ أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية جامعة بنها**، صاحب الخلق الرفيع والعلم الغزير والعطاء المتواصل، فقد شجعني وساندني لإتمام هذا العمل، إذ لم يبخل عليّ بوقته وجهده وعلمه وخبرته، ولأن كلمات الشكر لا توفيه حقه؛ فإني أدعو اللّه أن يمتعه بالصحة والعافية، وأن يبارك في علمه وعمله وأسرته.

كما تعجز الكلمات أن تفيض اعتزازًا وتقديرًا لأستاذي الغالي **الأستاذ الدكتور/ سيد محمدي صميدة؛ أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بنها**، والذي تفضل بالإشراف على هذا العمل، ومنحني شرف التتلمذ على يديه، فكلمات الشكر والتقدير لا توفيه حقه على ما قدم لي من علم غزير، وتوجيهات علمية بناءة ومتميزة، واعترافًا مني بفضله وجميل صنعه، أسأل اللّه العلي القدير أن يمتعه بالصحة والعافية، وأن يبارك في علمه وعمله وأسرته.

وإنه لشرف كبير وسعادة غامرة، أن يتفضل **الأستاذ الدكتور/السيد أحمد محمود صقر؛ أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية – جامعة كفر الشيخ**، بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع، فلقد منحني شرف الجلوس بين يديه؛ كي أنهل من فيض علمه، وأتعلم من آرائه وأفكاره السديدة، وأدعو اللّه أن أكون جديرة بحضور سيادته لمناقشة هذا العمل، فجزاه اللّه عني وعن الباحثين خير الجزاء.

ويسعدني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لأستاذتي القديرة **الأستاذة الدكتورة/ هناء محمد ذكي؛ أستاذة علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة بنها**، فقد اقتطعت جزءًا من وقتها لقراءة هذه الدراسة،

وإثرائها بملاحظاتها القيمة، فلها مني خالص الشكر وعظيم التقدير، وأدعو الله أن يمتعها بالصحة والعافية، ويسدد على طريق العلم خطاها.

ويطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير إلى جميع أساتذتي بقسم علم النفس التربوي؛ لمساعدتهم ودعمهم لي طوال فترة إعداد الدراسة، وأخص بالشكر أستاذتي الغالية **الأستاذة الدكتورة/ أمل عبد المحسن الزغبي أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي**، كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لزملائي بالقسم لما قدموه لي من دعم وعون، ولا يفوتني أن أشكر الدكتورة/ علا عبد المقصود لمراجعتها الرسالة لغويًا، فجزاهم الله عني خير الجزاء ومتعهم بالصحة والعافية.

وتعجز الكلمات عن التعبير عما في قلبي من الحب، لصاحب القلب الطاهر الطيب النقي، والدي العزيز- رحمه الله تعالى، وطيب ثراه، وجعل الفردوس مثواه، كما تفيض الكلمات حبًا وتقديرًا إلى والدتي الغالية، صاحبة اليد المباركة، والقلب الحنون، متعني الله بحياتها، ورزقني برها، وبارك لي في عمرها، فقد كانت - ولا تزال - النور الذي يضيء حياتي ويهدي طريقي. وأهدي هذا العمل العلمي المتواضع إلى أخواتي (بسمة، وفاطمة، ومروة) وأخويّ (ناجح، ومحمد)، وأسأل الله لهم دوام الصحة والعافية.

كما أتوجه بكل الحب والتقدير إلى زوجي الغالي الذي تحمل معي الكثير في سبيل إتمام هذا العمل، ولولاه ما تمكنت أن أخطو خطوة واحدة فيه، فاللهم امنحه الصحة والعافية وطول العمر، كما أهديه إلى أبنائي (عبد العزيز، وصدفة، وإبراهيم)، وأسأل الله أن يبارك لنا فيهم، ويحفظهم من كل سوء، وإلى والدة زوجي الحبيبة ـــ رحمها الله التي مهما تحدثت عن فضلها لا أوفيها حقها، ووالد زوجي الغالي الذي يغمرني بعطفه وتشجيعه، أدام الله عليه الصحة والعافية.

وأما من قصر عنهم ذكري، ولم يحصهم هنا قلمي، فلست جاحدةً فضلهم، ولا منتقصةً دعاءهم وتوجيههم، وأدعو الله أن يجزيهم عني خيرًا، وأن يبارك للجميع في عمره وعمله.

وختامًا أسأل الله العلي القدير أن يكون هذا العمل العلمي خالصًا لوجهه الكريم، إنه على ذلك قدير وبالإجابة جدير، وأسأله سبحانه وتعالى أن يتقبله بقبول حسن. ﴿رَبَّنَا عَلَيْكَ تَوَكَّلْنَا وَإِلَيْكَ أَنَبْنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ﴾ {الممتحنة:٤}، وصلِّ اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، والحمد لله رب العالمين.

الباحثـــة،،،

أولاً: قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإطار العام للدراسة	
الغلاف	أ
الآية القرآنية	ب
قرار المنح	ج
مستخلص الدراسة	د
شكر وتقدير	هـ
أولًا: قائمة المحتويات	ز
ثانيًا: قائمة الجداول	ك
ثالثًا: قائمة الأشكال	م
رابعًا: قائمة الملاحق	م
الفصل الأول **مدخل الدراسة**	١-١٢
المقدمة	١
مشكلة الدراسة	٣
أهداف الدراسة	٩
أهمية الدراسة	٩
مصطلحات الدراسة	١٠
حدود الدراسة	١٢
الفصل الثاني **الإطار النظري**	١٣-٧٣
أولًا: الطفو الأكاديمي	١٣
١- ماهية الطفو الأكاديمي	١٤
٢- الطفو الأكاديمي والمفاهيم ذات الصلة	١٨
٢/أ الطفو الأكاديمي والمتاعب اليومية	١٩
٢/ب الطفو الأكاديمي والمواجهة	١٩
٣- أهمية الطفو الأكاديمي	١٩
٤- النماذج المُفسّرة للطفو الأكاديمي	٢٠
٤/أ نموذج عجلة الدافعية والاندماج Motivation and Engagement Wheel (Martin, 2001, 2002, 2003, 2005a; Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007)	٢١

الموضوع	الصفحة
٤/ب نموذج المحددات التحفيزية (الدافعية)/ نموذج 5Cs (Martin & Marsh, 2006) ...	٢٤
٤/ج نموذج (Martin & Marsh, 2008)	٢٥
٥- قياس الطفو الأكاديمي.....	٢٧
ثانيًا: الصمود الأكاديمي.....	٣١
١- ماهية الصمود الأكاديمي	٣٢
٢- أهمية الصمود الأكاديمي.....	٣٥
٣- خصائص الطلاب الصامدين أكاديميًا	٣٦
٤- النماذج المُفسرة للصمود الأكاديمي.....	٣٨
٤/أ نموذج دورة الصمود (Morales & Trotman, The resilience cycle 2011)	٣٩
٤/ب نموذج الصمود الأكاديمي (Mbindyo , 2011).....	٣٩
٤/ج نموذج الصمود الأكاديمي (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012)	٤٠
٤/د تصور الصمود الأكاديمي (Cassidy ,2016)	٤٢
٥- العوامل المُسهمة في الصمود الأكاديمي	٤٣
٦- قياس الصمود الأكاديمي.....	٤٤
٧- العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي	٤٨
ثالثًا: الاندماج الأكاديمي	٤٩
١- ماهية الاندماج الأكاديمي	٥٠
٢- أهمية الاندماج الأكاديمي.....	٥٥
٣- خصائص الطلاب ذوي الاندماج الأكاديمي	٥٦
٤- النماذج المُفسرة للاندماج الأكاديمي	٥٧
٤/أ نموذج المشاركة والتوحد (Participation-Identification Model) (Finn, 1989)	٥٧
٤/ب نموذج (Schaufeli, et al., 2002)	٥٩
٤/ج نموذج (Willms, 2003)	٥٩
٤/د نموذج (Jimerson, et al., 2003)	٦٠
٤/هـ نموذج (Fredricks, et al., 2004)	٦١

الموضوع	الصفحة
٤/و نموذج (Appleton, et al., 2006)	٦٣
٤/ز نموذج (Reeve & Tseng, 2011)	٦٤
٤/ح نموذج (Freda et al., 2021)	٦٦
٥- قياس الاندماج الأكاديمي	٦٧
٦- العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	٧١
٧- العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	٧٢
الفصل الثالث **دراسات وبحوث سابقة**	٧٥-٩٧
أولاً: محاور دراسات وبحوث سابقة	٧٥
المحور الأول: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي.	٧٥
المحور الثاني: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.	٨٣
المحور الثالث: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.	٩٠
المحور الرابع: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.	٩٥
ثانيًا: فروض الدراسة	٩٧
الفصل الرابع **الطريقة والإجراءات**	٩٩-١٣٠
أولًا: منهج الدراسة	٩٩
ثانيًا: مجتمع الدراسة	٩٩
ثالثًا: عينة الدراسة	٩٩
رابعًا: أدوات الدراسة	١٠٠
١- مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016، ترجمة: الباحثة).	١٠١
٢- مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩).	١٠٩
٣- استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011، ترجمة: الباحثة).	١١٨
خامسًا: إجراءات الدراسة	١٢٩
سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات	١٣٠

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس	
نتائج الدراسة ومناقشتها	١٣١-١٥٢
أولاً: نتائج الدراسة وتفسيراتها	١٣١
ثانياً: المناقشة.....	١٥١
ثالثاً: توصيات الدراسة	١٥٢
رابعاً: مقترحات بحثية	١٥٢
قائمة المراجع	١٥٣-١٧٦
أولاً: المراجع العربية	١٥٣
ثانياً: المراجع الأجنبية	١٦٣
ملخصا الدارسة	
أولاً: ملخص الدراسة باللغة العربية.....	١٩٥-١٩٨
ثانياً: ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	1-4

ثانياً: قائمة الجداول:

م	عنوان الجدول	الصفحة
١	وصف لبعض مقاييس الطفو الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة .	٢٧
٢	وصف لبعض مقاييس الصمود الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة	٤٥
٣	وصف لبعض مقاييس الاندماج الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة	٦٧
٤	توزيع عينة الدراسة النهائية على التخصصات المختلفة	١٠٠
٥	توزيع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016) على الأبعاد	١٠١
٦	بعض مفردات مقياس الطفو الأكاديمي قبل التعديل وبعده طبقًا لآراء السادة المتخصصين في اللغة الإنجليزية.	١٠٢
٧	تجانس مقياس الطفو الأكاديمي للنسختين الأصلية والعربية ن=٥١	١٠٢
٨	اختبارات الاعتدالية لمقياس الطفو الأكاديمي في نسختيه العربية والأصلية	١٠٣
٩	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء على النسختين الأصلية والعربية لمقياس الطفو الأكاديمي (ن=٥١)	١٠٣
١٠	صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١٠٥
١١	الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي وفقًا لـ (Piosang, 2016)	١٠٦
١٢	معاملات ثبات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٣٤٦)	١٠٧
١٣	الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١٠٨
١٤	توزيع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016) على الأبعاد الفرعية	١٠٩
١٥	صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن= ٣٤٦)	١١١
١٦	مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١١٣
١٧	تشبعات مفردات مقياس الصمود الأكاديمي بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية مقرونة بالخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة (ن=٣٤٦)	١١٤
١٨	معاملات ثبات أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٣٤٦)	١١٦
١٩	الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١١٧
٢٠	توزيع مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي (Reeve & Tseng, 2011) على الأبعاد ...	١١٨
٢١	بعض مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي قبل التعديل وبعده طبقًا لآراء السادة المتخصصين في اللغة الإنجليزية	١١٩
٢٢	تجانس استبانة الاندماج الأكاديمي للنسختين الأصلية والعربية (ن=٥١)	١١٩
٢٣	اختبارات الاعتدالية لاستبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيها العربية والأصلية (ن=٥١) .	١٢٠

م	عنوان الجدول	الصفحة
٢٤	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء على النسختين الأصلية والعربية لاستبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٥١)	١٢١
٢٥	صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١٢٢
٢٦	مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لاستبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١٢٤
٢٧	تشبعات مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي بالعوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى، وكذلك تشبعات العوامل الكامنة الأربعة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية، مقرونة بالخطأ المعياري للتشبع والنسبة الحرجة والدلالة الإحصائية (ن=٣٤٦)	١٢٥
٢٨	معاملات ثبات أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= ٣٤٦)	١٢٧
٢٩	الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)	١٢٨
٣٠	النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي	١٣١
٣١	مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)	١٣٢
٣٢	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بعد التدوير (ن=٤٠٠)	١٣٣
٣٣	النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	١٣٧
٣٤	مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= 400 طالب وطالبة)	١٣٨
٣٥	نتائج التحليل العاملي الاستكشافي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن=٤٠٠ طالب وطالبة)	١٣٩
٣٦	النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	١٤٢
٣٧	مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)	١٤٣
٣٨	النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	١٤٦
٣٩	مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= 400 طالب وطالبة)	١٤٧
٤٠	نتائج التحليل العاملي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)	١٤٧

ثالثاً: قائمـــة الأشكـــال:

م	عنـــــــوان الـــشكـــــــــل	الصفحة
١	نموذج عجلة الدافعية والاندماج (Martin & Marsh, 2007, p44)	٢٢
٢	نموذج دورة الصمود الأكاديمي (Morales & Trotman, 2010, p19)	٣٩
٣	نموذج الصمود الأكاديمي (Mbindyo , 2011, p10)	٤٠
٤	نموذج الصمود الأكاديمي (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012, p3)	٤٢
٥	نمـــوذج المشاركـــة والتوحـــد Participation-Identification Model (Finn, 1989, p130).	٥٨
٦	نموذج (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, p273).....	٦٢
٧	نموذج (Reeve, 2012, p151)	٦٥
٨	نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=٣٤٦) .	١١٢
٩	نمـوذج التحليـل العـاملي التوكيـدي مـن الدرجـة الثانيـة لاسـتبانة الانـدماج الأكـاديمي (ن=٣٤٦).....	١٢٣

رابعاً: قائمـــة الملاحـــق:

م	عنـــــــوان الملحـــــــق	١٧٧-١٩٣
١	ملحق (١): قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة الإنجليزية.....	١٧٧
٢	ملحق (٢): قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة العربية	١٧٩
٣	ملحق (٣): مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016؛ ترجمة: الباحثة).....	١٨١
٤	ملحق (٤): استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011؛ ترجمة: الباحثة)	١٨٥
٥	ملحـق (٥): مصـفوفة معـاملات الإرتبـاط بـين أبعـاد الطفـو الأكـاديمي وأبعـاد الصـمود الأكاديمي.....	١٨٧
٦	ملحـق (٦): مصـفوفة معـاملات الإرتبـاط بـين أبعـاد الطفـو الأكـاديمي وأبعـاد الانـدماج الأكاديمي.....	١٨٩
٧	ملحـق (٧): مصـفوفة معـاملات الإرتبـاط بـين أبعـاد الصـمود الأكـاديمي وأبعـاد الانـدماج الأكاديمي.....	١٩١
٨	ملحـق (٨): مصـفوفة معـاملات الإرتبـاط بـين أبعـاد كـل مـن الطفـو الأكـاديمي والصـمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي	١٩٣

الفصل الأول

مدخل الدراسة

المقدمة.

مشكلة الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

محددات الدراسة.

الفصل الأول
مـدخــل الـدراســة

المقـدمـــة:

لقد أصـبحت موضـوعات علم النفس الإيجابي محور اهتمام البحوث والدراسـات النفسـية في الآونة الأخيرة، حيث ظهر حديثًا في مجال البحوث التربوية والنفســية، العديد من الدراســات التي تركز على العوامل التي من شأنها تحسين اندماج الطلاب وإثارة دافعيتهم للنجاح.

"ويُعد الاندماج الأكاديمي Academic Engagement شـرطًا ضـروريًا لتعلم الطلاب من خلال مشــاركتهم في الأنشــطة الأكاديمية الصــفية، فهم يقضــون معظم أوقاتهم في قاعات الدراســـة؛ وهو ما يؤدي إلى تحصـــيل المعارف والمهارات"(*) (Skinner & Pitzer, 2012, p22). "كما يعد محركًا رئيسًـــا لكلٍ من النجاح الأكاديمي والاتجاه الإيجابي نحو الدراســـة" (Sakurai & Pyhalto, 2018, p31). "فكلما ارتفع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، أدى ذلك إلى نتائج أفضـــل، بما في ذلك المثابرة والتعلم والنمو الشـــخصـــي (Lester et al., 2013, P203). بالإضـــافة إلى أنه يعدُّ وســـيلة لمعالجة العديد من المشـــكلات لدى الطلاب كتدني مستوى التحصيل الدراسي، والشعور بالملل والاغتراب، وزيادة معدلات التسرب الدراسي (Fredricks et al., 2004, p59).

وقد اختلف التربويون في تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي، فمنهم من قدم نموذجًا ثنائي الأبعاد: كنموذج (Finn, 1989) ببعديه (السلوكي، والانفعالي)، ونموذج (Willms, 2003) ببعديه (الســلوكي، والنفســي)، في حين قدم البعض نموذجًا ثلاثي الأبعاد كنموذج (Schaufeli et al., 2002) بأبعاده (الحيوية، والتفاني، والاســتغراق)، ونموذج (Fredricks et al., 2004) بأبعاده (المعرفي، والانفعالي، والســلوكي)، بينما ذكر البعض أن الاندماج يتضــمن أربعة أبعاد، كنموذج (Reeve & Tseng, 2011) بأبعاده (الســلوكي، والانفعالي، والمعرفي، والنشــط Agentic)، في حين قدمت (Freda et al., 2021) نموذجًا مكونًا من ســتة أبعاد هي (تقدير الجامعة والشــعور بالانتماء، وتقدير المســار الجامعي، وإدراك القدرة على المثابرة في الجامعة، والاندماج مع أســاتذة الجامعة، والاندماج مع أقران الجامعة، وشبكة العلاقات بين الجامعة والمحيطين).

(*) التوثيق وفقًا للإصـــدار الســـابع من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA], 2020)

ويرى Skinner and Pitzer (2012) أن الاندماج الأكاديمي "يمثل عامل حاســـم ضـــروريًا لمســـاعدة الطلاب في تحقيق النمو والتطور الأكاديمي، كما أنه يمثل جزءًا من عملية الصمود الأكاديمي اليومي أمام المشكلات اليومية التي يواجهها الطالب، ومصدرًا رئيسًا لتمكين الطالب من التعامل بشكل أكثر تكيُّفية مع الضغوط والتحديات الأكاديمية" (p24).

كما "يُعدُّ الصمود الأكاديمي Academic Resilience من السمات الشخصية التي تُمكن الفرد من مواجهة المِحَن؛ فالصـــمود بنية تتحدد من خلال التلازم بين التعرض للمحن، وإظهار التكيف الناجح في مواجهتها" (هيام صابر شاهين، ٢٠١٣، ص ص٦١٧-٦١٨). فهو "يســاعد على تخطي الكثير من المحن والأزمات الأكاديمية التي تؤدي بالطلاب إلى الانســحاب من الدراسة، وازدياد معدل التسرب، والفشل الدراسي" (Alvarez, 2003, p9).

وتختلف التصـــورات والنمـاذج حول أبعـاد الصـــمود الأكـاديمي، ومنهـا: نموذج (Mbindyo , 2011) المكون من بعدين، هما: (الاندماج الاجتماعي، والاندماج الأكاديمي)، ونموذج (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012) بأبعاده الأربعة: (البعد الشـخصـي، والبعد الأســري، والبعد المدرســي، والبعد الاجتماعي)، وتصــور (Cassidy, 2016) بأبعاده الثلاثة: (الدأب، والتأمل وطلب العون التكيفي، والأثر السالب والاستجابة الانفعالية).

ومن جانب آخر "ظهر مصــطلح الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy ضــمن موضوعات علم النفس الإيجابي، فبدلًا من التركيز على المخاطر التي يتعرض لها الطلاب؛ فإن الطفو الأكاديمي يركز على الكيفية التي يســتطيعون من خلالها التغلب على العقبات الدراســية اليومية" (Martin & Marsh, 2008a, p54).

"ويُعد الطفو الأكاديمي سـبيلًا لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشـخصـية؛ وذلك من خلال مقدرة الطلاب على التعامل مع عدد كبير من التحديات التي تواجههم باســـتمرار خلال حياتهم اليومية" (Datu & Yuen, 2018, p207). كما "يمثل عاملًا مهمًا في العملية النفسـية والتربوية؛ حيث يعمل على مســـاعدة الطلاب الذين يواجهون عقبات في حياتهم الأكاديمية على التكيف معها، وعدم التأثر بها؛ لمواصـــلة تحقيق أهدافهم وإنجازاتهم" (فرحان ســـالم العنزي، ٢٠٢١، ص٦٣٢).

كما اختلفت النماذج حول أبعاد الطفو الأكاديمي، ومنها: النموذج النظري المفسـر للطفو الأكاديمي: عجلة الدافعية والاندماج (Martin, Motivation and Engagement Wheel 2001, 2002, 2003, 2005a; Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007) والذي يتضمن

أربعة أبعاد رئيســـة، هي: الأبعاد المعرفية التكيفية التي تشـــمل (فاعلية الذات، والتوجه للإتقان، وتقييم المدرســـة)، والأبعاد الســـلوكية التكيفية التي تشـــمل (المثابرة، والتخطيط، وإدارة المهام)، والأبعاد المعرفية غير التكيفية التي تشمل (القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد)، والأبعاد السلوكية غير التكيفية التي تشمل (التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج)، ونموذج المحددات التحفيزية (الدافعية) أو **5Cs** (Martin & Marsh, 2006) الذي يتضـــمن خمســـة أبعاد، هي: (الثقة بـالنفس Confidence، والتنســـيق Coordination، والالتزام Commitment، والهـدوء Composure، والضبط Control)، ونموذج (Martin & Marsh, 2008a) خماسي الأبعاد التي تتمثل في: (فاعلية الذات Self-Efficacy، والضبط غير المؤكد Uncertain Control، والانـدمـاج الأكـاديمي Academic Engagement، والقلق Anxiety، والعلاقات بين المعلم والطالب Teacher-Student Relationships).

مشكلـــة الـدراســـة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية المهمة؛ باعتبارها مرحلة فاصـــلة في حياة الطلاب العلمية والعملية؛ لذا تسـعى المؤسـسـات الجامعية إلى تهيئة بيئات تعليمية، تدعم وعي الطلاب بإمكاناتهم الذاتية التي تُمكنهم من المواجهة الإيجابية للتحديات الأكاديمية، باعتبارها جزءًا من حياتهم الدراســـية اليومية، ومن خلال فهم طبيعة هذه التحديات، تتباين الطرق التكيفية التي تعكس مقدرة الطلاب على التكيف معها، وتحقيق الاندماج في البيئة الأكاديمية.

ويوجد بعض الطلاب القادرين على مواجهة التحديات الأكاديمية، والحفاظ على مستويات عالية من دافعية الإنجاز، رغم وجود الأحداث والظروف المجهدة التي تؤدي إلى ســـوء الأداء الأكاديمي والتســـرب من المؤســـســـة التعليمية في النهاية، بينما يعجز آخرون عن التغلب عليها وتجاوزها. (Martin & Marsh, 2006, p267)

وظهر في ســـياق علم النفس الإيجابي بنية تعكس مقدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية المعتادة، كالأداء الضـعيف، والقلق الدراسـي، واهتزاز الثقة بالنفس الناتج عن تحصـيل درجات منخفضـــة، وانخفاض درجة احترام الذات، وانخفاض الدافعية للتعلم، وانخفاض الاندماج الأكاديمي، والأداء غير الكافي على المهام الدراســـية) عُرفت بالطفو الأكاديمي. (Martin & Marsh, 2009, p359)

ونشـأت بداية مفهوم الطفو الأكاديمي في إطار بحوث الصـمود الأكاديمي؛ نتيجة اهتمام بحوث الصـــمود بفئة قليلة من الطلاب الذين تمكنوا من النجاح – بالرغم من تعرضـــهم لمحن

حياتية بالغة الشدة تعد بمثابة معوقات كبرى للعمليات التنموية، مثل (الفقر، والعنف، وصعوبات التعلم، والتفكك الأسري)، فظهر مفهوم الطفو الأكاديمي ليساعد شريحة عريضة من الطلاب على مواجهة التحديات الدراسية التي تحدث بشكل معتاد أو مستمر نسبيًا. (Martin & Marsh, 2008a, p54)

ففي البداية استخدم Martin and Marsh (2006, 2008a) هذين المصطلحين (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي) على نحو متبادل (مترادف)، يحل كل منهما محل الآخر؛ ليعكس مقدرة الطلاب على مواجهة التحديات والضغوط الأكاديمية (p269).

كما قام Martin and Marsh (2006) بإعداد مقياس للصمود الأكاديمي، مكون من ست مفردات، وفي 2008a، اشتقا أربع مفردات من ذاك المقياس؛ لقياس مستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلاب (p71). مما يشير إلى وجود قدر كبير من التداخل بين البنيتين.

وتوصل Stephens (2019) إلى أن الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي يعكسان نفس البنية، ولا يُمكن التمييز بينهما تجريبيًا من خلال مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: ARS(Academic Resilience Scale): Martin & Marsh, 2006) ومقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: ABS (Academic Buoyancy Scale): Martin & Marsh, 2008a).

وقد حددت الأبحاث التي أجريت للتنبؤ بالصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي نفس النموذج '5Cs' للبنيتين، حيث يعرض النموذج مجموعة من العوامل التحفيزية (الثقة، والتنسيق، والالتزام، والهدوء، والضبط غير المؤكد) التي تسهم بشكل كبير في التنبؤ بكل من الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي (Martin & Marsh, 2006; Martin et al., 2010).

وفي (2009)، ميز Martin and Marsh بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي من حيث المفهوم، حيث عرف الصمود الأكاديمي بأنه مقدرة الطلاب على التغلب على الشدائد الأكاديمية الحادة والمزمنة (كالرسوب المتكرر، وانخفاض التحصيل الدراسي المزمن، والتغيب المتكرر من المؤسسة التعليمية والاتجاهات السلبية نحوها، والمستويات المَرَضية للقلق) التي تعوق التقدم الأكاديمي، فهو لا يرتبط بالعديد من الطلاب الذين يواجهون التحديات والضغوط التي هي جزء من الحياة الأكاديمية اليومية (كالحصول على درجات منخفضة، وانخفاض الدافعية والاندماج، وانخفاض الثقة الناتجة عن الأداء الضعيف) وهو ما يعكسه مفهوم الطفو الأكاديمي، فهو مرتبط بحالات التراجع والهبوط في الحياة الأكاديمية اليومية. (p353)،

ومن خلال ما تم عرضه، يُلاحظ وجود تداخل كبير على المستوى النظري بين الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي.

وفي إطـار العلاقـة بين الطفو والصـــمود الأكـاديمي، اتفقـت نتـائج دراســـتي (Martin, 2013؛ إلهام ســـرور البلال، ٢٠٢٠) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـائيًا بين الطفو الأكاديمي والصـمود الأكاديمي، وأظهرت نتائج دراسـة (إلهام سـرور البلال، ٢٠٢٠) إمكانية التنبؤ بالصـمود الأكاديمي (التعرف على الانفعالات وضـبطها، والكفاءة الذاتية، والتغذية الراجعة) من خلال الطفو الأكاديمي (مواجهة المواقف الأكاديمية المختلفة، ومقاومة الضـــغوط الأكاديمية، والدعم الأكاديمي) حيث فســـر الطفو الأكاديمي نحو (٧,٤٪) من التباين الكلي في الصـــمود الأكاديمي، وتوصـــلت نتائج دراســـة (Martin, 2013) إلى أن الطفو الأكاديمي والصـــمود الأكاديمي يمثلان عاملين متمايزين، كما يوجد تأثير موجب مباشـــر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي على الصمود الأكاديمي.

واتفقت نتائج دراسـة (Cassidy, 2015) ونتائج دراسـة كل من (عبد العزيز إبراهيم سـليم، ٢٠٢٠؛ رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصـــمود الأكاديمي، وأن الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصـــمود الأكاديمي، كما توصـــلت نتائج دراســـة (Pidgeon & Keye, 2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـائيًا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والصـمود، وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تسـهم في التنبؤ بالصـمود؛ حيث تفسر نسبة (٦٠٪) من التباين الكلي للصـمود، كما توصلت نتائج دراسة (Narayanan & Weng Onn, 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالصـــمود من خلال الفاعلية الذاتية؛ حيث تفسـر نسـبة (٥٥٪) من التباين في الصـمود، وتوصـلت نتائج دراسـة (أسـماء نايف الصـرايرة، ٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا بين الكفاءة الذاتية (الفاعلية الذاتية) (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) المدركة (Perceived Self-Efficacy) والصمود الأكاديمي.

وتوصـــلت نتائج دراســـة (رياض ســـليمان طه، ٢٠٢٠) إلى وجود تأثير موجب دال إحصـــائيًا لفاعلية الذات (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) في الإصـــرار (الدأب) والتأمل والبحث عن العون المتكيف (كبعدين للصمود الأكاديمي)، وكان هناك تأثير سالب ودال إحصائيًا في الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية (أحد أبعاد الصمود الأكاديمي).

ويســـاعد الاندماج الســـلوكي والمعرفي والانفعالي الطلاب على التعامل مع الضـــغوط والتحديات التي يواجهونها داخل المؤسـسـة التعليمية، "فالاندماج السـلوكي والانفعالي المبكر في

المدرسة، يحمي الطلاب من المشاركة في السلوك المشكِل، بما في ذلك الانحراف" (Wang & Fredricks, 2014, P718).

ويعـد نموذج (Martin, 2001, 2002, 2003, 2005a, Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007) المشار إليه بعجلة الدافعية والاندماج – والذي يضم عددًا من التوجهات النظرية التي تعكس الأفكار والسلوكيات والمشاعر التي يقوم عليها الاندماج الأكاديمي – الأساس النظري الذي استند إليه (Martin & Marsh, 2006) كطريقة متكاملة لفهم أبعاد الاندماج (المعرفية، والسلوكية) التي تدعم – أو تعوق – مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات والمحن الأكاديمية؛ حيث ارتبط الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بالنواتج السلبية الصغرى (القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد) والكبرى (التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج) بهذا الإطار على الترتيب (Martin, 2013, p493).

كما يعد الاندماج الأكاديمي أحد أبعاد الطفو الأكاديمي، وذلك وفقًا لنموذج (Martin & Marsh, 2008a) للطفو الأكاديمي، فمشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة، ومحاولاتهم المستمرة إتقان المهام الصعبة، وشعورهم بالاستمتاع بما يدرسونه، وإدراك فائدة ما يتعلمونه وتطبيقه في مجالات حياتهم المختلفة، وسعيهم الجاد لتحقيق أهدافهم وتطلعاتهم التعليمية، يمكّنهم من التغلب على الصعوبات والتحديات الأكاديمية التي تواجههم.

وفي إطار العلاقة بين الطفو الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، اتفقت نتائج دراسات كل من (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥؛ Ghenaati & Nastiezaie, 2019 ؛ نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١؛ Romano et al., 2021؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، بينما توصلت (Datu & Yang, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي (السلوكية، والانفعالية)، وتوصلت نتائج دراسة (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال النهوض (الطفو) الأكاديمي؛ حيث فسر كل من النهوض (الطفو) الأكاديمي والدعم الأكاديمي نسبة ٢٢٪ من التباين في الاندماج الأكاديمي، وتوصلت نتائج دراسات كل من (Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Romano et al., 2021) إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، بينما أسفرت نتائج دراسات كل من (Af Ursin et al., 2020; Thomas & Allen, 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) عن وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي.

وحيث أن تصـورات الطلاب على قدرتهم على مواجهة المواقف المعاكسـة بنجاح تؤثر على اندماجهم الأكاديمي، فإن المسـتويات العالية من الصـمود تدفع الطلاب للاندماج بشـكل أفضـل في الأنشطة الأكاديمية المختلفة (Rodriguez-Fernandez et al., 2018, pp. 164, 170)

وفي إطار العلاقة بين الصـمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي، توصـلت نتائج دراسـة (Muriki & Ngunu, 2023) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـائيًا بين الصـمود الأكـاديمي والانـدمـاج الأكـاديمي، كمـا اتفقـت نتـائج دراســـتي كـل من (Pedro, 2016; Wang et al., 2017) على وجود علاقة موجبة ودالة إحصـــائيًا بين الصـــمود والاندماج، وتوصـــلت نتائج دراســـات كل من (Martin & Marsh, 2006; Tekie,2014; Muriki &Ngunu, 2023) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصـمود الأكاديمي، بينما توصـلت نتائج دراسـة (Okoro, 2020) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود الأكاديمي، ووجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للصمود على الاندماج، وذلك وفقًا لنتائج دراسة (Wang et al., 2017)، كما اتفقت نتائج دراستي (Rodriguez-Fernandez et al., 2018; Wang et al., 2017) على وجود تأثير غير مباشـر ودال إحصـائيًا للصـمود على الاندماج الأكاديمي، وكشـفت نتائج دراسـة (سـامح حسـن حرب، ٢٠١٩) عن وجود فروق دالة إحصـــائيًا بين متوســـطي درجات مرتفعي ومنخفضـــي الصـــمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، لصالح مرتفعي الصمود الأكاديمي.

ومن خلال العرض السابق تجدر الإشارة إلى أنه:

١- يرتبط الطفو الأكاديمي بالصـمود الأكاديمي وفقًا لنتائج بعض الدراسـات الارتباطية، كما في (Martin, 2013؛ إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠).

٢- يُمكن التنبؤ بالصـمود الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي، كما في نتائج دراسـة (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠).

٣- يمثل كلٌّ من الطفو الأكاديمي والصـــمود الأكاديمي عاملين متمايزين، كما في نتائج دراســة (Martin, 2013). (وهي الدراســة الوحيدة – في حدود إطلاع الباحثة – التي بحثت تمايزهما عن بعضهما البعض).

٤- يوجد تأثير موجب مباشـر ودال إحصـائيًا للطفو الأكاديمي في الصـمود الأكاديمي، كما في نتائج دراسة (Martin, 2013).

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـــائيًا بين الفاعلية الذاتية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي، وأن الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصمود الأكاديمي، كما في نتـائج دراســـات كـل من(Pidgeon & Keye, 2013; Cassidy, 2015، عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠٢٠؛ رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١).

٦- يوجد تأثير موجب ودال إحصـــائيًا لفاعلية الذات (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) في الإصـــرار (الدأب) والتأمل والبحث عن العون المتكيف (كبعدين للصـــمود الأكاديمي)، وتأثير ســـالب ودال إحصـــائيًا في الوجدان الســـالب والاســـتجابة الانفعالية (أحد أبعاد الصمود الأكاديمي) كما في نتائج دراسة (رياض سليمان طه، ٢٠٢٠).

٧- يرتبط الطفو الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي وفقًا لنتائج بعض الدراسـات الارتباطية، كما في نتائج دراســـات كل من (ســـوســـن إبراهيم شـــلبي، ٢٠١٥؛ Ghenaati & Nastiezaie, 2019؛ نشـوة عبد المنعم البصـير،٢٠٢١؛ Romano et al., 2021؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢).

٨- يســـهم الطفو الأكـاديمي في التنبؤ بـالانـدمـاج الأكـاديمي كمـا في نتـائج دراســـة (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢).

٩- يؤثر الطفو الأكـاديمي في الانـدمـاج الأكـاديمي، وذلك وفقًا لنتائج دراســـات كل من (Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Romano et al., 2021)، بينما يؤثر الطفو الأكاديمي في بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي، كما في نتائج دراســـات كل من (af Ursin et al., 2020; Thomas & Allen, 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢).

١٠- يرتبط الصـمود الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي كما في نتائج دراسـة (Muriki, & Ngunu, 2023). وكذلك يرتبط الصمود بالاندماج الأكاديمي كما في نتائج دراسات كل من (Pedro, 2016; Wang et al., 2017).

١١- يُمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصـمود الأكاديمي كما في نتائج دراسـات كـل من (Martin & Marsh, 2006; Tekie, 2014; Muriki, & Ngunu, 2023)، بينما توصلت نتائج دراسة (Okoro, 2020) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود الأكاديمي.

١٢- يؤثر الصـــمود في الاندماج الأكاديمي، وذلك وفقًا لنتائج دراســـة (Rodriguez-Fernandez et al., 2018; Wang et al., 2017).

١٣- وتجدر الإشارة أنه لا توجد ـــ في حدود إطلاع الباحثة ـــ دراسة عربية حاولت بحث تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراســـة الحالية (الطفو الأكاديمي، والصـــمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

وبناءً على ذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١- هل يتمايز كلٌّ من الطفو الأكاديمي، والصـــمود الأكاديمي عن بعضـــهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل يتمايز كلُ من الطفو الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضـــهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يتمايز كلٌّ من الصـمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضـهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٤- هل تتمايز متغيرات الدراســة الحالية: الطفو الأكاديمي، والصــمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١- تمايز/ عدم تمايز الطفو الأكاديمي عن الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- تمايز/ عدم تمايز الطفو الأكاديمي عن الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- تمايز/عدم تمايز الصمود الأكاديمي عن الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراســـة الحالية: الطفو الأكاديمي، والصـــمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي بعضها عن بعض لدى طلاب الجامعة.

أهميـــة الدراســـة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

أولاً: الأهميـــة النظريـــة:

١- تسـتمد الدراســة الحالية أهميتها النظرية من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فالطفو الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبيًا في الدراسات النفسية العربية، فضـلاً عن أن الصـمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي يمثلان عاملين رئيسين في التأثير على العملية التعليمية.

٢- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول المتغيرات موضع الدراسة.
٣- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغير الطفو الأكاديمي؛ باعتباره عاملًا معِينًا للطلاب على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

ثانيـاً: الأهميـة التطبيقيـة: تتمثل الأهمية التطبيقية في:
١- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توفير الظروف الملائمة نفسيًا واجتماعيًا، لمساعدة الطلاب على تنمية السلوكيات المرتبطة بالطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي، لمواجهة صعوبات المواقف التعليمية.
٢- أهمية توفير بيئة تعليمية تشجع على تعزيز المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية لدى الطلاب، وتنمي توجهاتهم الإيجابية نحو الحياة الجامعية واندماجهم الأكاديمي.
٣- الاستفادة من الخصائص الإيجابية لدى الطلاب، مما يدعم الطفو والصمود الأكاديمي لديهم، ويزيد من مشاركتهم في الأنشطة الصفية والمجتمعية بشكل أكثر فعالية.

مصطلحـات الـدراســة:

١- **الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy**: هو "مقدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة في الحياة الأكاديمية (على سبيل المثال: الدرجات المنخفضة، والمواعيد النهائية للمنافسة، وضغط الامتحان، والعمل المدرسي الصعب)" (Martin & Marsh, 2008a, p. 55)، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016؛ ترجمة: الباحثة)، والذي تم إعداده في ضوء نموذج (Martin & Marsh, 2008a) المكون من خمسة أبعاد، هي:
أ) **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy**: وتشير إلى اعتقاد الطلاب وثقتهم بقدرتهم على الفهم والأداء الدراسي الجيد، ومواجهة التحديات بنجاح، وبذل قصارى جهدهم.
ب) **الضبط غير المؤكد Uncertain-Control**: ويشير إلى عدم تأكد (عدم ثقة) الطلاب من كيفية الأداء الجيد أو كيفية تجنب الأداء السيئ (السلبي).
ج) **الاندماج الأكاديمي Academic Engagement**: يشير إلى المثابرة والاستمتاع بالدراسة والمشاركة الصفية والتطلعات التعليمية وتقييم المدرسة.
د) **القلق Anxiety**: يشير إلى شعور الطلاب بعدم الارتياح بمجرد التفكير في التكليفات أو الامتحانات (الشعور بالتوتر)، والشعور بالخوف من عدم الأداء الجيد في أعمالهم الأكاديمية أو الامتحانات (القلق).

هـ) **العلاقات بين المعلم والطالب Teacher-Student Relationships**: تتعلق بتصورات الطلاب حول كيفية التواصل مع معلمهم واحترامه لهم.

٢- **الصمود الأكاديمي Academic Resilience**: هو "استجابات (ردود فعل) الطلاب المعرفية والانفعالية والسلوكية التكيفية وغير التكيفية للشدائد الأكاديمية" (Cassidy, 2016, p. 3)، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016؛ ترجمة: هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩)، والمكون من ثلاثة أبعاد، هي:

أ) **الدّأَب Perseverance**: يتضمن العمل الجاد والمحاولة وعدم الاستسلام، والتمسك بالخطط والأهداف، وتقبل التغذية الراجعة والاستفادة منها، وتصور حلول للمشكلات، والتعامل مع المحن كفرص لتخطي التحديات وتحسين الأداء.

ب) **رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي – Reflecting and Adaptive Help Seeking**: يشير إلى تأمل مواطن القوة والضعف وتعديل أساليب الدراسة، وطلب المساعدة والدعم والتشجيع، ومراقبة الجهد والإنجاز، وإدارة المكافآت والعقوبات.

ج) **الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة Negative Affect and Emotional Response**: يتضمن القلق واليأس والتشاؤم في مقابل تجنب الاستجابات الانفعالية السالبة والتفاؤل.

٣- **الاندماج الأكاديمي Academic Engagement**: هو مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن مشاركة الطلاب النشطة والسلوكية والمعرفية والانفعالية في أنشطة التعلم، وذلك من خلال المثابرة وبذل الجهد والاستمتاع بالدراسة واستخدام إستراتيجيات التعلم المتطورة، وإضفاء الطابع الشخصي على ما يتعلمونه، وذلك بالمبادرة بطرح الأسئلة، وتقديم المقترحات التي من شأنها تحسين عملية التعلم (Reeve & Tseng, 2011, p. 258)، ويُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011؛ ترجمة: الباحثة)، والمكون من أربعة أبعاد، هي:

أ) **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement**: ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم، مثل بذل الجهد والمثابرة والانتباه في المهام.

ب) **الاندماج الانفعالي Emotional Engagement:** ويشـــير إلى شـــعور الطالب بالحماس والاهتمام، ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق.

ج) **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement:** ويشـــير إلى اســـتخدام الطالب إستراتيجيات التنظيم الذاتي وإستراتيجيات التعلم المتطورة.

د) **الاندماج النشط Agentic Engagement:** ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها، ففي هذا النوع من الاندماج يقوم الطلاب بشكل متعمد بإضفاء الطابع الشخصي على ما يتعلمونه، وتحديد الشروط التي تتم فيها عملية التعلم، حيث يقومون بإظهار المبادرة، وطرح الأســـئلة، والتعبير عن ما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المعلمين يعرفون ما يريدون وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم المتنوعة، وطلب التوضيحات، وإيجاد الخيارات.

حـــدود الـــدراســـــة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **الحد الموضـــوعي:** وتمثل في موضـــوع الدراســـة، والمتغيرات قيد البحث، وهي: الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي.
- **الحد البشـــري:** وتمثل في المجتمع الذي تم اختيار عينة الدراســـة منه، وهم طلاب وطالبات الفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة بنها.
- **الحد المكاني:** ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.
- **الحد الزماني:** ويتمثل في وقت تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤).

الفصل الثاني

الإطار النظرى للدراسة

أولًا: الطفو الأكاديمي

١- ماهية الطفو الأكاديمي

٢- الطفو الأكاديمي والمفاهيم ذات الصلة

٣- أهمية الطفو الأكاديمي

٤- النماذج المُفسّرة للطفو الأكاديمي

٥- قياس الطفو الأكاديمي

ثانيًا: الصمود الأكاديمي.

١- ماهية الصمود الأكاديمي

٢- أهمية الصمود الأكاديمي

٣- خصائص الطلاب الصامدين أكاديميًا

٤- النماذج المُفسرة للصمود الأكاديمي

٥- العوامل المُسهمة في الصمود الأكاديمي

٦- قياس الصمود الأكاديمي

٧- العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي

١- ماهية الاندماج الأكاديمي

٢- أهمية الاندماج الأكاديمي

٣- خصائص الطلاب ذوي الاندماج الأكاديمي

٤- النماذج المُفسرة للاندماج الأكاديمي

٥- قياس الاندماج الأكاديمي

٦- العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

٧- العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

الفَصْلُ الثَّانِي

الإطــار النظــري للــدراســة

تناول هذا الفصل التراث النفسي والمفاهيم الأساسية لمتغيرات الدراسة الحالية ــ كُل على حدة؛ وذلك من أجل تعرف طبيعة كل منها، من خلال: المفهوم، والنماذج النظرية المُفسرة له، وطرق قياسه، بالإضافة إلى توضيح العلاقة بين متغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك المُتغيرات:

أولاً: الطفـو الأكاديمـي Academic Buoyancy:

يواجه الكثير من الطلاب أنواعًا مختلفة من الضـغوط والتحديات خلال حياتهم الأكاديمية اليومية، مثل الدرجات المنخفضــة، وأداء المهام الصــعبة، والتنافس داخل الصــف، وضــغوط الامتحانات، فمنهم من يكون قادرًا على مواجهة هذه التحديات وتخطيها، والحفاظ على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز، على الرغم من وجود الأحداث والظروف المجهدة التي تعرضــهم لخطر سوء الأداء الأكاديمي والتسرب من المؤسسة التعليمية، ومنهم من يعجز عن التغلب عليها وتجاوزها. (Martin & Marsh, 2006, p267)

ولا تقتصــر قدرة الطلاب على النجاح والتفوق على تحصــيلهم الأكاديمي فحســب، بل تتطلب أيضًا قدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في حياتهم الدراســية اليومية (حنان حســين محمود، ٢٠١٨، ص٢٣٩). ويبدأ النجاح الأكاديمي للطلاب بنجاحات صــغيرة ضــد التحديات والعقبات اليومية؛ من أجل تحقيق نجاح كبير (Mawarni et al., 2018, p1).

وقـد انبثق في ســياق علم النفس الإيجـابي مفهوم الطفو الأكـاديمي (Martin & Marsh, 2008a, p53). كونه بناءً نفسيًّا يميز الطلاب ذوي الخبرة المعتادة بـــ: الأداء الضــعيف، والقلق المُعتاد من الضــغوط اليومية، وتهديدات الثقة بالنفس الناتجة عن الدرجات المنخفضــة، وتدني احترام الذات، وانخفاض الدافعية للتعلم، وانخفاض المشــاركة الأكاديمية، والأداء غير الكافي على المهام الأكاديمية (Martin & Marsh, 2009, p359).

ويُعد الطفو الأكاديمي أحد أشــكال الصــمود الأكاديمي المتعلق بتحديات الحياة اليومية الموجودة في المواقف التعليمية المعتادة (Carrington, 2013, p26). ويهتم الطفو الأكاديمي

بمسـاعدة الشـريحة الأكبر من الطلاب في إدارة الصـعاب والتحديات الأكاديمية اليومية المتمايزة عن المِحن الحادة والمزمنة (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨، ص٤٠٥).

ويتســـق مفهوم الطفو الأكاديمي مع تطورات علم النفس الإيجابي الذي يفترض وجود أبعاد إيجابية لدى الأفراد، تمكنهم من معالجة جوانب حياتهم غير التكيفية، ويشـير علماء النفس الإيجابي إلى ذلك بنظرية التوســع والبناء The Broaden and Build Theory التي تنص على أن المشـاعر الإيجابية توفر القدرة على توسـيع نطاق التفكير، وتزيد قدرة الأفراد على بناء مواردهم الشـخصـية، بدءًا من الموارد المادية والفكرية، وصـولًا إلى الموارد الاجتماعية والنفسـية. (Fredrickson, 2001, p218)

ومن ثم فإن المبادئ الأســاســية للطفو الأكاديمي تشــمل التركيز على نقاط القوة لدى الطلاب، والتي من خلالها تُفسَّــر خبرات النجاح التي يمرون بها، على الرغم من تعرضــهم للتحديات المختلفة، وتأكيد النهج الاستباقي بدلًا من رد الفعل للنكسات والتحديات (Martin & Marsh, 2008a, pp56-57).

وقد تعددت الترجمات العربية لمصــطلح Academic Buoyancy، فهناك من ترجمه "النهوض الأكاديمي" كدراســة كل من (أماني عادل علي،٢٠٢٠، أمل عبد المحســن الزغبي، ٢٠١٨، رانيـا محمـد عطيـة، ٢٠٢٠)، ومنهم من ترجمـه "الطفو الـدراســي" كـدراســة (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠)، ومنهم من ترجمه "الطفو الأكاديمي" كدراسة (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨، رمضـان علي حسـن، ٢٠٢٠، شـيري مسـعد حليم، ٢٠١٩)، وتتبنى الدراسـة الحالية ترجمته بالطفو الأكاديمي، مع الالتزام بذكر المصـطلحات كما هي في البحوث العربية السـابقة، أما في الدراسات والبحوث الأجنبية فتلتزم الباحثة بترجمته بالطفو الأكاديمي.

١- ماهيــة الطفــو الأكاديمــي:

المعنـــى اللغـــوي:

تعني كلمة الطفو في اللغة – كما جاء في معجم لســان العرب – الظهور والعلو وعدم الرســوب (جمال الدين محمد بن منظور، د. ت). كما أن الطفو في معجم المعاني الجامع، هو مصدر من الفعل "طفا"، وهذا المصطلح مأخوذ من علم الفيزياء، ويعني حركة الأجسام المغمورة في سائل نحو السطح (محمد أبو الفضل الزمخشري، د. ت).

كما يعني في قاموس اللغة الإنجليزية المعاصـرة الشـعور بالسـعادة، والاعتقاد بإمكانية التعافي من الصعوبات سريعًا (Longman, n.d).

التعـريـــف النفســـي:

تطور الطفو الأكاديمي كبنية تعكس الصـمود الأكاديمي اليومي ضـمن سـياق علم النفس الإيجابي، وعُرِّف على أنه: "مقدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة في الحياة الأكاديمية (على سبيل المثال: الدرجات المنخفضة، والمواعيد النهائية للمنافسة، وضغط الامتحان، والعمل المدرسي الصعب)" (Martin & Marsh, 2008a, p55).

وتناولته منال محمود مصطفى (٢٠١٤) على أنه: "ظهور الطالب وارتقاؤه، وعدم رسوبه دراسـيًا؛ لمواصـلة العبور إلى بر الأمان، وفي تلك الأثناء يتأرجح الطالب صـعودًا وهبوطًا حين يواجه التحديات الدراسية اليومية البسيطة، ولكنه يتحرر منها بتغلبه عليها" (ص.٥٤٦).

وعرفه Bakhshaee et al., (2016) بأنه: "الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتكيف الإيجابي مع المشكلات القائمة في المسار التنموي للطلاب في سياقهم الأكاديمي" (p94).

وعرف كل من أمل عبد المحســن الزغبي (٢٠١٨) و Putwain et al., (2012) النهوض الأكاديمي (الطفو الأكاديمي) بأنه: "اســتجابة إيجابية وبناءة وتكيفية، لأنواع التحديات والنكســات التي يمر بها الطلاب بشــكل مســتمر ومعتاد، خلال مراحل إعدادهم الأكاديمي" (ص٤٠٥؛ p349).

ونظرت جيهان عثمان محمود ونرمين عوني محمد (٢٠١٨) للطفو الأكاديمي على أنه: "قدرة الطالب على التغلب على ما يواجهه من ضــغوط وعقبات ومحن وشــدائد خلال اليوم الدراسي، محتفظًا بثقته في نفسه، وذلك من خلال علاقة جيدة مع معلمه" (ص٣٦٥).

كما عرفه حسن سعد عابدين (٢٠١٨) بأنه: "قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية في حياته المدرسـية، مثل: انخفاض الدرجات، وقلق الاختبار، وسـوء معاملة المحيطين به"(ص٥٧).

ووصـفه محمد يحيى ناصـف (٢٠١٨) بأنه: بناء يشـير إلى قدرة الطلاب على مجابهة التحديات والعقبات والشـدائد الكثيرة في عددها والضـعيفة في شـدتها، والتي قد تواجههم في أثناء حياتهم اليومية ـــ بطريقة إيجابية تتسم بالفاعلية الذاتية التي تحقق الثقة والهدوء، وتكسبهم القدرة على القيام بعمليات التنسـيق والتخطيط بطريقة تتمتع بالاسـتقلالية الذاتية والالتزام والمثابرة، وهو يشمل الأبعاد الآتية: الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والسيطرة، والهدوء، والالتزام. (ص١٩)

وعرفه Singh and Kumar (2019) بأنه: "المقدرة على التعامل مع المشـكلات الأكاديمية اليومية، مثل العمل المدرسي الشاق، وضغوط الامتحانات، والدرجات السيئة" (p1817).

وأشارت له شيري مسعد حليم (٢٠١٩) بأنه: "قدرة الطلاب على تخطي المشكلات اليومية التي تواجههم في نطاق المناخ المدرسي، سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يُؤدي بهم إلى الوصول لحالة من التوازن، والحصول على نتائج إيجابية في مسار تعليمهم" (ص٣٠٢).

وعرفته رانيا محمد عطية (٢٠٢٠) بأنه: "نجاح الطالب في التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة التي يواجهها في مساره الأكاديمي" (ص١٤٠).

وعرفه أحمد رمضان علي (٢٠٢٠) بأنه: "مواجهة الطالب للضغوط الأكاديمية اليومية بما يمنع حدوث الفشل الدراسي، ويتضمن ثلاثة أبعاد، هي: الكفاءة الأكاديمية، والمرونة الأكاديمية، وحل المشكلات الأكاديمية" (ص٦١).

وأشار أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠) للطفو الأكاديمي بأنه: بنية تكيفية مرتبطة بالسلوكيات الإيجابية، تتمثل في قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية، بالتأقلم بفاعلية عند مواجهة النكسات الشائعة التي تتم مواجهتها بشكل منتظم، والتعامل مع النضالات اليومية والتحديات التعليمية والعقبات الأكاديمية التي تواجهه في المعاملات اليومية للحياة الأكاديمية. (ص٢٣)

وعرفته مروة حمدي هلال وآخرون (٢٠٢٠) بأنه: "مهارات الطالب في التغلب على المشكلات والصعوبات والعقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه أثناء دراسته في الجامعة، مما يؤدي إلى تحقيق حالة من التوازن النفسي، ونتائج أفضل، ومستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي" (ص٣٨٠).

وعرفه Hirvonen et al., (2020) بأنه: "مقدرة الطلاب على تجاوز التحديات العادية التي يواجهونها في السياق الأكاديمي، ويمكن أن يُسهم بشكل إيجابي في معتقداتهم وسلوكياتهم في مواقف التعلم" (p948).

بينما أشار Putwain, et al., (2020) إلى الطفو الأكاديمي على أنه: المقدرة المدركة للطالب للاستجابة بشكل متوافق لأنواع الشدائد البسيطة التي يقابلها عادةً خلال التعلم، وتضم هذه الشدائد – على سبيل المثال لا الحصر: الفترات المؤقتة من التحصيل المنخفض، والتوتر والضغط المرتبط بالتعلم والاختبارات، وانخفاض الثقة الناتجة عن تدني الدرجات، وانخفاض الدافعية والاندماج، والتعامل مع المعلمين عند تلقي ردود فعل سيئة على الأداء. (p2)

وتناول فرحان سالم العنزي (٢٠٢١) الطفو الأكاديمي على أنه: "سلوك إيجابي، يتمثل في قدرة الطلاب على الاستجابة للتحديات في البيئة الأكاديمية بشكل منتظم، والتكيف بفاعلية عند مواجهتها، وتحييد تأثيراتها المختلفة في طريق تحقيق الأهداف"(ص٦٢٧).

وأشارت له نشوة عبد المنعم البصير (٢٠٢١) بأنه: "قدرة الطالب على إدارة ومواجهة التحديات الدراسية اليومية التي تتأرجح بين الصعود والهبوط، فيتغلب عليها، ويتضمن بعدين: مواجهة المواقف الأكاديمية، ومقاومة الضغوط الأكاديمية" (ص٧٧٧).

كما عرفه كل من أحمد غانم علي وهشام حسين عناني (٢٠٢١) بأنه: "قدرة الطلاب على التغلب على الضغوطات والمحن والعقبات التي تواجههم أثناء التعلم والمتعلقة بحياتهم الأكاديمية، مع الاحتفاظ بالثقة في أنفسهم، وتكوين علاقات جيدة مع معلميهم، ويتضمن فاعلية ذات مرتفعة، والقدرة على التخطيط، والمثابرة، وانخفاض القلق والتوتر" (ص٤٦٢).

وعرف حسن مرسال شرف الدين وآخرون (٢٠٢٢) الطفو الأكاديمي بأنه: "إحساس الطالب بكفاءته الذاتية، واستجابته التكيفية لأنواع التحديات والصعوبات التي تعد من طبيعة الحياة اليومية الأكاديمية، محتفظًا باندماجه الأكاديمي وعلاقات إيجابية بينه وبين أساتذته، بما يُمكنه من تحقيق أهدافه، ومواصلة تقدمه الدراسي"(ص٥٢٩).

وأشارت أسماء حمزة عبد العزيز وسالي نبيل أيوب (٢٠٢١) له بأنه: "سلوك إيجابي يتمثل في قدرة الطالب على تخطي العقبات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجهه، سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسي أو خارجها، مما يمكّنه من الوصول إلى حالة من الثبات والاتزان الانفعالي، بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية، والحصول على نتائج إيجابية في مسيرة تعلمه، بما يمنع حدوث الفشل الدراسي" (ص ص٩٠٨-٩٠٩).

كما عرفته فاطمة محمود الزيات (٢٠٢٢) بأنه: "رد الفعل الإيجابي الذي يقوم به الطالب لمواجهة النكسات الأكاديمية اليومية والمؤقتة أثناء دراسته الأكاديمية، والذي يتضح في مواجهته للمواقف الأكاديمية المختلفة، وللضغوط الأكاديمية، وكذلك في العمل على الحصول على الدعم الأكاديمي من المعلم والمحيطين به" (ص٢٠٥).

وعرفه Abdellatif (2022) بأنه: "مقدرة الطلاب على الاستجابة بكفاءة للتحديات، ومواجهة الضغوط الأكاديمية بالتخطيط الواعي" (p2362).

وعرفه كل من سميرة حسن مصاروة وعدنان يوسف العتوم (٢٠٢٣) بأنه: "قدرة الطالب على التغلب بإيجابية ونجاح على العثرات والتحديات الدراسية التي تواجهه في الحياة الأكاديمية

بشكل يومي، كانخفاض الأداء، وقلق الامتحانات، ومواعيد تقديم المهام، والمنافسة مع الآخرين، وضغط الأداء والمهام الصعبة" (ص٣٣).

يُستنتج من التعريفات السابقة:

١- أن المعني اللغوي للطفو الأكاديمي يتفق مع التعريف النفسي، والذي يتضمن ظهور الطالب ونجاحه في التغلب على الصعوبات التي تواجهه، كما في تعريف كل من (منال محمود مصطفى، ٢٠١٤؛ رانيا محمد عطية، ٢٠٢٠).

٢- اتفاق بعض التعريفات السابقة على أن الطفو الأكاديمي يتضمن استجابة الطلاب الإيجابية والتكيفية للعقبات والتحديات والضغوط اليومية البسيطة والمعتادة والمستمرة في الحياة الأكاديمية، كما في تعريف كلٍّ من: من (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨؛ Putwain et al., 2012؛ أحمد فكري بهنساوي، ٢٠٢٠؛ حسن مرسال شرف الدين وآخرون، ٢٠٢٢؛ فاطمة محمود الزيات، ٢٠٢٢؛ فرحان سالم العنزي، ٢٠٢١)، بينما تتفق تعريفات كل من (Abdellatif, 2022؛ أحمد غانم علي، هشام حسين عناني، ٢٠٢١؛ جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد، ٢٠١٨؛ سميرة حسن مصاروة، عدنان يوسف العتوم، ٢٠٢٣؛ Singh & Kumar, 2019؛ شيري مسعد حليم، ٢٠١٩؛ محمد يحيي ناصف، ٢٠١٨؛ نشوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١؛ Martin & Marsh, 2008a) على أنه مقدرة الطلاب على التغلب بنجاح على التحديات الأكاديمية اليومية.

وقد تبنت الباحثة تعريف (Martin & Marsh, 2008a) وفقًا للنموذج المتبنى في هذه الدراسة، وهو نموذج (Martin & Marsh, 2008a) الذي يُعرّف الطفو الأكاديمي بأنه مقدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة في الحياة الأكاديمية (على سبيل المثال: الدرجات المنخفضة، والمواعيد النهائية للمنافسة، وضغط الامتحان، والعمل المدرسي الصعب).

٢- الطفو الأكاديمي والمفاهيم ذات الصلة:

ولإيضاح مفهوم الطفو الأكاديمي، تستعرض الباحثة بعض المفاهيم ذات الصلة الوثيقة به، وهي (المتاعب اليومية- المواجهة).

٢/أ الطفو الأكاديمي والمتاعب اليومية Academic Buoyancy and Everyday Hassles:

المتاعب اليومية هي مطالب مزعجة ومحبطة ومؤلمة، تصف المعاملات اليومية مع البيئة، وتشمل مشاكل عملية مزعجة (كفقدان الأشياء أو ازدحام المرور) وحوادث عارضة (كسوء الأحوال الجوية)، وكذلك الحجج وخيبات الأمل والمخاوف المالية والعائلية (Kanner et al., 1981, p3). ويشبه مفهوم الطفو مفهوم المتاعب، من حيث إنه يعتمد على ضغوط الطلاب وتوتراتهم اليومية، ومع ذلك فهو يختلف عن البحث المتعلق بالمتاعب الذي يركز بشكل حصري على ضغوط الموقف، ويتطلب قياسه من المستجيبين ـ في الغالب ــ الإشارة إلى المدى الذي تكون فيه المتاعب مصدرًا للإحباط، وعادة لا تسأل بحوث المتاعب عن كيفية تعامل الأفراد مع متاعبهم، ولكنها ـ ببساطة ـ تركز على وجودها ومداها، ومن ناحية أخرى يرتكز الطفو على استجابة الأفراد للتحديات اليومية، علاوة على أن البحوث المرتبطة بالطفو تنتمي بشكل واضح ومباشر لعلم النفس الإيجابي، على عكس البحوث المرتبطة بالمتاعب. (Martin & Marsh, 2008a, p60)

٢/ب الطفو الأكاديمي والمواجهة Academic Buoyancy and Coping:

ترتبط المواجهة بشكل مباشر باستجابات الأفراد للأحداث الضاغطة والمدمرة، وهي – على وجه التحديد – تشير إلى محاولات الأفراد المعرفية والسلوكية لإدارة متطلبات الموقف الضاغط (Speirs & Martin, 1999, p60). وتنقسم المواجهة إلى نوعين: المواجهة المرتكزة على المشكلة (وتشير إلى جهود الأفراد لمعالجة المشكلة أو الإجهاد)، والمواجهة المرتكزة على الانفعال (وتشير إلى جهود الأفراد لمعالجة المشاعر السلبية المرتبطة بالموقف الضاغط)، فالطفو أكثر انسجامًا مع المواجهة المرتكزة على المشكلة؛ من حيث ارتباطه بجهود الأفراد للتعامل مع المشكلة (Martin & Marsh, 2008a, pp60-61). وفي هذا السياق هدفت دراسة (Putwain, et al., 2012, p354) إلى معرفة ما إذا كان الطفو الأكاديمي يُفسّر نسبة إضافية من التباين في قلق الاختبار، عن تلك المُفسرة من خلال المواجهة التكيفية، وذلك لدى عينة بلغت 298 طالبًا بريطانيًا، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار الهرمي إلى أن الطفو الأكاديمي يُفسر الجزء الأكبر من التباين في قلق الاختبار من ذلك المُفسر من خلال المواجهة التكيفية، مما يشير إلى تمايز الطفو الأكاديمي والمواجهة التكيفية عن بعضهما البعض.

٣- أهمية الطفو الأكاديمي:

يُمثل الطفو الأكاديمي جانبًا أساسيًا في مجال التعليم، فهو لا يحمي الطلاب من المخاطر النفسية والضغط والتوتر والقلق فقط، ولكنه يُسهم أيضًا في تحسين التحصيل الأكاديمي (Singh &

(Kumar, 2019, p1822). حيث يساعد الطلاب في مواجهة الصعاب والشدائد خلال اليوم الدراسي، وفي إدراك قدراتهم على مواجهة المواقف الضـاغطة التي يتعرضـون لها، ومن ثم يسـتطيعون مواصـلة نجاحهم والتخطيط لمســتقبلهم؛ مما ينعكس على تحصــيلهم الأكاديمي (جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد، ٢٠١٨، ص ص٣٩٥-٣٩٦؛ Al-Bawi et al., 2021, p78).

كما يعد الطفو الأكاديمي عاملًا وقائيًا من الفشل الأكاديمي، بالإضـافة إلى كونه وسيلة للنهوض في حالة الفشــل الفعلي (أمل عبد المحســن الزغبي، ٢٠١٨، ص٣٩٤). كما يُعد من العوامل التي تعمل على حماية الطلاب المعرضين لخطر ترك المدرسة (Comerford et al., 2015, p99). فهو سبيل لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية، وذلك من خلال تنمية قدرة الطلاب على التعامل مع عدد كبير من التحديات التي تواجههم باستمرار في حياتهم اليومية (Duta & Yuen, 2018, p207).

وإضــافة لذلك، يمثل الطفو الأكاديمي عاملًا مهمًّا في العملية النفســية والتربوية؛ حيث يســاعد الطلاب الذين يواجهون صــعوبات في حياتهم الأكاديمية على التكيف معها، وعدم التأثر بها؛ لمواصــلة تحقيق أهدافهم وإنجازاتهم (فرحان ســالم العنزي، ٢٠٢١، ص٦٣٢). حيث يؤثر بشــكل كبير على ثقة الطلاب بأنفســهم، فعندما يتمكن الطلاب من مواجهة العقبات والتحديات الدراسية ووضع حلول وبدائل للتغلب عليها، ويصبرون ويثابرون في مواجهة تلك المشكلات، فإن ذلك يكسبهم الثقة بأنفسهم (حسن سعد عابدين، ٢٠١٨، ص٨٦).

وقد أشـار Martin and Marsh (2006) إلى أهمية الطفو الأكاديمي من خلال إبراز قدرته على التنبؤ بالنتائج الأكاديمية والنفسية، كالمشاركة الصفية، والاستمتاع بالدراسة، واحترام الذات (p274).

ويؤثر الطفو الأكاديمي على السـلوك التجنبي وتوقعات الفشـل والتخطيط الموجه للمهام، من خلال الانفعالات الأكاديمية الإيجابية (الاسـتمتاع، والأمل، والفخر)، أي أن الطفو الأكاديمي يدعم التوقعات الإيجابية والســلوكيات التكيفية في مواقف التعلم، من خلال تنظيم الانفعالات (أيمن جمال خليفة، ٢٠٢٠، ص ٣٢٨؛ Hirvonen et al., 2020, p948).

واســتنادًا إلى ما ســبق، فإن الطفو الأكاديمي هو عامل وقائي من الفشــل الأكاديمي، إضافة إلى كونه عاملًا مساعدًا للتغلب على الصعوبات الأكاديمية اليومية.

٤- النمــاذج المفســرة للطفــو الأكاديمــي:

ارتبطت النماذج المُفسـرة للطفو الأكاديمي بالعديد من الإســهامات النظرية حول دافعية الطلاب، والتي توفر معلومات حول طبيعة الطفو الأكاديمي، من بينها نظرية الحاجة للإنجاز

Need Achievement Theory، ونظريــة تحفيز الــذات Self-Worth Motivation Theory، ونظريــة الفـاعليــة الـذاتيــة Self-Efficacy Theory، ونظريــة التوقع- القيمــة Expectancy x Value Theory، ونظرية الإعزاءات الســببية Attribution Theory، ونظريــة الضـــبط Control Theory، ونظريــة التوجــه الــدافعي (التوجــه نحو الهـدف) Motivation Orientation Theory، وتوضح هذه النظريات مجتمعة ما يأتي: (أ) لماذا يقوم الطلاب بأداء ما على نحو معين؟ (ب) كيف يفعلونـه؟ (ج) مدى ثقتهم في كونهم قادرين على القيام به. (د) مدى قدرتهم على التغلب على العقبات والتحديات التي تواجههم. (هـ) مدى قدرتهم على النهوض بأنفسهم بعد التحديات الأكاديمية أو السقوط (الفشل) في مواجهة الضغوط الدراسية (Martin, 2002, p36). ومن أهم هذه النماذج:

٤/أ نـموذج عجلة الـدافعـيـة والانـدمـاج Motivation and Engagement Wheel

(Martin, 2001, 2002, 2003, 2005a; Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007)

يعد أول نموذج نظري لتفســـير الطفو الأكاديمي، وهو عبارة عن عجلة متعددة الأبعاد، ومقسـمة إلى أربعة أرباع، وفي ٢٠٠١م، اشـتمل هذا النموذج على تسـعة عوامل فرعية، مقسـمة إلى ما يُشـــار إليه بالمعززات (الأبعاد التكيفية) Boosters، والمُعوّقات (الأبعاد غير التكيفية) Guzzlers، فالمعززات هي تلك البُنى التي تعكس الدافعية التكيفية، والمُعوقات هي تلك البُنى التي تعكس الدافعية الأقل تكيفية، وتشتمل المعززات على الأفكار والسلوكيات التكيفية (كالاعتقاد الذاتي Self-Belief (نظرية الفاعلية الذاتية)، وتركيز التعلم Learning Focus (نظرية التوجه الـدافعي)، وتقييم المـدرســـة Value of Schooling (نظريــة التوقع والقيمــة)، والمثـابرة Persistence (نظريــة التوقع والقيمــة)، والتخطيط والمراقبــة Planning and Monitoring (نظرية التنظيم الذاتي)، وتشـــتمل المُعوقات على الأفكار والســـلوكيات غير التكيفية (كالقلق Anxiety (نظريــة الحاجــة للإنجـاز)، والضـــبط غير المؤكد Uncertain Control (نظريــة الضــبط ونظرية الإعزاءات)، وتجنب الفشــل Failure Avoidance (نظرية الحاجة للإنجاز)، والإعاقة الذاتية Self-Sabotage (نظرية تحفيز الذات). (Martin, 2001, p2).

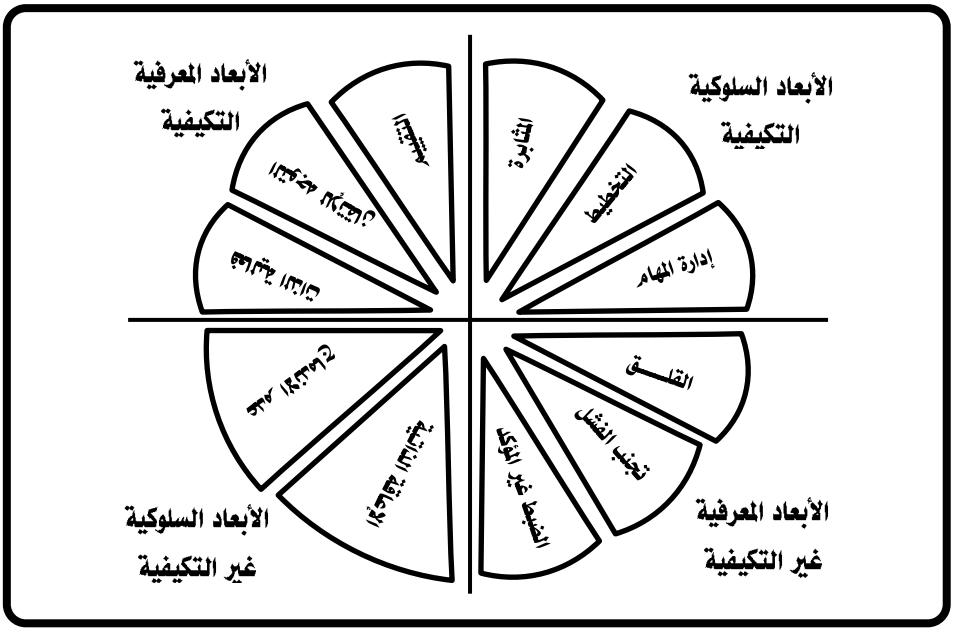
وذكر Martin (2002) أن دافعيــة الطلاب المتمثلــة في طـاقتهم للتعلم، والعمـل بفـاعليــة، وتحقيق إمكاناتهم في البيئة الأكاديمية، ليست كافية للتعامل مع التحديات والضـغوط الأكاديمية، فبدون وجود قدر من الطفو لدى الطلاب لهذه الأنواع من التحديات، ستضيع مكاسبهم المحفزة (p35).

وفي ٢٠٠٣، قام Martin بتطوير نموذج عجلة الدافعية والاندماج، بإضـــافة بعد إدارة المهام Study Management ليكون ضــمن الأبعاد الســلوكية التكيفية، وبذلك تصــبح عجلة الدافعية مكونة من عشرة عوامل (٦ معززات، و٤ معوقات) (p91).

وفي ٢٠٠٥، قام Martin and Marsh بتطوير النموذج مرة أخرى، ليتكون من أحد عشر عاملًا، هي: ثلاثة أبعاد معرفية تكيفية: (الفاعلية الذاتية Self-Efficacy، وتقييم المدرسة Valuing of School، وتوجهات الإتقان Mastery Orientation)، وثلاثة أبعاد ســـلوكية تكيفيــة: (التخطيط Planning، وإدارة المهــام Study Management، والمثــابرة Persistence)، وثلاثة أبعاد معرفية غير تكيفية: (القلق Anxiety، والضـــبط غير المؤكد Uncertain Control، وتجنب الفشل Failure Avoidance)، وبعدان سلوكيان غير تكيفيين (الإعاقة الذاتية Self-Sabotage، وعدم الاندماج Disengagement). كما في الشكل (١).

شكـل ١

نموذج عجلة الدافعية والاندماج (Martin, 2007, P 44)



يتضح من الشكل (١) أن العجلة تتكون من أربعة عوامل رئيسة، هي:

١- **الأفكــار المُعززة (الأبعــاد المعرفيــة التكيفيــة) Booster Thoughts (Adaptive Cognitive Dimensions):** وتمثل الربع الأول من العجلة في اتجاه عقارب الساعة فوق الخط الأفقي، وتشمل (فاعلية الذات، والتوجه للإتقان، وتقييم المدرسة).

أ) **فاعليـة الذات Self-Efficacy:** وهي اعتقاد وثقة الطلاب بقدرتهم على الفهم أو الأداء الجيد في عملهم الأكاديمي، ومواجهة التحديات التي تقابلهم، وبذل قصـــارى جهدهم، وتقديم أفضل ما لديهم.

ب) **التوجـه للإتقـان Mastery Orientation**: هو قـدرة الطـالـب على التركيز على التعلم، وحل المشـــكلات التي تواجهه، وتطوير مهاراته، فالطلاب الذين يركزون على التعلم يميلون للعمل بجد، ويريدون أن يتعلموا أكثر، ويشـــعرون بالاســـتمتاع عند تعلم أشياء جديدة، والقيام بعمل جيد من أجل إرضاء أنفسهم، وليس فقط من أجل المكافآت.

ج) **تقييم المدرسـة Value of School**: هو اعتقاد الطلاب بفائدة وأهمية وملاءمة ما يتعلمونه لهم بشكل خاص، أو لحياتهم بشكل عام.

٢- **الســلوكيات المُعززة (الأبعاد الســلوكية التكيفية) Booster Behaviors (Adaptive Behavioral Dimensions)**: وتمثل الربع الثاني من العجلة في اتجاه عقارب الســاعة فوق الخط الأفقي، وتشمل (المثابرة، وإدارة المهام، والتخطيط والمراقبة).

أ) **المثابرة Persistence**: هي مقدار استمرار الطلاب في المحاولة للتوصل إلى إجابة أو فهم لمشكلة ما، حتى عندما تكون هذه المشكلة صعبة أو تمثل تحديًا.

ب) **التخطيط والمراقبة Planning & Monitoring**: هو مقدار تخطيط الطلاب لكيفية القيام بمهامهم الأكاديمية، وتتبُّعهم لمدى تقدمهم أثناء أداء تلك المهام.

ج) **إدارة المهام Study Management**: تشـــير إلى الطريقة التي يســـتخدمها الطلاب وقت الدراســة، وتنظيم جداول دراســتهم، واختيار وترتيب مكان دراســتهم، حيث يختارون الأماكن التي تساعدهم على التركيز.

٣- **الأفكــار المُعوقــة (الأبعــاد المعرفيــة غير التكيفيــة) Guzzlers Thoughts (Maladaptive Cognitive Dimensions)**: وتمثل الربع الثالث من العجلة في اتجاه عقـارب الســـــاعـة أســـفـل الخط الأفقي، وتشـــمـل (القلق، والضـــبط غير المؤكـد، وتجنب الفشل).

أ) **القلق Anxiety**: ويتكون من جزأين هما: الشـــعور بالتوتر والقلق، فالتوتر هو شـــعور الطلاب بعـدم الارتيـاح عنـد التفكير في المهـام المُوكلـة إليهم أو الامتحانات، والقلق هو خوفهم من عدم الأداء الجيد في المهام أو التكليفات أو الامتحانات.

ب) **تجنب الفشــل Failure Avoidance**: يركز الطلاب على الســلوك التجنبي عندما يكون الســبب الرئيس وراء قيامهم بمهمة ما هو تجنب الأداء الســيئ، أو تجنب الظهور بمظهر سيئ، أو تجنب الحصول على علامات سيئة.

ج) **الضبط غير المؤكد Uncertain Control**: فالطلاب ذوو الضبط المنخفض يكونون غير متأكدين من كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية تجنب الأداء السيئ، ويشعرون بالعجز عند أداء المهام المُكلفين بها.

٤- **السلوكيات المُعوّقة (الأبعاد السلوكية غير التكيفية) Guzzlers Behaviors (Maladaptive Behavioral Dimensions)**: وتمثل الربع الرابع من العجلة في اتجاه عقارب الساعة أسفل الخط الأفقي، وتشمل (التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج).

أ) **الإعاقة الذاتية Self-Sabotage**: فالطلاب يعطلون أنفسهم عندما يفعلون أشياء تقلل من فرص نجاحهم المدرسي، كتأجيل القيام بالمهام المكلفين بها، أو إضاعة الوقت أثناء قيامهم بواجباتهم.

ب) **عدم الاندماج Disengagement**: فالطلاب غير المندمجين يشعرون بالرغبة في الانصراف عن دراسة مواد دراسية محددة، أو عن الدراسة بوجه عام، كما يميلون إلى قبول الفشل، والتصرف بطرق تعكس اليأس. (Martin, 2007, pp428-430)

التعليق على النموذج:

يتضمن هذا النموذج عددًا من عوامل الحماية والخطر على مستوى الطالب، تسهم في الطفو الأكاديمي، وتتمثل في المعززات والمُعرقلات؛ فالطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من المعززات (كالفاعلية الذاتية، وتقييم المدرسة، والتوجه للإتقان، والتخطيط، وإدارة المهام، والمثابرة) والطلاب مُنخفضو المُعوقات (كالقلق، والضبط غير المؤكد، وتجنب الفشل، والإعاقة الذاتية، وعدم الاندماج) يتمتعون بالطفو في مواجهة التحديات الأكاديمية والتوتر والضغوط.

٤/ب- نموذج المحددات التحفيزية (الدافعية)/ نموذج 5Cs (Martin & Marsh, 2006):

عرف Martin and Marsh (2006) الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطالب على التعامل بفعالية مع التحديات والمحن والضغوط في البيئات الدراسية (p269).

في ٢٠٠٦م، فحص Martin and Marsh الروابط بين الطفو الأكاديمي ومجموعة متنوعة من الأبعاد الموجودة بنموذج عجلة الدافعية والاندماج (Martin, 2001; 2003) باعتباره طريقة متكاملة تضم عددًا من التوجهات النظرية، والتي توضح مدى مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم (p268)، فوجدا عددًا من هذه العوامل ظلت

مرتبطة بمقدرة الطلاب على الطفو الأكاديمي، وقد أُشـير إلى هذه العوامل أو المحددات باسـم "5Cs" وهي:

١- **الثقة بالنفس Confidence** (الفاعلية الذاتية **Self-Efficacy**): هي اعتقاد وثقة الطلاب في قدرتهم على الفهم أو الأداء الجيد في عملهم الأكاديمي، ومواجهة التحديات التي تقابلهم، وبذل قصارى جهدهم وتقديم أفضل ما لديهم.

٢- **التنسيق Coordination** (التخطيط **Planning**): هو مقدار تخطيط الطلاب لكيفية القيام بمهامهم الأكاديمية، وتتبعهم مدى التقدم أثناء القيام بتلك المهام.

٣- **الالتزام Commitment** (المثابرة **Persistence**): هي مقدار اسـتمرار الطلاب في المحاولة للتوصل إلى إجابة أو فهم لمشكلة ما، حتى عندما تكون هذه المشكلة صعبة أو تمثل تحديًا.

٤- **الهدوء Composure** (القلق المنخفض **Low Anxiety**): ويتكون من جزأين، هما: الشـعور بالتوتر والقلق، فالتوتر هو شـعور الطلاب بعدم الارتياح عند التفكير في المهام المُوكلـة إليهم أو الامتحـانـات، والقلق هو خوفهم من عـدم الأداء الجيـد في المهـام أو الواجبات أو الامتحانات.

٥- **الضـبط Control** (الضـبط غير المؤكد **Uncertain-Control**): فالطلاب ذوو الضـبط المنخفض يكونون غير متأكدين من كيفية القيام بعمل جيد أو كيفية تجنب الأداء السيئ، ويشعرون بالعجز عند أداء المهام المُكلفين بها.

كما توصـلت نتائج دراسـة (Martin et al., 2010) إلى أن 5Cs كانت منبئات دالة على الطفو الأكاديمي اللاحق، إضـافة إلى التأثيرات المباشـرة للطفو الأكاديمي السـابق على اللاحق، وغير المباشرة من خلال الدور الوسيط ل 5Cs.

٤/ج نموذج (Martin & Marsh, 2008a):

عرف Martin and Marsh (2008a) الطفو الأكاديمي بأنه مقدرة الطلاب على التعامل بنجاح مع التحديات الأكاديمية اليومية المعتادة في الحياة الأكاديمية (على سـبيل المثال: الدرجات المنخفضة، والمواعيد النهائية للمنافسة، وضغط الامتحان، والعمل المدرسي الصعب) (p55).

قد أدى البحث في مجال الصـمود الأكاديمي دورًا إرشـاديًا في تحديد العوامل الأكثر إسـهامًا في تحديد الطفو الأكاديمي؛ وذلك لأن الطفو يمثل النسـخة الإيجابية للصـمود، حيث

أجرى Borman and Rachuba (2001) تحليلًا للصـمود الأكاديمي لفحص الأهمية النسـبية لخمســة نماذج، هي: (نموذج الخصـــائص الفردية، ونموذج المدارس الفاعلة، ونموذج الموارد المدرسـية، ونموذج مجموعة الأقران، ونموذج المجتمع المدرسـي الداعم) (p7). فوجد Martin and Marsh (2008a) نموذجين يفسـران اسـتجابات الطلاب للتحديات والشـدائد الأكاديمية، هما: نموذج الخصـــائص الفردية The Individual Characteristics Model، ونموذج المجتمع المدرسـي الداعم The Supportive School Community، فمن حيث الخصـائص الشـخصـية، كانت العوامل الرئيسـة (الضـبط Control، والاندماج الأكاديمي Academic Engagement، والفاعلية الذاتية Self-Efficacy)، ومن حيث المجتمع المدرسـي الداعم، كان من بين العوامـل الرئيســـة (العلاقـات الإيجـابيـة بين المعلم والطـالـب Teacher-Student Relationships)، فكانت هذه العوامل الأربعة(الفاعلية الذاتية، والضـبط، والاندماج الأكاديمي، والعلاقة بين المعلم والطالب) ركيزة هذا البحث لفحص أدوارها في الطفو الأكاديمي (p62).

وفي ٢٠٠٦، وجـد Martin and Marsh أن عـامـل القلق Anxiety (وهو أحـد المحددات التحفيزية الخمسة في تلك الدراسة) يُفسر معظم التباين في الطفو الأكاديمي (p275). فبالإضـافة إلى العوامل الأربعة السابقة (الفاعلية الذاتية، والضبط، والاندماج الأكاديمي، والعلاقة بين المعلم والطالب) تم اتخاذ القلق كمنبئ بالطفو الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008a, p65). وعلى ذلك فإن الطفو الأكاديمي وفقًا لهذا النموذج يتكون من خمسة أبعاد، هي:

١- **الفاعلية الذاتية Self-Efficacy**: وتشـــير إلى اعتقاد الطلاب وثقتهم في قدرتهم على الفهم أو الأداء الجيد في أعمالهم الأكاديمية، ومواجهة التحديات، وبذل قصارى جهدهم.

٢- **الضبط غير المؤكد Uncertain- Control**: ويشير إلى عدم تأكد الطلاب من كيفية الأداء بشكل جيد أو كيفية تجنب الأداء السيئ.

٣- **الاندماج الأكاديمي Academic Engagement**: ويشـــمل المثابرة، والاســـتمتاع بالدراسة، والمشاركة الصفية، والتطلعات التعليمية، وتقييم المدرسة.

٤- **القلق Anxiety**: ويتكون من جزأين، هما: الشـــعور بالتوتر والقلق، فالتوتر هو شـــعور الطلاب بعدم الارتياح عند التفكير في أعمالهم الأكاديمية أو تكليفاتهم أو امتحاناتهم، والقلق هو خوفهم من عدم الأداء الجيد في أعمالهم الأكاديمية أو التكليفات أو الامتحانات.

٥- **العلاقات بين المعلم والطالب Teacher-Student Relationships**: وتتعلق بتصـورات الطلاب لكيفية تواصلهم مع معلمهم واحترامه لهم.(Martin & Marsh, 2008a, p72)

وقد تبنت الباحثة نموذج (Martin & Marsh, 2008a) في الدراسة الحالية؛ نظرًا لتواتر استخدامه في البحوث المختلفة.

٥- قياس الطفو الأكاديمي:

تعددت المقاييس التي اهتمت بقياس الطفو الأكاديمي، ويلخصها جدول (١):

جدول ١

وصف لبعض مقاييس الطفو الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
١	مقياس الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (ABS) (إعداد: Martin & Marsh, 2006).	أحادي البعد، ويتكون من ست مفردات، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال الاختيار من بين سبع استجابات متدرجة هي: لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أوافق إلى حد ما، لا أوافق ولا أختلف، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة، وهي تُصحح كالتالي: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧).
٢	مقياس الطفو الدراسي (إعداد: منال محمود مصطفى، ٢٠١٤).	أحادي البعد ويتكون من ١٩ مفردة، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتتم الاستجابة عليه من خلال الاختيار من بين أربع استجابات متدرجة، هي: موافق بشدة- موافق-غير موافق- غير موافق بشدة، وهي تُصحح كالتالي: (١، ٢، ٣، ٤).
٣	استبانة النهوض (الطفو) الدراسي (إعداد: سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥).	تتكون من ٢١ مفردة وُزعت على ثلاثة أبعاد، هي (مواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية- والتخطيط لمعاودة النجاح الدراسي- والتوجه الإيجابي رغم المشكلات)، ويستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، ويستجيب الطلاب على مفردات الاستبانة من خلال الاختيار من بين خمس استجابات متدرجة هي: أرفض تمامًا- أرفض- أوافق إلى حد ما- أوافق- أوافق تمامًا، تُصحح كالتالي:(١، ٢، ٣، ٤، ٥).
٤	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016: ترجمة: رمضان علي حسن، ٢٠٢٠).	يتكون من ٥٠ مفردة وزعت بالتساوي على خمسة أبعاد، هي (الفاعلية الذاتية- والسيطرة غير المؤكدة- والقلق- والاندماج الأكاديمي- والعلاقة بين المعلم والطالب)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتتم الإجابة عليه وفق تدريج ليكرت خماسي "أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة" بدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
٥	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨).	يتكون من ٢٥ موقفًا موزعين على خمسة أبعاد، هي (فاعلية الذات، واهتزاز الثقة، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، حيث يلي كل موقف ثلاث استجابات بالدرجات (٣، ٢، ١).
٦	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد، ٢٠١٨).	يتكون من ٢٨ موقفا موزعين على ثلاثة أبعاد، هي: (مواجهة الضغوط والعقبات المدرسية اليومية، والثقة في النفس، والعلاقة بين المعلم والطالب)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتُمنح إجابة الطالب درجة واحدة للاختيار الصحيح لمواقف المقياس.
٧	مقياس النهوض (الطفو) الأكاديمي (إعداد: محمد يحيى ناصف، ٢٠١٨).	يتكون من (٥٠) مفردة تتوزع على خمسة أبعاد، هي: (الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والسيطرة، والهدوء، والالتزام)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يُجيب عليه الطلاب في ضوء مقياس خماسي التدريج (أرفض بشدة، أرفض، محايد، موافق، أوافق بشدة) وتُعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات الموجبة والدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات السالبة.

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
٨	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: حنان حسين محمود، ٢٠١٨).	يتكون من (٣٠) مفردة وزعت على خمسة أبعاد، هي: (التخطيط، والفاعلية الذاتية، والمثابرة، والقلق المنخفض، والتحكم)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، ويجيب عنها المفحوص باستخدام طريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي التدريج (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) يكون تقديرها على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١).
٩	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: ابتسام محمود عامر، ٢٠١٨).	يتكون من عشرة بنود موزعة على بعدين، هما: (التحديات الدراسية العامة، والتحديات التي تتعلق بالاختبارات)، ويستخدم مع طلاب الجامعة.
١٠	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: حسن سعد عابدين، ٢٠١٨).	يتكون من ٢٢ مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: (مجابهة المواقف الصعبة، ومقاومة الضغوط، والدعم الاجتماعي)، ويستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، كل مفردة متبوعة بخمسة بدائل (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١١	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: لؤلؤة صالح الرشيد، ٢٠١٩).	أحادي البعد، ويتكون من ١٦ مفردة، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، ويستجيب له الطلاب وفقًا لمقياس استجابة خماسي (من: تنطبق بدرجة كبيرة، إلى: لا تنطبق على الإطلاق).
١٢	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: شيري مسعد حليم، ٢٠١٩).	يتكون من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، هي (فاعلية الذات، والسيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقات المتبادلة بين المعلم والطالب)، ويستخدم مع تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج (أوافق تمامًا، أوافق، أوافق إلى حد ما، أرفض، أرفض تمامًا) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٣	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: أحمد رمضان علي، ٢٠٢٠).	يتكون من ٢٤ مفردة تتوزع على ثلاثة أبعاد، هي: (الكفاءة الأكاديمية، والمرونة الأكاديمية، وحل المشكلات الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، ويتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (من: موافق بدرجة كبيرة، إلى: غير موافق بدرجة كبيرة) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٤	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: زينب محمد أمين، ٢٠٢٠).	يتكون من ٢٢ مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد هي: (مقاومة الضغوط، والاندماج الأكاديمي، والأهداف الواضحة)، ويُستخدم مع التلاميذ بطئ التعلم بالمرحلة الابتدائية، وكل عبارة يتبعها ثلاثة بدائل (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) والدرجات (٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة، (١- ٢- ٣) للعبارات السالبة.
١٥	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: رانيا محمد عطية، ٢٠٢٠).	أحادي البعد ويتكون من ٢١ مفردة، صيغت جميعها بشكل إيجابي، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وبجانب كل مفردة خمس استجابات (تنطبق تمامًا- تنطبق- تنطبق إلى حد ما- لاتنطبق- لا تنطبق تمامًا) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٦	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016 : ترجمة وتعريب: الزهراء عبد المالك أحمد وآخرون، ٢٠٢١)	يتكون من ٤٧ مفردة وزعت على خمسة أبعاد، هي: (القلق-والعلاقة بين المعلم والطالب- والسيطرة غير المؤكدة- الكفاءة الذاتية- والاندماج الأكاديمي)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، متردد، غير موافق، موافق بشدة)، ويأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).
١٧	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: فرحان سالم العنزي، ٢٠٢١).	يتكون من ٣٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد، هي: (العلاقة مع المعلم، والتخطيط، والكفاءة الذاتية، والتحكم)، ويُستخدم مع المرحلة الثانوية، وبجانب كل مفردة خمسة بدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة، و(١- ٢- ٣- ٤- ٥) للدرجات السالبة.

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
١٨	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: أحمد غانم علي، هشام حسين عناني، ٢٠٢١).	يتكون من ٢٧ موقفًا موزعين على ثلاثة أبعاد هي: (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والسيطرة على التحديات الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، وبدأ كل موقف في المقياس بمقدمة تتطلب استجابة معينة، وأسفل كل موقف ثلاث استجابات (موجب- محايد- سالب) والدرجات (٣- ٢- ١).
١٩	مقياس النهوض الدراسي (إعداد: أسماء حمزة عبد العزيز، سالي نبيل أيوب، ٢٠٢١)	يتكون من ٤٠ مفردة، وزعت على ستة عوامل، هي: (الحكم الذاتي، والمثابرة الأكاديمية، والعلاقة مع المعلم، وتجنب القلق، والتخطيط، والمشاركة الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي بدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).
٢٠	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: نشوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١)	يتكون من ١١ مفردة وزعت على بعدين، هما: (مواجهة الصعوبات الأكاديمية، ومقاومة الضغوط)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي بدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة، (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات السالبة.
٢١	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: حسن مرسال شرف الدين وآخرون، ٢٠٢٢)	يتكون المقياس من ٣٦ موقفًا موزعين على أربعة أبعاد، هي: (فاعلية الذات الأكاديمية- ومواجهة التحديات الأكاديمية- والاندماج الأكاديمي- والعلاقة بين المعلم والطالب)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، ويحصل الطالب على الدرجة (٣) للاستجابة المرتفعة، و(٢) للاستجابة المتوسطة، و(١) للاستجابة المنخفضة.
٢٢	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: فاطمة محمود الزيات، ٢٠٢٢)	يتكون من ١٥ موقفًا موزعين على ثلاثة أبعاد، هي: (مواجهة المواقف الأكاديمية المختلفة، والضغوط الأكاديمية، والحصول على الدعم الأكاديمي من المعلم والمحيطين به)، ويُستخدم مع طلاب الدراسات العُليا، ويتم تقدير الاستجابة على المقياس بإعطاء درجة ١ لمن لديه القدرة على الطفو بدرجة ضعيفة، ودرجتين لمن لديه القدرة على الطفو بدرجة متوسطة، و٣درجات لمن لديه القدرة على الطفو بدرجة كبيرة، و٤درجات لمن لديه القدرة على الطفو بدرجة أكبر.
٢٣	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Panjwani & Aqil, 2022)	ويتكون من ٢٧ مفردة وزعت على سبعة أبعاد، هي (التنسيق Coordination، والوضوح Clarity، والهدوء Composure، والمناخ الأكاديمي Academic Climate، والثقة Confidence والالتزام Commitment، والضبط الذاتي Self-Control)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، وتُصحح بطريقة عكسية في حالة العبارات السالبة.
٢٤	مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Abdellatif, 2022)	يتكون من ٢٠ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (مقاومة الضغوط، والفاعلية الذاتية، والاندماج، والتخطيط)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (من موافق بشدة، إلى: غير موافق بشدة)، وجميع عباراته موجبة.
٢٥	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: تقوى عباس الشمري، مروج عادل الكندي، ٢٠٢٣)	يتكون من ٥٦ فقرة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج الأكاديمي، والمرونة الأكاديمية، والتحديات الأكاديمية، وتوجهات الأهداف)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق على بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة ضعيفة، لا تنطبق على بدرجة ضعيف جدًا) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة، و(١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات السالبة.
٢٦	مقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: رانيا سعد البعلي، ٢٠٢٣)	يتكون من ٣٠ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (التفاؤل الأكاديمي، والتخطيط الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، ومواجهة التحديات الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الثلاثي (نادرًا، أحيانًا، دائمًا) وتُعطى الدرجات (١، ٢، ٣)، وجميع عباراته موجبة.

يتضح من الجدول (١):

١- تباين المقاييس من حيث عدد الأبعاد، فمنها:

١- أ) مقـاييس أحـاديـة البعـد: كمقيـاس (Martin & Marsh, 2006؛ منـال محمود مصطفى، ٢٠١٤؛ لؤلؤة صالح الرشيد، ٢٠١٩؛ رانيا محمد عطية، ٢٠٢٠).

١- ب) مقاييس ثنائية البعد: كمقياس (ابتســـام محمود عامر، ٢٠١٨؛ نشـــوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١).

١- ج) مقاييس ثلاثية البعد: كاستبانة (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥)، ومقياس (جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد، ٢٠١٨؛ حســن ســعد عابدين، ٢٠١٨؛ أحمد رمضـــان علي، ٢٠٢٠؛ زينب محمد أمين، ٢٠٢٠؛ أحمد غانم علي، وهشام حسين عناني، ٢٠٢١).

١- د) مقاييس مكونة من أربعة أبعاد: كمقياس (فرحان سالم العنزي، ٢٠٢١؛ حسن مرسال شرف الدين وآخرين، ٢٠٢٢).

١- هـ) مقاييس مكونة من خمســـة أبعاد: كمقياس (Piosang, 2016: ترجمة وتعريب: رمضـان علي حسن، ٢٠٢٠؛ أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨؛ محمد يحيي ناصـف، ٢٠١٨؛ حنان حســين محمود، ٢٠١٨؛ شــيري مســعد حليم، ٢٠١٩)، حيث تم بناء مقياس Piosang ومقياس أمل عبد المحســن الزغبي ومقياس شــيري مســعد حليم في ضـــوء نموذج (Martin & Marsh, 2008a)، بينما تم بنـاء مقياس محمد يحيى ناصف، ومقياس حنان حسين محمود في ضوء النموذج الخماسي (5Cs).

١- و) مقاييس مكونة من ستة أبعاد: كمقياس (أسماء حمزة عبد العزيز، سالي نبيل أيوب، ٢٠٢١).

١- ز) مقاييس مكونة من سبعة أبعاد: كمقياس (Panjwani & Aqil, 2022).

٢- تم دراسة الطفو الأكاديمي لدى عينات في مراحل دراسية مختلفة:

٢- أ) عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية: كمقياس (زينب محمد أمين، ٢٠٢٠).

٢- ب) عينات من تلاميذ المرحلة الثانوية: كاستبانة (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥)، ومقياس (منال محمود مصـــطفى، ٢٠١٤؛ جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد، ٢٠١٨؛ محمد يحيى ناصـف، ٢٠١٨؛ حسن سعد عابدين، ٢٠١٨؛ لؤلؤة صـالح الرشيد، ٢٠١٩؛ شيري مسعد حليم، ٢٠١٩؛ رانيا محمد عطية، ٢٠٢٠؛ فرحان سالم العنزي، ٢٠٢١).

٢- ج) عينات من طلبة الجامعة: كمقياس (Piosang, 2016؛ أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨؛ حنان حسين محمود، ٢٠١٨؛ ابتسام محمود عامر، ٢٠١٨؛ أحمد رمضان علي، ٢٠٢٠؛ أحمد غانم علي، وهشام حسين عناني، ٢٠٢١).

يُلاحظ مما سبق: تباين عدد أبعاد الطفو الأكاديمي في المقاييس السابق ذكرها، وذلك نظرًا لحداثة هذا المفهوم وقلة النماذج المفسرة له، ولذلك اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016) والذي تم بناؤه في ضوء نموذج (Martin & Marsh, 2008a) المكون من خمسة أبعاد، هي: (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقات بين المعلم والطالب).

ثانيـاً: الصمـود الأكـاديمـي Academic Resilience:

نشأت أبحاث الصمود في مجال علم نفس الطفل، في منتصف السبعينات من القرن العشرين، نحو الأطفال الذين عاشوا في سياقات كانت ظروف التنمية فيها معاكسة للغاية، وبدأ استخدام مصطلح الصمود من مجال علم النفس التنموي لشرح إلى أي مدى كان بعض الأطفال قادرين ومؤهلين للتغلب على المحن، وتطوروا كأشخاص أصحاء يتمتعون بالتكيف الإيجابي. (Coronado-Hijon, 2017, p594)

وتم تقديم الصمود – في السياق الأكاديمي – كإمكانية تساعد الطلاب على تجاوز احتمالات التسرب من المدرسة، ومقاومة الضغوط المرتبطة بكونهم منحدرين من بيئات ذات وضع اجتماعي واقتصادي منخفض وذات موارد منخفضة بما يصاحبها من مخاطر (De La Torre, 2004, p36). فالصمود الأكاديمي يُمكّن الطلاب من تحقيق نتائج أكاديمية أفضل بكثير مما هو متوقع وفقًا لمستواهم الاجتماعي والاقتصادي (Garcia-Crespo et al., 2021, p1).

ويعد الصمود الأكاديمي حالة خاصة من الصمود النفسي؛ حيث يرتبط بالقدرة على التعامل مع المحن الأكاديمية الحادة أو المزمنة التي تمثل تهديدًا للنمو التعليمي للطالب، كما يرتبط بالتحصيل المتدني والمزمن والتحديات والمحن في المواقف الأكاديمية (Martin, 2013, p489)

وتنوه الباحثة إلى تعدد ترجمات مصطلح **Resilience** بين الباحثين في الدراسات المختلفة فهناك من ترجمه "الصمود" كدراسة (إبراهيم سيد أحمد، ٢٠٢٠؛ رشا عادل إبراهيم، ٢٠٢١؛ وفاء رشاد راووي، ٢٠٢١)، وهناك من ترجمه "المرونة" كدراسة (عادل عبد الفتاح الهجين، ٢٠١٩؛ نشوة كرم أبو بكر، حنان حسين محمود، ٢٠٢٠)، وقد فضلت الباحثة ترجمته "الصمود" لأنه أكثر شيوعًا واستخدامًا في أغلب الدراسات.

١- ماهيـــة الصمـــود الأكـــاديمـــــي:

المعنـــى اللغـــوي:

الصُمُود ـــــ في اللغة كما ورد في المعجم الوسيط – مصدر من الفعل (صَمَد) وتعني (ثَبَتَ واستمرَّ وصبر وتحمَّل)، ومنه قول الإمام علي: "صمدًا صمدًا حتى يتجلى لكم عمود الحق": أي ثباتًا ثباتًا (إبراهيم مصطفى وآخرون، د. ت).

فمصطلح **Resilience** يُترجم ـ كما ورد في معجم المعاني ـ بمعنى الثبات، والمرونة، والصمود، والقدرة على التحمل، والقدرة على التكيف (محمد أبو الفضل الزمخشري، د. ت).

وكلمة الصـــمود "**Resilience**" مشـــتقة من الفعل اللاتيني "**Resile**" بمعنى يقفز على، أو يتجاوز، أو يستعيد "**to jump or bounce back**"، أي الارتداد والرجوع مرة أخرى إلى ما كان عليه (Soria et al., 2009, p703).

التعريـــف النفســـي:

ذكر Jowkar et al., (2011) أن الصـــمود الأكاديمي "يتحدد في مقدرة الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي في المدرسـة، على الرغم من التعرض للمحن الشـخصـية والبيئية" (p88).

وأشـار أشـرف محمد عطية (٢٠١١) إليه بأنه: "التحصـيل التعليمي المرتفع للفرد، رغم وجود عوامل المخاطرة التي تدل – عادة – على الأداء الأكاديمي المنخفض، وبهذا لا يشـــير مفهوم الصمود الأكاديمي إلى النتائج التعليمية الإيجابية فحسب، ولكنه يدُل ـــ بالأحرى ـــ على الصحة النفسية الإيجابية، رغم الضغوط النفسية التي يتعرض لها الفرد" (ص٥٧٧).

وعرفه Morales and Trotman (2011) بأنه: "عملية نجاح الفرد أكاديميًا، على الرغم من قدومه من خلفية معرضـة للخطر (على سـبيل المثال: حالة اجتماعية واقتصـادية منخفضـة، انفصال الوالدين، توقعات أكاديمية منخفضة) تؤدي – عادة – إلى فشل أكاديمي" (p1).

بينما عرفه Martin (2013) بأنه: "مقدرة الطلاب على التغلب على الشـدائد الحادة أو المزمنة، التي تعد تهديدًا رئيسًا للنمو التعليمي للطالب" (p488).

وأشارت إعتدال عباس حسانين (٢٠١٤) إليه بأنه: "تزايد استمرار الطالب في أداء المهام التعليمية التي يُكلف بها، على الرغم من العقبات التعليمية والظروف الضـــاغطة التي تُواجهه" (ص٩٨).

وعرفه Downey (2014) بأنه: "عملية التفاعل المسـتمرة بين الفرد وبيئته، والتي تدعم التحصيل الأكاديمي المستمر" (p50).

كما عرفه Kamath (2015) بأنه: "مقدرة الفرد على التكيف بإيجابية مع مواقف الحياة الضاغطة والسلبية، والقدرة على الرجوع بعد التعرض للأحداث السلبية بطريقة ناجحة، وهذه الخصائص مهمة لمساعدة الفرد على التغلب على الضغوط بفعالية في حياته" (p414).

وعرفه Gross (2016) بأنه: "مقدرة الطلاب على التعامل بفاعلية مع الضغوط والعوائق والمحن في المواقف الأكاديمية المختلفة" (p16).

وعرفه Cassidy (2016) بأنه: "استجابات الطلاب المعرفية والانفعالية والسلوكية التكيفية Adaptive وغير التكيفية Non-adaptive تجاه الشدائد الأكاديمية" (p8).

بينما عرفه كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧) على أنه: "مكون شخصي، تتكامل فيه بعض الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والسلوكية، ويعكس تكييف أساليب إيجابية في مواجهة وتذليل العقبات الأكاديمية التي تُمثل تهديدًا لنمو الطالب تعليميًا" (ص١٣٣).

وعرفه Rajan et al., (2017) بأنه: "التعلم المستمر، بالرغم من الظروف المعاكسة مثل انتشار العنف الأسري والتسرب المدرسي والفقر، والعديد من العوامل الأخرى والمشكلات الاجتماعية والعاطفية، كانفصال الوالدين والسجن وتعاطي المخدرات" (p507).

ونظر Schwartz (2018) للصمود الأكاديمي على أنه: "القدرة على التكيف ومقاومة الإجهاد، ومواصلة النجاح في أوقات الشدة، والتعافي والحفاظ على الهدوء في أثناء مواجهة الصعوبات وحل المشكلات" (p99).

وعرف عادل عبدالفتاح الهجين (٢٠١٨) المرونة الأكاديمية (الصمود الأكاديمي) بأنها: "الاستجابات المعرفية والسلوكية والعاطفية التكيفية للمحن والشدائد الأكاديمية، والقدرة على استعادة اللياقة مرة أخرى؛ من أجل التغلب على الصعاب، أي النجاح الأكاديمي على الرغم من المحن والشدائد" (ص٣٩٠).

وعرفه حمدي محمد ياسين ومهجة علي قناوي (٢٠١٨) بأنه: "الكفاءة الشخصية والاجتماعية للطالب، وثقته بما يُقدم له من دعم، مما يُمكنه من إدارة المشكلات الأكاديمية، واستعادة توازنه" (ص٢٤٠).

وأشارت عائشة علي عطية (٢٠١٨) للصمود الأكاديمي على أنه: "قدرة المتعلم ومثابرته وإصراره على مواجهة الصعوبات والتحديات والضغوط التي قد تقف حائلًا دون تحقيق أهدافه وطموحاته الأكاديمية" (ص٣٥٤).

وعرفه يوسـف محمد شـلبي ووسـام حمدي القصـبي (٢٠١٨) بأنه: "قدرة المتعلم على تحقيق النجاح في دراســته من خلال عملية المثابرة، بالرغم من وجود أحداث ضــاغطة وعوامل خطرة، أعاقته عن مواصـــلة تحصـــيله الأكاديمي، حيث يرجع المتعلم مرة أخرى إلى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل مروره بالمحنة" (ص٩٧).

كما عرفته رانيا شـعبان الصـايم وسـالي نبيل عطا (٢٠٢٠) بأنه: " قدرة الطالب على التوافق والتكيف الإيجابي والمثابرة والإصرار والاستمرار على النجاح في الدراسة، رغم ظروف الحياة الضاغطة والصعبة والعوائق التي تُواجهه وتعوقه عن مواصلة تحصيله وأهدافه الأكاديمية" (ص٢٢٣).

وعرفت نشوة كرم أبو بكر وحنان حسين محمود (٢٠٢٠) المرونة الأكاديمية (الصـمود الأكاديمي) بأنها: "قدرة الفرد على استعادة واسترداد مستوى أدائه الأكاديمي المعتاد، والتعافي من الأزمات" (ص٨).

وأشــارت نورة دخيل الله الحارثي وخديجة ضــيف الله القرشــي (٢٠٢١) له بأنه: "قدرة الطلاب على تحقيق النجاح الدراسي بالرغم من التحديات المختلفة التي تواجههم، والتي تحدُّ ـــــ دون غيرها في ظروف مماثلة ـ من تحقيق النجاح" (ص٢٤٩).

وعرفته رســمية فلاح العتيبي (٢٠٢١) بأنه: "القدرة الفعلية للطلاب على التمتع بالثبات الانفعالي لتحقيق الفاعلية الأكاديمية والتمتع الأكاديمي" (ص٨٨٨).

في حين عرفته رشـــا عادل إبراهيم (٢٠٢١) بأنه: "مفهوم مكون من ثلاثة عوامل، هي (تجنب الوجدان الســالب، وطلب المســاندة التكيفي، والعزيمة والإرادة)، يعكس قدرة الطلاب على التمســك بالنجاح وإنجاز المهام الأكاديمية، وتجنب الأفكار الســلبية، وتحســين أدائهم من خلال التغذية الراجعة المستمرة" (ص٢١٥).

كما عرفته منى عبد السـلام محمد وآخرون (٢٠٢١) بأنه: "إصـرار المتعلم على تحقيق مستوى النجاح المرغوب في دراسته، والتغلب على المحن والصـعوبات والتحديات التي يواجهها، من خلال اســـتخدامه الطرائق التي تمكنه من تحســـين أدائه الأكاديمي والوصـــول إلى أهدافه ومواصلة التقدم" (ص٢٦٣).

وعرفه كل من صــالح محمد فتحي وصــباح مرشــود منوخ (٢٠٢٢) بأنه: "القدرة على الثبات أمام المشـــكلات والتحديات والمحن والشـــدائد، وتحقيق نتائج إيجابية في تلك الظروف، واستعادة التوازن النفسي وتحقيق النمو الكامل والنجاح" (ص٢٩٧).

وعرفته هبة محمود علي (٢٠٢٣) بأنه: "القدرة على النهوض والمثابرة، والارتداد لحالة التوازن النفســي، والقدرة على التكيف والتوافق مع الضــغوط الأكاديمية، وذلك من خلال تحديد الهدف من الدراسة، والتخطيط المسبق له لتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء والتحصيل والإنجاز الأكاديمي" (ص٣١٤).

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الصمود الأكاديمي يُلاحظ ما يأتي:

١- أن الصــمود الأكاديمي يتضــمن مقدرة الطلاب على التكيف بإيجابية مع المحن والشدائد الأكاديمية.

٢- أن النجاح الأكاديمي - بالرغم من الظروف الصــعبة - يعد مؤشــرًا مرتفعًا على الصمود الأكاديمي.

٣- قدرة المتعلم على الرجوع إلى حالة الثبات والاســتقرار التي كان عليها قبل المرور بالمحنة.

وقد تبنت الباحثة تعريف (Cassidy, 2016) وفقًا للنموذج المتبنى في الدراسة الحالية، وهو نموذج (Cassidy, 2016) الذي عرف الصــمود الأكاديمي على أنه اســتجابات الطلاب المعرفية والانفعالية والســلوكية التكيفية adaptive وغير التكيفية Non-adaptive تجاه الشدائد الأكاديمية.

٢- أهميــة الصمــود الأكــاديمــي:

يُعد الصــمود الأكاديمي خاصــية يتميز بها الأفراد الذين لديهم القدرة على التوافق في المواقف الصعبة، والظروف الطارئة التي تجلب التعاسة للفرد، فالصمود بذلك يدل على التوافق النفسي والأكاديمي الذي يعكس تماسك البنية الداخلية للفرد على المستوى الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي، والأكاديمي. (أشرف محمد عطية، ٢٠١١، ص٥٧٧)

كما يُمثل جانبًا نفســيًا مهمًا في عملية التعليم والتعلم، فهو يُعبر عن قدرة الطالب على التغلب على العوائق والمشــكلات المرتبطة بالتحصــيل الأكاديمي، ويعمل على إعادة التوازن النفســي الذي كان عليه الفرد قبل مروره بمحنة أو أحداث ضــاغطة قد أعاقته عن مواصــلة تحصيله (إيناس محمد محمود، محمد عيسى عيسى، ٢٠٢١، ص٤٠).

كما أن الصمود الأكاديمي من السمات الشخصية التي تُمكن الفرد من مواجهة المحن، فهناك بعض الأشخاص يُؤدون عملهم بشكل جيد، رغم تعرضهم للمواقف الخطرة والصعبة، بينما

يفشــل آخرون في التكيف، فالصــمود بنية تتحدد من خلال التلازم بين التعرض للمحن، وإظهار التكيف الناجح في مواجهتها. (هيام صـــابر شـــاهين، ٢٠١٣، ص ص٦١٧-٦١٨)، كما يُعد الصـمود الأكاديمي أحد المؤشـرات المهمة لتكيف الطلاب مع تحديات وضـغوط الحياة الجامعية (Khalaf, 2014, p202).

فالصمود سمة وخاصية من خصائص الشخصية، يستطيع الفرد من خلالها التحكم في المحن والأحداث الضاغطة، حيث يتضمن إدارة المصادر الداخلية والخارجية بطريقة ناجحة لحل المشـكلات، والقدرة على التكيف بطريقة مناسـبة مع البيئة والظروف المحيطة (محمد إسـماعيل حميدة، وليد حسن الخطيب، ٢٠١٩، ص٣٢٩).

كما يســاعد الصــمود الأكاديمي الأفراد على تنظيم حالاتهم الانفعالية، مما يُســاعد في تســهيل الانفعالات الإيجابية، والتخفيف من الانفعالات الســلبية أو تجنبها، مما ينتج عنه تقدير مرتفع للذات (أشرف محمد عطية، ٢٠١١، ص٥٧٩).

٣- خصائـــص الطـــلاب الصامديـــن أكاديميـــا:

أوضـح Borman and Overman (2004) عددًا من الخصـائص للأفراد الصـامدين أكاديميًا، تتمثل في أن لديهم:

- قدرًا مرتفعًا من تقدير الذات وفاعلية الذات والاستقلالية.
- القدرة على الاندماج في المدرسة بشكل فعّال.
- مهارات شخصية عالية وتوقعات إيجابية.
- قدرًا مرتفعًا من النشاط والمثابرة وقوة الإرادة (p178).

ووصفت Parra (2007) الشباب الصامدين أكاديميًا بما يلي:

- المسئولية الاجتماعية العالية.
- المهارات الاجتماعية الممتازة.
- القدرة على الضبط الداخلي.
- التمتع بالاستقلالية.
- التفوق المعرفي والأكاديمي على نظرائهم (pp31-32).

كما وصف Hudson (2007) الطلاب الصامدين أكاديميًا بما يأتي:

- الإيجابية نحو الحياة ونحو أنفسهم.

- المرونة في التفكير وفي العلاقات الاجتماعية.
- القدرة على التنظيم والتركيز الشديد والتوجه الاستباقي (p8).

وحددت هيام صابر شاهين (٢٠١٣) عدة خصائص للطلاب الصامدين أكاديميًّا، هي:

- الإحساس بتقدير الذات والثقة بأنفسهم.
- القدرة على حل المشكلات.
- الإحساس بفاعلية الذات (ص٦١٧).

وعدد أشرف محمد عطية (٢٠١١) الخصائص المميزة للأفراد الصامدين أكاديميًا، حيث يتصفون بما يلي:

- مهارات حل المشكلات: وتتضح في نسبة الذكاء المرتفع، والقدرة على التفكير، والمرونة والقدرة على تجريب البدائل، والتي تدُل على التوافق والتكيف مع الضغوط والتغيرات.
- الكفاءة الاجتماعية: وتتضح في القدرة على التعبير الانفعالي الإيجابي، والمشاركة في مساندة الآخرين، ومهارات الاتصال والتواصل الجيد، والشعور بالمرح، والسلوكيات التي تزيد من قدرة الفرد على التناغم مع الآخرين، كما أنهم يُظهرون جاذبية عالية، وانتباهًا نحو الآخرين، ولديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين.
- الاستقلال الذاتي: ويتضح في الوعي الذاتي والقدرة على العمل باستقلالية، والقدرة على ضبط البيئة الخارجية، والفاعلية الذاتية، والضبط الداخلي.
- الشعور بالهدف والتوجه نحو المستقبل: بمعنى التخطيط للمستقبل، والدافعية للتحصيل والإنجاز والطموحات التعليمية، والشعور بالمعنى في الحياة.
- الشعور بالتفاؤل: بالحفاظ على نظرة تفاؤلية، واستخدام إستراتيجيات المواجهة الإيجابية في حل المشكلات. (ص ص٥٨٥-٥٨٦)

وذكر Kapikiran (2012) أن ذوي الصمود الأكاديمي يمتازون بأنهم:

- لديهم قدر كبير من التنظيم الذاتي، وحب المدرسة، وفعالية الذات المرتفعة، والتوجه نحو الإتقان، والتخطيط، والمثابرة.
- ينخفض لديهم الشعور بالقلق، والتعطيل الذاتي، والخوف من الفشل (p475).

ويُلاحظ مما سبق: وجود عدد من العوامل المميزة للطلاب الصامدين أكاديميًا، لعل من أبرزها: الشعور بالفاعلية الذاتية، والاستقلالية، والتنظيم الذاتي، والقدرة على حل المشكلات، والإصرار، والعزيمة، والمثابرة، والكفاءة الاجتماعية، والتخطيط، والضبط، والشعور بالهدف، والتوجه نحو المستقبل.

٤- النمـــاذج المفســـرة للصمـــود الأكـــاديمـــي

هناك عدد من التصورات والنماذج التي حاولت تفسير الصمود الأكاديمي، من أهمها:

٤/أ نموذج دورة الصمود The resilience cycle (Morales & Trotman, 2011):

تُعد دورة الصـمود إطارًا نظريًا يسـير وفق خطوات متسـلسـلة رئيسـة في عملية الإنجاز الأكاديمي للطلاب المعرضين للخطر، وتركز الدورة بشكل أساسي على الصمود كعملية.

حيـث قـام كـلٌ من Morales and Trotman (2011) بـإعـداد نموذج للصـــمود الأكاديمي، يُركز على العمليات التي تعمل على تخفيف المخاطر، وتدعيم الصـــمود الأكاديمي، بدلًا من التركيز على عوامل الحماية الفردية، ويتكون النموذج من خمس خطوات، تسهم كل منها في عملية الصمود الأكاديمي، وهي كالتالي:

الخطوة الأولى: تحديد الاحتياجات أو التحديات (إدراك الطالب عوامل الخطر الرئيسة بشكل واقعي): وتجســـد هذه الخطوة قيمة وضـــرورة قدرات الطلاب لإجراء تقييم دقيق وفعال لتحدياتهم واحتياجاتهم في موقف أكاديمي معين، ســواء تعلق الأمر بتعرُّف أوجه القصـــور لديهم، أو الافتقار إلى المعرفة الأساسية، أو الحاجة إلى تعويض الثغرات في خبراتهم الأكاديمية.

الخطوة الثانية: اكتســـاب العوامل الوقائية: تســـاعد هذه الخطوة على تخفيف الآثار الســـلبية للتحديات الأكاديمية التي تم تحديدها في الخطوة الأولى، من خلال تقديم حلول لها، وسواء كانت هذه الحلول بمساعدة الأسرة أو المعلمين، فإن قدرة الطالب على تقديم حلول مناسبة وفعالة لاحتياجاته، تسمح له بالبدء في التغلب على العقبات.

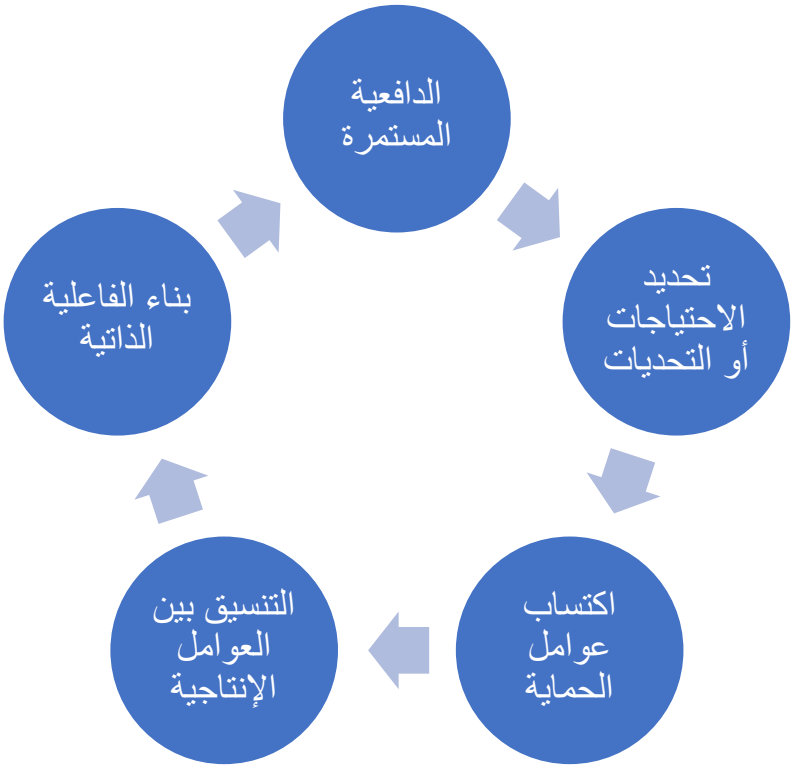
الخطوة الثالثة: التنســـيق بين العوامل الوقائية: نظرًا لحجم العقبات التي تُواجه معظم الطلاب، فإن الغالبية العُظمى منهم يعتمدون على عوامل وقائية متعددة من أجل تحقيق التفوق الأكاديمي؛ حيث يقوم الطلاب بالتنسيق بين جميع الموارد المتاحة لديهم بطرق تساعدهم في الوصول لأهدافهم الأكاديمية.

الخطوة الرابعة: إدراك فعالية العوامل الوقائية والاســتمرار في تنقيحها وتنفيذها: فإدراك الطلاب بوعي لقيمة وفعالية عوامل الحماية الخاصـــة بهم، يحثهم على تعزيز هذه العوامل وتحسينها لمواجهة التحديات المستمرة، ويكسبهم ثقة كبيرة بأنفسهم.

الخطوة الخامسة: **التنقيح والتنفيذ المستمر والمتواصل:** فالتحسين الدائم للعوامل الوقائية، والرؤية المتطورة لغاية الطالب المنشـــودة عند الانتهاء من مهمة أكاديمية معينة، تحافظ على دافعيته في أثناء عملية التعلم. (pp18-19)، والشكل (٢) يوضح ذلك.

شكــل ٢

نموذج دورة الصمود الأكاديمي (Morales & Trotman, 2011, p19)



ويتضح من الشكل (٢) أن دورة الصمود الأكاديمي تتم من خلال مجموعة من العمليات المرتبة التي يســـتخدمها الطالب لحمايته من التحديات المحيطة به، وتقليل المخاطر الأكاديمية التي قد يتعرض لها.

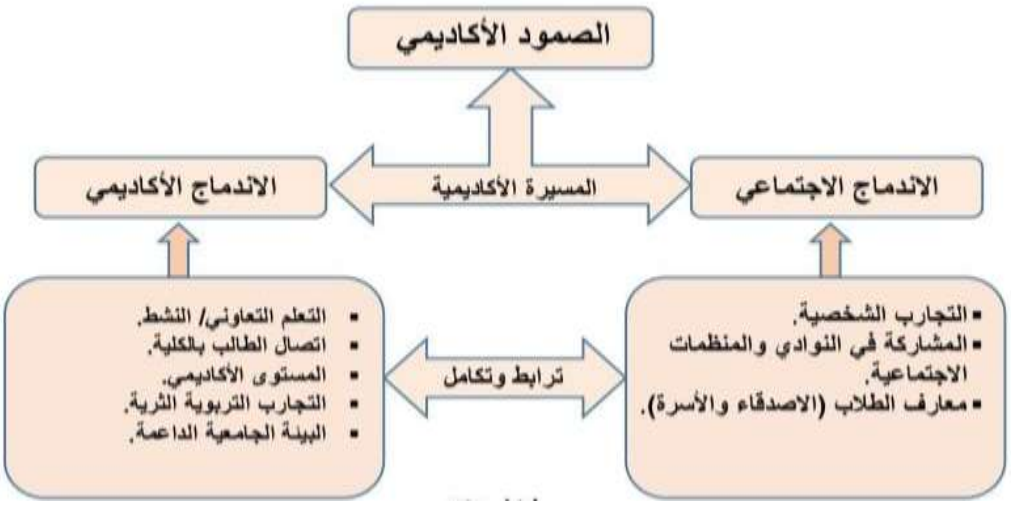
٤/ب نمـــوذج الصمـــود الأكاديمـــي (Mbindyo , 2011):

يدفع الصـــمود الأكاديمي الطالب إلى إكمال دراســـته الجامعية من خلال مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية؛ ولكي يكون الطالب قادرًا على إكمال دراســته وتحقيق النجاح رغم الصـــعوبات الأكاديمية التي تواجهه، عليه أن يظل مندمجًا أكاديميًا واجتماعيًا في أثناء تواجده بالكلية (أي المثابرة الأكاديمية للنجاح في الأوقات الصـعبة)، فبدون الحفاظ على مستوى عالٍ من الالتزام، وكذلك الارتباطات الاجتماعية والأكاديمية، يمكن للطالب أن يتعرض لخطر التسرب الدراسي بسهولة. (Mbindyo, 2011, p9)

ويُعرف الصـمود الأكاديمي بأنه التزام الطلاب بإكمال برنامج دراسـي محدد، على الرغم من الصعوبات التي تُواجههم، والشكل (٣) يوضح ذلك:

شكـل ٣

نمـوذج الصمـود الأكاديمـي (Mbindyo , 2011, p10)



يتضـح من الشـكل (٣) أن الصـمود الأكاديمي هو ناتج للترابط والتكامل بين الاندماج الاجتماعي والاندماج الأكاديمي؛ فالعلاقات الشـخصـية للطلاب مع أسـرهم والمحيطين بهم من أصـدقاء وزملاء دراسـة، والخبرات الشـخصـية والتربوية والبيئية التي يكتسـبوها من التجارب والمواقف التي يمرون بها، تعمل على تعزيز مستوى الصمود الأكاديمي لديهم.

٤/ج نمـوذج الصمـود الأكاديمـي (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012):

يتكون هذا النموذج من أربعة أبعاد رئيسة، هي (البعد الشخصي، والبعد الأسري، والبعد المدرسي، والبعد المجتمعي)، ويتفرع من كل بعد مجموعة من العناصر الفرعية، ويمكن توضيح هذه الأبعاد كما يلي:

١- البُعد الشخصي The personal Dimension:

يُعد البعد الشـخصـي هو البُعد الأكثر أهمية لعملية الصـمود في هذا النموذج، ويتكون من عنصرين، هما: الثقة بالنفس، والجهد/ الدافعية.

أ) **الثقة بالنفس Self-Confidence**: ويتعلق بالعمليات التي من خلالها يعزز الطلاب مفهومهم الذاتي كأشـخاص يتمتعون بالصـمود في التعليم، وهو ما يرتبط بخبراتهم الأكاديمية السابقة، وبما تم تحقيقه من أهداف تعليمية محددة.

ب) **الجهد والدافعية في التعليم Effort and Motivation in Education**: يعتمد هذا العنصـر على القيمة التي يعطيها الطالب لعملية التعلم، والتي تتجلى عادة في الالتزام والمثابرة المسـتمرة أثناء عملية التعلم، وتؤدي إلى النجاح التعليمي، وبشـكل أكثر تحديدًا، يمكن ربطها بالوقت الذي يقضيه الطلاب في الأنشطة المدرسية.

٢- البُعد الأسري The Familial Dimension:

يتضمن هذا البعد ثلاثة أبعاد فرعية، هي: الدعم العاطفي، والدعم المادي أو الاقتصادي، ومثال للصـمود، هذه الأبعاد الثلاثة تتأثر بشـكل كبير بالبعد الشـخصـي؛ لأنه عندما يكون لدى الفرد ثقة بالنفس ودافعية للتعلم، فإنه سيبحث عن الدعم من أسرته، وبيان هذه الأبعاد فيما يأتي:

أ) **الدعم العاطفي Emotional Support**: ويوجد الدعم العاطفي بشـــكل شـــائع في الأسرة، وله دور مهم في تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

ب) **الدعم المادي أو الاقتصادي Material or Economic Support**: ويتعلق بتوفير الموارد المادية اللازمة للطالب للأداء الأكاديمي الجيد، والتي تُقدم بصـــورة مباشـــرة من الوالدين والأشقاء الأكبر سنًا في صورة أدوات أو كتب أو صحف يومية.

ج) **مثال للصـمود Example of Resilience**: ويُقصـد به نموذج للصـمود يُقدمه أفراد الأسرة للطالب.

٣- البعد المدرسي The School Dimension:

ويتضـمن هذا البعد ثلاثة عناصـر مشـابهة لتلك العناصـر المتضـمنة في البعد الأسـري، وهي بمثابـة بـدائـل مكملـة لتلـك العنـاصـــــر، وهي: الـدعم العـاطفي، والـدعم المنطقي، ووجود قدوة للصمود.

أ) **الدعم العاطفي Emotional Support**: يتم تقديم الدعم العاطفي بشكل أسـاسـي من قبل المعلم والأقران، ولهذا الدعم وســـائل متعددة، منها: التحفيز، والتشـــجيع، والطمأنة الشخصية والأكاديمية.

ب) **الدعم الفني Logistic Support**: ويرتبط هذا الدعم بالظروف المادية للمدرســـة، والبنية التحتية، والتجهيزات المتوفرة، وقنوات الاتصال بين المدرسة وأولياء الأمور.

ج) **قدوة للصمود Role Model of Resilience**: حيث ينبغي على المعلمين تقديم مثال للصمود لطلابهم داخل الحياة الأكاديمية.

٤- البعـــد الاجتماعـــي The Community Dimension:

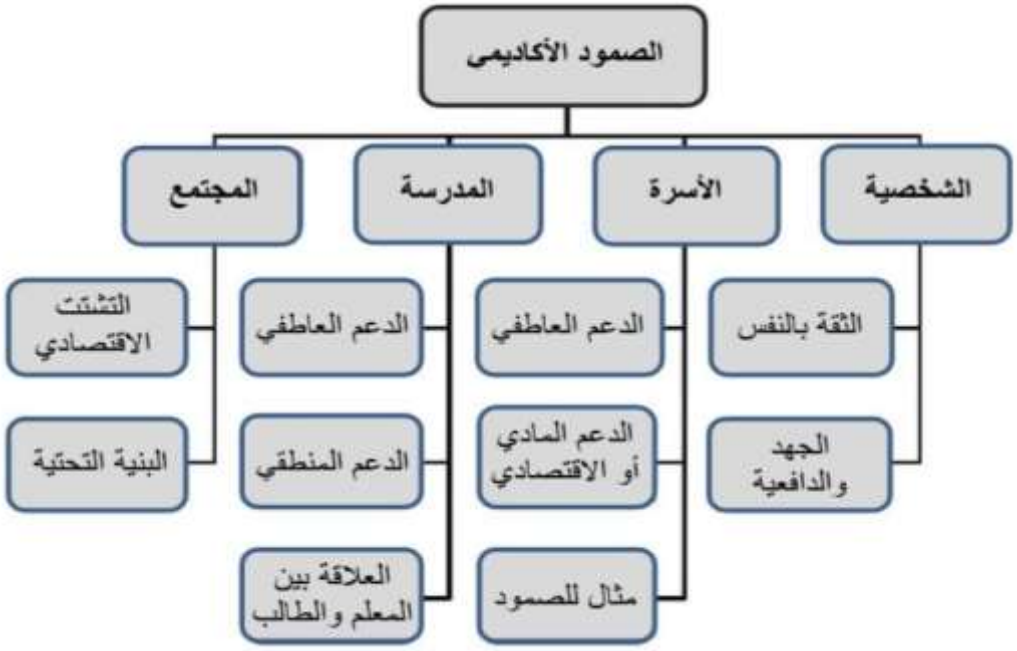
ويندرج تحت هذا البعد عنصرين رئيسين، هما: التشتت الاقتصادي، والبنية التحتية.

أ) **المشـــتتات الاقتصـــادية The Economic Distracters**: والتي من شـــأنها تعديل التصور حول مزايا مواصلة الدراسة أو الانخراط في نشاط اقتصادي.

ب) **البنيـة التحتيـة Infrastructure:** وترتبط بـالهيكـل المـادي والتنظيمي الموجود في المجتمع، والذي يمكن أن يؤثر على المدرســة، كالطرق ووســائل النقل العامة، والموارد العامـة التي يُمكن أن تُؤثر على التحصـــيل الأكـاديمي للطلاب، كـالمكتبات العامـة والخدمات الصحية ووسائل الاتصال الجماهيري...إلخ. (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012, pp. 3-4). والشكل (٤) يوضح ذلك

شكـل ٤

نمـوذج الصمـود الأكاديمـي (Sandoval-Hernandez & Cortes, 2012, p3)



يتضــح من الشــكل (٤) أن الصــمود الأكاديمي هو نتاج أربعة عناصــر لكي يســتمر الطلاب في مواجهة التحديات الأكاديمية، وحدوث أي خلل بأحد هذه العناصـــر يؤدي إلى إضعاف مستوى الصمود الأكاديمي لديهم.

٤/د تصــور الصمــود الأكاديمــي (Cassidy, 2016):

يُعرف Cassidy (2016) الصمود الأكاديمي بأنه استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية تكيفية وغير تكيفية للمحن والشدائد الأكاديمية (p8).

فوفقًا لهذا النموذج توجد ثلاثة أبعاد للصمود الأكاديمي، هي:

١- **البعد الأول: الدأب Perseverance:** ويتمثل في التمســـك بالأهداف والخطط وعدم التخلي عنها، والاســتفادة من التغذية الراجعة، والعمل الجاد، والمحاولة والاســتمرار رغم الشدائد، والاستعداد لمواصلة العمل الشاق، والقدرة على الضبط الذاتي.

٢- **البعد الثاني: التأمل وطلب العون التكيفي Reflecting and adaptive help seeking:** ويتمثل في التفكير في نقاط القوة والضعف، وطلب المساعدة والدعم والتشجيع، وتغيير أساليب الدراسة، ومراقبة الجهد والإنجازات، وإدارة المكافآت والعقوبات.

٣- **البعد الثالث: الأثر السالب والاستجابة الانفعالية Negative Affect and Emotional Response:** ويُقصد به سيطرة المشاعر السلبية من قلق ويأس وتشاؤم وإحباط على الطالب، وعدم ثقته في قدراته وإمكاناته. (ص٥)

وقد تبنت الدراسة الحالية تصور (Cassidy, 2016) للصمود الأكاديمي؛ وذلك لشيوع استخدامه في مختلف البحوث.

٥- العوامل المُسهمة في الصمود الأكاديمي:

ذكر Alvord and Grados (2005) ستة عوامل وقائية تساعد الطلاب على التكيف والتأقلم بنجاح مع تحديات الحياة، وتحُول دون عوامل الخطر، هي:

١- **التوجه الاستباقي Proactive Orientation:** أي أخذ زمام المبادرة في الحياة والإيمان بفاعلية الذات.

٢- **التنظيم الذاتي Self-Regulation:** وهو القدرة على ضبط الانتباه والانفعالات والسلوك، وتهدئة الذات، والاهتمام بالآخرين.

٣- **المبادرة الوالدية Proactive Parenting:** من المحتمل أن يتسم الأبناء الذين يحظون بقدر من الحب والود والدعم من آبائهم بالصمود، كما يميلون إلى أن يكونوا أكثر امتثالًا لوالديهم.

٤- **المساندة والتدعيم Connections:** إن امتلاك الفرد كفاءة اجتماعية وعلاقات إيجابية مع الأقران والأسرة، يرتبط ارتباطا وثيقًا بقدرته على التكيف مع ضغوط الحياة.

٥- **الإنجازات المدرسية والمشاركة School Achievement & Involvement:** حيث ترتبط التطلعات التربوية والاندماج في الأنشطة الأكاديمية بالصمود لدى الشباب ذوي التحديات.

٦- **المجتمع Community:** حيث تشمل عوامل المجتمع العلاقات الداعمة خارج الأسرة، فعلاقة الفرد بالبيئات والمؤسسات الاجتماعية، كالمؤسسات الدينية والروحية، والبرامج الترفيهية تعزز الصمود لديه. (pp239-241)

وقد حدد Snape and Miller (2008) ثلاثة عوامل داعمة للصمود الأكاديمي، تتمثل في:

- **عوامل متعلقة بالفرد نفسه:** كالنشاط، وحسن النية، ومعدل الذكاء العالي، والتمتع بقدر من المهارات الاجتماعية، والوعي الشخصي، والشعور بالتعاطف، ومركز الضبط الداخلي، والمرح، والجاذبية.
- **عوامل متعلقة بالأسرة:** كأن يكون لدى الآباء قدر من المحبة والدعم، وإقامة علاقات جيدة مع الأبناء، والوئام الأبوي، والدور الاجتماعي القيم كرعاية الأخوة، والتمتع بصداقة وثيقة مع الآباء.
- **عوامل متعلقة بالبيئة المحيطة:** كالدعم الأسري، واكتساب خبرات مدرسية ناجحة، وتكوين العديد من الصداقات، والتمتع بدور اجتماعي ذي قيمة، كالأعمال التطوعية ومساعدة الجيران، والصداقة الوثيقة مع مرشد تعليمي، والانتماء لبعض الجمعيات النشطة والفاعلة في المجتمع. (p220)

وحددت دراسة Rojas (2015) ثلاثة عوامل تؤثر في الصمود الأكاديمي، هي:

- **عوامل الخطورة البيئية Environmental Risk Factors:** والتي تتضمن (الفقر، والتفكك الأسري، والصراعات العائلية، وانخفاض المستوى الاقتصادي، ونقص الدعم الاجتماعي، والصراع بين الأزواج، والعنف الأسري، والقسوة في التربية، ونقص الدعم الوالدي، ونقص المهارات الوالدية الإيجابية).
- **عوامل الوقاية البيئية Environmental Protective Factors:** والتي تشمل (الضغوط الأسرية المنخفضة، والعلاقات مع الطفل، والمهارات الوالدية، والتوقعات المرتفعة، والدعم الأسري، والإرشاد الأسري، وفرص المشاركة الفعالة، والتواصل القائم على الاحترام، وتوافر القدوة).
- **العوامل الشخصية Individual Factors:** والتي تتضمن (التفاؤل، والتعاطف، وتقدير الذات، والإصرار والعزيمة، والمثابرة، والدافعية، ومهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والاستقلالية، ومركز الضبط الداخلي). (pp70-71)

٦- قياس الصمود الأكاديمي:

ظهرت العديد من المحاولات لقياس وتشخيص الصمود الأكاديمي، كما يلخصها جدول (٢):

جدول ٢

وصف لبعض مقاييس الصمود الأكاديمي التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
١	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠١٣).	يتكون المقياس من ٦٣ عبارة، وزعت على خمسة أبعاد، هي: (مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية، والقلق المنخفض)، ويُستخدم مع طلاب الدراسات العُليا.
٢	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: اعتدال عباس حسانين، ٢٠١٤).	أحادي البعد، ويتكون من (٤٠) عبارة، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتتم الاستجابة وفق تدريج ليكرت الرباعي (موافق بشدة- موافق- غير موافق- غير موافق بشدة)، والدرجات (٤- ٣- ٢- ١)
٣	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016).	يتكون المقياس من ٣٠ مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: الدأب، والتأمل وطلب العون التكيفي، والأثر السالب والاستجابة الانفعالية، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، ويستجيب عليه الطلاب من خلال مقياس ليكرت الخماسي المتدرج.
٥	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧).	يتكون المقياس من ٢٠ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (الكفاءة الشخصية والسلوكية، رد الفعل الذاتي القائم على التغذية الراجعة، والضبط الانفعالي)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، ويقدر الطالب نفسه من خلال مقياس استجابة خماسي وفقًا لطريقة ليكرت (من ١= أبدًا، إلى ٥= دائمًا)، وذلك للعبارات الموجبة، ومن ٥: ١ للعبارات السالبة.
٦	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: سري محمد سالم،٢٠١٧).	يتكون من ٤٤ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة الصم وضعاف السمع، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس استجابة خماسي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) تأخذ الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة و (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات السالبة.
٧	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: سعاد كامل قرني، أحمد عبد الملك أحمد،٢٠١٧).	يتكون من ٤٧ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الدافعية الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، وتحمل المسؤلية، والمثابرة الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، ويوجد خمسة بدائل أمام كل عبارة يختار الطالب من بينها ما يتناسب مع وجهة نظره بدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات الموجبة و (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات السالبة.
٨	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: عائشة على عطية، ٢٠١٨).	أحادي البعد، ويتكون من ٤١ مفردة، ويُستخدم مع طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي المتدرج، تتراوح بين (تنطبق تمامًا-لا تنطبق تمامًا) بالدرجات من (٥: ١).
٩	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: حمدي محمد ياسين، مهجة على قناوي، ٢٠١٨).	يتكون من ٣٨ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، والدعم الاجتماعي، وحل المشكلات)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات (دائمًا-أحيانًا- نادرًا)، تأخذ العبارات الموجبة الدرجات (٣-٢-١)، والسالبة (١-٢-٣).
١٠	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: أسماء عبد العزيز الحسين، ٢٠١٩).	يتكون من (٤٠) مفردة وزعت بالتساوي على أربعة أبعاد رئيسة، هي: (القدرة على التحمل، والكفاءة الذاتية، والتخطيط، والدافعية للانجاز)، ويُستخدم مع طالبات الجامعة المتزوجات، وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة ضعيفة جدًا-بدرجة ضعيفة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية، بدرجة عالية جدًا)، وكانت طريقة تصحيح المقياس (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للدرجات الموجبة و (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات السالبة.

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
١١	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: رانيا شعبان الصايم؛ سالي نبيل عطا، ٢٠٢٠).	يتكون من (٢٧) مفردة وزعت على خمسة أبعاد، هي: (المثابرة الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية، وتحمل المسؤلية، والتأثيرات السلبية والاستجابات العاطفية، والكفاءة الاجتماعية)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا- تنطبق بدرجة كبيرة- تنطبق بدرجة متوسطة- تنطبق بدرجة ضعيفة- لا تنطبق تمامًا)، والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة، والدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات السالبة.
١٢	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: إبراهيم سيد أحمد، ٢٠٢٠).	يتكون من ٤٩ عبارة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (السيطرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والمثابرة الأكاديمية، والتخطيط الأكاديمي)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، لكل منها خمسة بدائل (موافق بشدة-موافق-أحيانًا-غير موافق-غير موافق بشدة) تأخذ الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٣	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: نورة دخيل الله الحارثي وخديجة ضيف الله القرشي، ٢٠٢١).	يتكون من ٥١ فقرة وزعت على ثمانية أبعاد، هي: (تقدير الذات Self-esteem، الضبط الداخلي The Locus of Internal Control، المثابرة Persistence، التخطيط Planning، القيمة الأكاديمية Academic Value، أساليب المواجهة Coping styles، الوازع الديني Religious Conscience، العلاقة بالآخرين Relationships)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، ويستجيب عليه الطلاب من خلال مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) وتُقدر الدرجات كالتالي (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٤	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: رسمية بنت فلاح العتيبي، ٢٠٢١)	يتكون من ٢٥ عبارة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: (الثبات الانفعالي، والمتعة الأكاديمية، والفاعلية الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب الدراسات العُليا، ويعتمد المقياس على ثلاثة بدائل (دائمًا- غالبًا- أحيانًا)، تعطى القيم (٣- ٢- ١) للعبارات الموجبة و (١- ٢- ٣) للعبارات السالبة.
١٥	استبيان الصمود الأكاديمي (إعداد: رشا عادل إبراهيم، ٢٠٢١)	يتكون من ١٠ مفردات وزعت على ثلاثة عوامل، هي: (تجنب الوجدان، وطلب المساندة التكيفي، والعزيمة)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، ويجيب عنه الطلاب وفق تدريج ثلاثي (دائمًا- غالبًا- أحيانًا)، ولكل منها الدرجات (٣- ٢- ١).
١٦	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: وفاء رشاد راووي، ٢٠٢١)	يتكون من ٣٤ عبارة وزعت على أربعة أبعاد، هي: الفاعلية الذاتية، والمثابرة الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، ومركز الضبط)، ويستخدم مع طلاب الجامعة، وتم اختيار مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- موافق إلى حد ما- غير موافق- غير موافق بشدة) للاستجابة على عبارات المقياس حيث تعطى الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).
١٧	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: منى عبد السلام محمد وآخرون، ٢٠٢١)	يتكون من ٣٨ مفردة موزعة على ٥ أبعاد هي: (الدافعية الأكاديمية، التخطيط للمستقبل، الإصرار، حل المشكلات، التوجيه الداخلي)، ويُستخدم مع طلبة الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الثلاثي (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) تقابلها على الترتيب الدرجات (٣، ٢، ١) وفقًا لاتجاه العبارة سواء إيجابية أو سلبية.
١٨	مقياس الصمود الأكاديمي (صالح محمد فتحي، صباح مرشود منوخ، ٢٠٢٢)	يتكون من ٥٠ مفردة موزعة على ٥ أبعاد هي: (الكفاءة الذاتية، المساندة الاجتماعية، بناء الثقة، الدافعية، المثابرة)، ويُستخدم مع طلبة الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الرباعي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي غالبًا، تنطبق علي أحيانًا، لا تنطبق تمامًا)، وتأخذ الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وتُصحح بطريقة عكسية للعبارات السلبية.

م	اسم المقياس ومعده	وصـــف المقيـــاس
١٩	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: أسماء نايف الصرايرة، ٢٠٢٣)	يتكون من ٤١ فقرة وزعت على ٥ أبعاد، هي: (المثابرة الأكاديمية، والمسئولية الشخصية، والتخطيط للمستقبل، والتوجه نحو الأهداف، والضبط)، ويُستخدم مع طلبة الجامعة، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، نادرًا جدًا)، وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة وتصحح بطريقة عكسية في حالة العبارات السالبة.
٢٠	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: غادة عبد الحميد منتصر، ٢٠٢٣)	يتكون من ٣٠ مفردة وزعت بالتساوي على ٣ عوامل، هي: (الكفاءة الشخصية المدركة، والكفاءة الاجتماعية المدركة، التعافي والتكيف الإيجابي)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق- إلى حد ما- غير موافق) وتُعطى الدرجات (٣- ٢- ١).
٢١	مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: هبة محمود علي، ٢٠٢٣)	يتكون من ٢٣ مفردة وزعت على ٣ أبعاد، هي: (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتخطيط الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية)، ويُستخدم مع طلاب الدراسات العُليا، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس ليكرت الثلاثي (لا تنطبق أبدًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق دائمًا) وتُعطى الدرجات (١- ٢-٣) باستثناء بعض العبارات التي تصحح في الاتجاه العكسي.

يتضح من الجدول (٢):

١- تباين المقاييس من حيث عدد الأبعاد، فمنها:

١- أ) **مقاييس أحادية البعد:** كمقياس (اعتدال عباس حسانين، ٢٠١٤؛ وعائشة علي عطية، ٢٠١٨)، حيث أظهر التحليل العاملي الاستكشافي تشبع مفردات كل منها على عامل واحد.

١- ب) **مقاييس ثلاثية البعد:** كمقياس (Cassidy, 2016؛ كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧؛ رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١؛ رشا عادل إبراهيم، ٢٠٢١؛ غادة عبد الحميد منتصر، ٢٠٢٣؛ هبة محمود علي، ٢٠٢٣).

١- ج) **مقاييس رباعية البعد:** كمقياس (سرّي محمد سالم، ٢٠١٧؛ سعاد كامل قرني، أحمد عبد الملك أحمد، ٢٠١٧؛ حمدي محمد ياسين، مهجة على قناوي، ٢٠١٨؛ أسماء عبد العزيز الحسين، ٢٠١٩؛ إبراهيم سيد أحمد، ٢٠٢٠؛ وفاء رشاد راوي، ٢٠٢١).

١- د) **مقاييس خماسية البعد:** كمقياس (محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠١٣؛ رانيا شعبان الصايم، سالي نبيل عطا، ٢٠٢٠؛ منى عبد السلام محمد وآخرون، ٢٠٢١؛ صالح محمد فتحي، صباح مرشود منوخ، ٢٠٢٢؛ أسماء نايف الصرايرة، ٢٠٢٣).

١- هـ) **مقاييس ثمانية البعد:** كمقياس (نورة دخيل الله الحارثي وخديجة ضيف الله القرشي، ٢٠٢١).

٢- طُبقت المقاييس على عينات في مراحل دراسية مختلفة، منها:

٢- أ) **عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:** كمقياس (اعتدال عباس حسانيين، ٢٠١٤؛ كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧؛ حمدي محمد ياسين، مهجة على قناوي، ٢٠١٨).

٢- ب) **عينة من طلبة الجامعة:** كمقياس (عائشة علي عطية، ٢٠١٨؛ Cassidy, 2016؛ رشا عادل إبراهيم، ٢٠٢١؛ سري محمد سالم، ٢٠١٧؛ سعاد كامل قرني وأحمد عبد الملك أحمد، ٢٠١٧؛ أسماء عبد العزيز الحسين، ٢٠١٩؛ إبراهيم سيد أحمد، ٢٠٢٠؛ وفاء رشاد راوي، ٢٠٢١؛ رانيا شعبان الصايم، سالي نبيل عطا، ٢٠٢٠؛ نورة دخيل الله الحارثي وخديجة ضيف الله القرشي، ٢٠٢١).

٣- ج) **عينة من طلاب الدراسات العُليا:** كمقياس (رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١؛ محمد حامد زهران، سناء حامد زهران، ٢٠١٣).

وتبنت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016) وفقًا للنموذج المتبنى في الدراسة الحالية وهو نموذج (Cassidy, 2016)، حيث يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

٧- العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي:

يعدُّ مفهوم الطفو الأكاديمي من أكثر المفاهيم تداخلًا مع مفهوم الصمود الأكاديمي، حيث ظهر مصطلح الطفو الأكاديمي في بداياته تحت مظلة الصمود الأكاديمي، وتم التعامل معهما باعتبارهما عاملين أساسيين لتدعيم روابط إيجابية للطلاب بالمدرسة والحياة الأكاديمية، وتمكينهم من الارتداد مرة أخرى عندما يواجهون المحن الأكاديمية الصغرى والكبرى. (Martin & Marsh, 2008b)

ويُعد الطفو الأكاديمي شرطًا ضروريًا – ولكنه غير كافٍ – للصمود الأكاديمي، فالطلاب الذين لديهم طفو أكاديمي يكونون مستعدين للتعامل مع المحن الكبرى بشكل أفضل، مما يشير إلى ترتيب هرمي بينهم (Martin & Marsh, 2009, p353). حيث يمثل الطفو الأكاديمي خطوة أساسية للصمود الأكاديمي، ففي البداية لابد أن يكون الطالب قادرًا على تخطي العقبات والتحديات الدراسية اليومية (الطفو)، حتى نتوقع منه القدرة على تخطي التحديات والمحن الأكثر خطورة (الصمود) (رانيا محمد عطية، ٢٠٢٠، ص١٤٢).

فمقدرة الطلاب على التعامل مع الشدائد الأكاديمية، تحتاج إلى نهج استباقي مستمر (خط أمامي) للتطور الأكاديمي، ونظام دفاع قوي (خط خلفي) عندما تظهر محنة أكثر حدة، حيث يعكس

الخط الأمامي الطفو الأكاديمي، بينما يعكس الخط الخلفي الصمود الأكاديمي، فالطفو الأكاديمي هو الاستجابة الاستباقية للشدائد الأكاديمية، في حين أن الصمود الأكاديمي هو الخط الدفاعي الخلفي الذي يتم استدعاؤه عند الضرورة. (Martin & Marsh, 2009, p360)

ويتعلق كلٌّ من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بالنتائج الأكاديمية المتمايزة نوعيًا، فيرتبط الطفو الأكاديمي بالنتائج السلبية الطفيفة (كالقلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد)، ويحدُّ الصمود الأكاديمي من النتائج السلبية الرئيسة (كالتعطيل الذاتي، وعدم الاندماج)، علاوة على أن تأثير الطفو الأكاديمي على النتائج السلبية منخفضة المستوى يميل إلى أن يكون مباشرًا، في حين أن تأثير الطفو الأكاديمي على النتائج السلبية الرئيسة يكون من خلال الصمود الأكاديمي. (Martin, 2013, p496)

وتوصلت نتائج دراسة (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) إلى جود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، كما كشفت عن إمكانية التنبؤ بمستوى الصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة من خلال معرفة مستوى الطفو الأكاديمي.

وتوصلت نتائج دراسة (Martin, 2013) إلى أن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي يمثلان عاملين متمايزين، كما يوجد تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الصمود الأكاديمي.

ثالثًا: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement:

بدأ الاهتمام بمفهوم الاندماج الأكاديمي بشكل جوهري عام (١٩٨٤) عندما اقترح ألكسندر أوستين Alexander Astin النظرية التنموية للطلاب، والتي تؤكد أهمية المشاركة في الأنشطة الهادفة أكاديميًا كوسيلة لتسهيل نمو الطالب، فكلما زادت مشاركة الطلاب أدى ذلك إلى نتائج أفضل، من بينها المثابرة والتعلم والنمو الشخصي (Lester et al., 2013, p203).

وتزايد اهتمام الباحثين بمصطلح الاندماج الأكاديمي؛ نظرًا لدوره في تحسين المستويات المنخفضة من التحصيل الدراسي، والمستويات العالية من الملل والاستياء لدى الطلاب، ومعدلات التسرب المرتفعة (National Research Council & Institue of Medicine, 2004, pp2-3). علاوة على أنه يتيح الفرصة للطلاب لتكوين مدركات إيجابية حول ذواتهم، والتي تعدُّ ضرورية لتحقيق النمو الإيجابي والهناء النفسي (تامر شوقي إبراهيم، ٢٠١٦، ص١١٠).

ويمثل عدم اندماج الطلاب دراسيًا إشكالية ملحة ومستمرة بالنسبة للطلاب والمعلمين، لأن الطلاب غير المندمجين غير قادرين على تخطى صفوفهم، ويفشلون في إكمال المهام المكلفين بها، في

حين يحاول الطلاب المندمجون جادّين تعلم ما تقدمه المدرســة، ويفخرون – ليس فقط بالحصــول على الدرجات، ولكن بفهم المادة واستيعابها وتطبيقها في حياتهم. (Newman et al., 1992, pp2-3)

وقد استخدم العلماء والباحثون مصطلح الاندماج تحت عدة مسميات تحمل في جوهرها معنى واحدًا، فأُطلق عليه "اندماج الطلاب" Student Engagement (Parsons & Taylor, 2011; Groccia, 2018)، و"الاندماج المدرســي" School Engagement (Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2013)، و"اندماج الطالب في المدرســة" Student Engagement in School (Willms, 2003; Leithwood & Jantzi, 2013)، و"الاندماج الأكاديمي" Academic Engagement (Coleman, 2012)، و"الاندماج في الفصل" Engagement in school (Fredricks, 2011)، و"الاندماج في العمل المدرسي" Engagement in schoolwork (Assor et al., 2002; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). وترجم بعض الباحثين كذلك مصــطلح Engagement بمجموعة أخرى من المسميات، كالانهماك، الانشغال، الانخراط، وتتبنى الدراسة الحالية مصطلح الاندماج الأكاديمي، مع الالتزام بذكر المصــطلحات كما هي في البحوث العربية الســابقة، بينما تلتزم الباحثة في الدراسات والبحوث الأجنبية بمصطلح "الاندماج الأكاديمي".

١- مـاهيــة الانـدمــاج الأكـاديمــي:

المعنـــى اللغـــوي:

بالرجوع إلى معجم القاموس المحيط: فإن الاندماج: (اسم)، ومصدر اِندَمَجَ، حيث يُقال: اِندِماج مدرسة في أُخرى: أي: إلحاقها لتصبح مدرسة واحدة، ويُقال اندماج البلدين: اتحادهما في دولة واحدة، والاندماج في الطبيعة والفيزياء: هو عملية يتحد فيها جُسيمان أو أكثر لتكوين جُسيم واحد، واندمج: (فعل)؛ حيث اندمج في: أي يندمج، اندماجًا، فهو مُندَمِج، والمفعول مُندَمَج فيه، واِندَمَجَ في جوّ المدرسة: تَكَيّف معه، ودخل فيه، وانسجم، واندمج الشيء في الشيء: أي دُمج، واندمج في المجتمع: اختلط (مجد الدين محمد آبادي، د. ت).

التعريـــف النفســـي:

عرَّف Schaufeli et al., (2002) الاندماج الأكاديمي بأنه "حالة ذهنية إيجابية ومُرضية ومرتبطة بالعمل، وتتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق"(p74).

وعرفه Kuh (2003) بأنه "الطاقة والوقت الذي يُكرّسه الطالب للأنشطة التعليمية داخل الفصول الدراسية وخارجها، والممارسات والسياسات التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتشجيع الطالب على المشاركة في هذه الأنشطة"(p25).

وأشــار إليه Fredricks et al., (2004) بأنه: بناء متعدد الأوجه بشـكل عام، يشـمل ثلاثة مكونات، هي: (١) الاندماج السـلوكي الذي يتضـمن المشـاركة في الأنشـطة الأكاديمية والاجتماعية أو المنهجية. (٢) الاندماج الوجداني الذي يتضـمن ردود الفعل الإيجابية والسـلبية نحو المعلمين وزملاء الدراسة والكلية. (٣) الاندماج المعرفي الذي يركز على الاستثمارات، مثل الرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان المهارات الصعبة. (p60)

وعرفه McClenney (2006) بأنه: "مقدار الوقت والجهد الذي يسـتثمره الطلاب في الممارسات التربوية الهادفة" (pp47-48).

كما عرفه Coates (2007) بأنه: "بناء واسـع يهدف إلى شـمول الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرة الطالب التي تضم ما يلي: التعلم التعاوني والنشط، والمشاركة في أنشطة التحدي الأكاديمي، والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية، والشعور بدعم مجتمع التعلم الجامعي (p122).

وأشـار إليه Krause and Coates (2008) بأنه: "مدى انخراط وتركيز الطلاب في أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية، مما يسفر عن نتائج تعليمية ذات جودة عالية"(p494).

وعرفه Young and Bruce (2011) بأنه: "دافعية الطالب واهتمامه بتعلم محتوى دراسي معين"(p220).

وذكر Reeve and Tseng (2011) أن: "الاندماج الأكاديمي بناء واسـع، يتضـمن مشـاركة الطلاب النشـطة والسـلوكية والمعرفية والانفعالية في أنشـطة التعلم، وذلك من خلال المثابرة وبذل الجهد والاستمتاع بالدراسة، واستخدام إستراتيجيات التعلم المتطورة، وإضفاء الطابع الشخصـي على ما يتعلمونه، بالمبادرة بطرح الأسـئلة وتقديم المقترحات التي من شـأنها تحسـين عملية التعلم" (p258).

كما عرفه Gunuc and Kuzu (2015) بأنه: "مقدار ونوعية ردود الفعل النفسـية، والمعرفية، والعاطفية، والسـلوكية للطلاب تجاه عملية التعلم، وكذلك ردود الفعل نحو الأنشـطة الاجتماعية والأكاديمية التي يقوم بها الطلاب داخل الفصـل وخارجه لتحقيق النتائج التعليمية المرجوة" (p588).

وعرف سيد محمدي صميدة (٢٠١٥) الاندماج الدراسي بأنه: "عملية نفسية ذات طبيعة دافعية، تتضـمن: الاهتمام، وبذل الجهد، والكفاءة، ومشـاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية، واستثمار الطاقة الداخلية أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة"(ص٤٠٨).

وأشارت شيري مسعد حليم (٢٠١٥) إلى الاندماج المدرسي على أنه: العملية النفسية الخاصة بإثارة الانتباه والاهتمام بالجهد الذي يبذله التلميذ في عملية التعلم، وهو مفهوم متعدد الأبعاد ويتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: أ) الاندماج السلوكي: ويشمل الأعمال والممارسات التي يُوجهها التلاميذ نحو المدرسة والتعلم. ب) الاندماج الانفعالي: ويشمل التفاعلات الانفعالية للتلميذ والارتباط بالمدرسة والانتماء إليها. ج) الاندماج المعرفي: ويتضمن طريقة التلميذ الإستراتيجية والمنظمة ذاتيًا في التعلم، والتي يستخدم فيها التلاميذ إستراتيجيات ما وراء المعرفة في التخطيط والمراقبة وتقييم المعرفة. (ص٩٦)

كما أشار إليه تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٦) على أنه: مفهوم متعدد الأبعاد، يتضمن أفكار الطالب وسلوكه ومعارفه ومشاعره وميوله المتصلة بالسياق الأكاديمي، فمن الناحية المعرفية يتضمن استخدام الطالب الإستراتيجيات الفعالة في التعلم مثل الإستراتيجيات المنظمة ذاتيًا، وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكذلك مدركات الطالب ومعتقداته الإيجابية عن الذات، وعن الجامعة، والمعلمين (مثل فعالية الذات لديه، وطموحاته)، ومن الناحية الوجدانية (الشعور بالاهتمام، والسعادة، والانتماء)، ومن الناحية السلوكية يتضمن جوانب مثل (الالتزام بحضور المحاضرات، وأداء المهام المُكلف بها، والمشاركة في الأنشطة مثل المسرح، والجوالة، والقصة ... إلخ).(ص١١٧)

وعرفه حسني زكريا النجار (٢٠١٩) بأنه: درجة مشاركة الطالب وانخراطه بفاعلية وحماس في العملية التعليمية داخل القاعات الدراسية وخارجها والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية لإنجاز المهام المختلفة، وتحقيق أهداف التعلم بنجاح، ويتضمن ثلاثة جوانب أو أبعاد، هي: ١) الاندماج المعرفي Cognitive Engagement: ويشير إلى الاستعداد والتهيؤ العقلي والانتباه لدى الطالب؛ لبذل الجهد اللازم لإتقان المعارف والمهارات الصعبة لأداء المهام الأكاديمية. ٢) الاندماج السلوكي Behavioral Engagement: ويشير إلى مشاركة الطالب في الأنشطة المرتبطة بالجامعة والتي تتضمن الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية والمهام التعليمية والبحثية. ٣) الاندماج الانفعالي Emotional Engagement: ويشير إلى المشاعر والاستجابات وردود الأفعال الإيجابية، كالفخر والسعادة والانتماء تجاه عناصر البيئة التعليمية، والاحترام في التعامل مع الأساتذة والزملاء. (ص٩٩)

وعرفه سامح حسن حرب (٢٠١٩) بأنه: "المشاركة النشطة والاستغراق في المهام والأنشطة الصفية واللاصفية التي تتسم بتركيز الانتباه واستثمار الجهد، وتنويع إستراتيجيات

التعلم، والمساهمة الاستباقية والبنّاءة، وما يُصاحب ذلك من انفعالات من شأنها تيسير عملية التعلم" (ص١٣).

وأشار له رمضان عاشور سالم (٢٠١٩) على أنه: "حالة معرفية وجدانية سلوكية، تتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق في الأداء الأكاديمي" (ص ص١٧٦-١٧٧).

وعرف كلٌّ من يسرا شعبان بلبل ومحمد مصطفى عليوة (٢٠١٩) الاندماج المدرسي بأنه المشاركة الإيجابية والتفاعل الإيجابي والفعال والنشط في المواقف والأنشطة المدرسية المختلفة، وينقسم إلى أربعة مكونات، هي: ١) الاندماج السلوكي: هو التزام التلاميذ بقوانين ولوائح المدرسة وقواعد حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة المختلفة بالمدرسة، والانتباه للمعلم، والمبادرة بطرح الأسئلة والحوار مع المعلم. ٢) الاندماج المعرفي: هو قدرة التلميذ على استخدام إستراتيجيات تعلم هادفة، والمثابرة لأداء مهام التعلم، وبذل مزيد من الجهد العقلي لإتقان المعارف والمهارات اللازمة لتحسين عملية التعلم. ٣) الاندماج الانفعالي: هو مشاعر التلاميذ عن المدرسة والمعلمين والزملاء، كما يشمل إحساسهم بأهمية المدرسة والشعور بالانتماء للمدرسة وتقدير أهميتها، وبالتالي تقدير التعلم والنجاح. ٤) الاندماج الأصيل Authentic Engagement: هو مشاركة التلاميذ متطلبات المهام الدراسية المُكلفين بها في سياق المكتبة، وينبع من تطوير ممارسات الحجرة الدراسية لمساعدة التلاميذ في اختيار موضوعات أصيلة تمس اهتماماتهم وحاجاتهم، فتزداد مشاركة التلاميذ واندماجهم المدرسي. (ص ص١٨٦-١٨٧)

وعرفته كل من إيناس محمد خريبة وهانم أحمد سالم (٢٠٢٠) بأنه: "مشاركة الطالب معرفيًا ووجدانيًا وسلوكيًا في الأنشطة والفعاليات المرتبطة بما يدرسه من مقررات، وينقسم إلى ثلاثة جوانب: معرفية، ووجدانية، وسلوكية، ويتضح الجانب المعرفي من خلال بذل المجهود العقلي فيما يتم تعلمه، أما الجانب الانفعالي فيظهر من خلال مشاعر الطالب الإيجابية نحو عملية التعلم، والجانب السلوكي يتجلى فيما يبذله الطالب من جهود سلوكية فعلية لتحسين عملية تعلمه" (ص٧٧).

وذكر ماجد محمد عيسى (٢٠٢٠) أنه: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة التفاعلية الهادفة تربويًا التي تتم عن وعي وقصد داخل قاعة الدراسة وخارجها، وتتعلق بالعملية التعليمية وتدعمها، وتتم من خلال المشاركة السلوكية والمعرفية والانفعالية"(ص٥٣٦).

وعرفه رياض سليمان طه (٢٠٢٠) بأنه: "حالة إيجابية يكون فيها الطالب مدفوعًا للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية بحماس ومثابرة واجتهاد، متفاعلًا مع زملائه ومعلميه، ولديه اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم ونحو المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها"(ص٣١١).

وأشار إليه عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠٢٠) بأنه: بناء مرن متعدد الأبعاد، يوضح انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة الأكاديمية من خلال ثلاثة مكونات، هي: ١) الاندماج السلوكي: ويتضح في السلوكيات التي يقوم بها الطالب، والتي تضمن له تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، وتتمثل في الالتزام بأداء المهام الأكاديمية، وطرح الأسئلة والمشاركة في المناقشات الصفية، وتقديم المقترحات اللازمة لتحسين عملية التعلم، والالتزام بالقواعد واحترام آراء الآخرين. ٢) الاندماج الانفعالي: ويتضح في ردود فعل الطلاب تجاه الزملاء وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسة التعليمية بصفة عامة، ومن أهم مظاهره الاستمتاع بالمحاضرة وبمناقشة الزملاء، والاعتزاز بالانتماء للمؤسسة التعليمية، والاعتراف بالدور الذي يقدمه أعضاء هيئة التدريس، والشعور بالراحة النفسية أثناء القيام بالمهام الأكاديمية. ٣) الاندماج المعرفي: والذي يتضح في حرص الطالب الشديد على فهم موضوعات المقررات الدراسية من خلال تركيز الانتباه وبذل الجهد، والتنظيم الذاتي للتعلم والإفادة منه في حياته العملية. (ص٢٦٦)

وأشار له محمود ربيع المكاوي (٢٠٢١) بأنه: "قدرة الطالب على بذل الجهد والتفاعل والمشاركة في أداء المهام الأكاديمية، والحرص على بناء المعرفة والتنظيم الذاتي لها، واكتساب المعارف بصورة صحيحة، وإظهار المشاعر وردود الفعل الإيجابية تجاه المعلمين والأقران والمهام والمؤسسة التعليمية بشكل عام"(ص١٣١).

وذكرت نشوة عبد المنعم البصير (٢٠٢١) الاندماج المدرسي بأنه: تفاعل الطالب وشغفه وتعلقه بما يتلقاه من خبرات داخل المدرسة، ومشاركته الفعالة داخل قاعة الدراسة وخارجها، ويتضمن: ١) الاندماج التشاركي: وهو القدرة على طرح الأسئلة وإبداء التفضيلات وتقديم المقترحات لجعل عملية التعلم أفضل. ٢) الاندماج السلوكي: ويُعبر عن سلوكيات الانتباه والاستماع والاهتمام وبذل الجهد. ٣) الاندماج الانفعالي: ويُعبر عن الاستمتاع والشغف بكل جديد يتم دراسته. ٤) الاندماج المعرفي: ويُعبر عن مدى اندماج الطالب في دروسه، وهو القدرة على التخطيط، وربط ما يتعلمه بمعارفه السابقة وخبراته الشخصية، وتحديد ما يود إنجازه، ومراقبته وتقييم أدائه لمتابعة الفهم والاستيعاب بصورة أفضل. (ص٧٧٦)

وعرفته ميرفت عبد المرضي عبد الخالق (٢٠٢٢) بأنه: بنية متعددة الأبعاد، تشتمل على الاندماج (المعرفي، والدافعي، والسلوكي، والمعرفي/ السلوكي، والاجتماعي/ السلوكي)، ويتمثل في المشاركة الفعالة والنشطة في المهام والأنشطة الأكاديمية التي تتسم بتركيز الانتباه، والقدرة على التركيز، كما يتضمن المثابرة من أجل التعلم، والاستعداد، والرغبة في استثمار الجهد بطريقة فعالة،

والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، مثل: الاهتمامات والقيم، وكذلك يعكس القدرة على حل المشـكلات المعرفية بطريقة إبداعية ومرنة، واستخدام إستراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي، فضـلًا عن التعاون مع الأقران في السياقات الأكاديمية، والتفاعل الإيجابي الفاعل معهم عبر الإنترنت. (ص١٥)

وأشـــارت فاطمة محمد حجازي (٢٠٢٣) للاندماج الأكاديمي بأنه: "انغماس الطالب في أداء الأنشـــطة والمهام الأكاديمية وغير الأكاديمية بالجامعة من أجل إتقانها، مع الاهتمام بعملية التعلم واســـتمتاعه بها، وردود أفعاله الوجدانية تجاه أعضـــاء هيئة التدريس، وزملائه، ومجتمع الدراســـة، والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي، مما يســـاعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة"(ص٤٥٧).

تدور معظم تعريفات الاندماج الأكاديمي حول كونه:

١- مفهومًا متعدد الأبعاد يتضمن جوانب معرفية وسلوكية ووجدانية.

٢- حالة تصـــف بعض الطلاب الذين يبذلون جهدًا كبيرًا، ويقضـــون معظم أوقاتهم للقيام بمهامهم الأكاديمية بإتقان.

٣- غير مقتصـر على المشـاركة في الأنشـطة الأكاديمية بل يشـمل أيضًـا الأنشـطة الثقافية والاجتماعية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

٤- مجموعة أنشطة هادفة وفاعلة ومقصودة تدعم العملية التعليمية.

٥- عاملًا مساعدًا على تحقيق الأهداف والنتائج الأكاديمية المرجوة.

وتبنت الباحثة تعريف (Reeve & Tseng, 2011) وفقًا للنموذج المتبنى في الدراســة الحالية وهو نموذج (Reeve & Tseng, 2011)، والذي عرف الاندماج الأكاديمي بأنه مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن مشاركة الطلاب النشطة والسلوكية والمعرفية والانفعالية في أنشطة التعلم، وذلك من خلال المثابرة وبذل الجهد والاستمتاع بالدراسة، واستخدام إستراتيجيات التعلم المتطورة، وإضـفاء الطابع الشـخصـي على ما يتعلمونه بالمبادرة بطرح الأسـئلة وتقديم المقترحات التي من شأنها تحسين عملية التعلم.

٢- أهميـــة الاندمـــاج الأكاديمـــي:

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الاندماج الأكاديمي في معالجة الكثير من المشكلات، مثل تدني مسـتوى التحصـيل الدراسـي، وارتفاع مشـاعر الملل والاغتراب لدى الطلاب، وارتفاع مسـتوى

التسـرب الدراسـي (Fredrick et al., 2004, p60; Reeve & Tseng, 2011, p 266)، كما يعدُّ الاندماج الأكاديمي بنية أساسية لتفسير التوافق الدراسي(Veiga et al., 2015, p305).

ويشير كلٌّ من Wang and Fredricks (2014) إلى أن الاندماج السلوكي والمعرفي والانفعالي يُساعد الطلاب على التعامل مع الضـغوط والتحديات التي يواجهونها داخل المدرسـة، وأن الاندماج السلوكي والانفعالي المبكر في المدرسـة، يعمل كمصـد ضـد المشـاركة في السـلوك المشكِل، بما في ذلك الانحراف(p718).

ويعد الاندماج الأكاديمي بشـكل عام من بين أفضـل المنبئين بالتعلم والنمو الشـخصـي، فالاندماج العميق في التعلم، يجعل المتعلم يبذل المزيد من الجهد لتلبية متطلبات التعلم، وتحقيق هدف التعلم من خلال اكتساب المعرفة والمهارات الأساسية (Seifeddin, 2015, p79, 81).

ويمثل الانـدمـاج الأكـاديمي بنيـة تعليميـة مهمـة؛ لأنـه يتنبأ بنتـائج الطلاب الإيجـابيـة كالإنجاز الأكاديمي، والتعلم، والتطور المهاري، فهو يثير دافعية الطلاب من أجل الحصـول على نتائج ذات قيمة عالية (Reeve, 2012, p163).

كما يوفر الاندماج الأكاديمي تغذية راجعة فورية للمعلمين أثناء التدريس، لتقييم إلى أي مدى تحفز جهودهم الطلاب للعمل، حيث لا توجد إشـارة منبهة لدافعية الطلاب الخاصـة أفضـل من اندماجهم العام (Reeve, 2012, p162).

ويُلاحظ مما سبق: أن الاندماج الأكاديمي عامل مهم في العملية التعليمية؛ كونه يساعد الطالب على التكيف والانخراط في بيئته الأكاديمية، مما يمنع حدوث الفشل أو التسرب الدراسي، وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز الأكاديمي.

٣- خصائـــص الأفـــراد ذوي الاندمـــاج الأكاديمـــي المرتفـــع:

يتمتع الأفراد المندمجون في عملهم بالحيوية، والارتباط الفعال بأنشـــطة عملهم، والقدرة على التعامل بشكل جيد مع متطلبات عملهم (Schaufeli et al., 2006, p702).

ويتصـف الطلاب مرتفعو الاندماج الأكاديمي بالعمل بأقصـى ما يمكن، وبذل قصـارى جهدهم عند الدراســة، والاســتمرار في الدراســة رغم صــعوبة المقررات الدراســية (Fan & Williams, 2010, p60).

فـالطلاب ذوو الانـدمـاج الأكـاديمي يكون أداؤهم الأكـاديمي أفضـــل، وينتظمون في الحضـــور، ويركزون على التعلم، ويحصـــلون على تقديرات مرتفعة، ويكون أداؤهم أفضـــل في الاختبارات (تامر شوقي إبراهيم، ٢٠١٦، ص١٣٠).

ويميل الطلاب المندمجون أكاديميًا إلى: تكوين معارف راسخة في الموضوعات المختلفة، واستخدام إستراتيجيات تعلم فعالة، والحصول على نتائج أكاديمية جيدة، وتكوين علاقات بينشخصية مرضية، والشعور بالانتماء للمجتمع (Veiga, 2016, p814).

ويتسم الطلاب المندمجون أكاديميًا بالمثابرة، وبذل الجهد، والالتزام بالقوانين والقواعد المدرسية، والقدرة على استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والشعور بالانتماء والاستمتاع داخل المؤسسة التعليمية (ماجد محمد عيسى، ٢٠٢٠، ص ص٥٣٩-٥٤٠).

ويتسم الطلاب المندمجون أكاديميًا بالقدرة على السعي نحو الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها التي ستحقق لهم النجاح والتعلم والتفوق، ويمتازون بحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، ويمتلكون استجابات انفعالية موجبة نحو التعلم (حسني زكريا النجار، ٢٠٢٠، ص٢٤).

ويصف (محمود ربيع المكاوي، ٢٠٢١، ص ص١٣٢-١٣٣) الطلاب المندمجين أكاديميًا بأنهم لديهم القدرة على بذل الجهد؛ من أجل الحصول على المعارف والخبرات المختلفة، والقدرة على تكوين علاقات وروابط إيجابية مع الآخرين، والإقبال على المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، والشعور بمستويات عالية من الرضا والارتياح تجاه ما يمارسونه من مهام.

ويُلاحظ مما سبق: أن الطلاب ذوي الاندماج الأكاديمي يتسمون: بالحيوية والنشاط، والمثابرة، والالتزام، والتركيز، والانتماء، واستخدام إستراتيجيات تعلم فاعلة (معرفية وما وراء معرفية)، وحب الاستطلاع والرغبة في المعرفة، والشعور بالرضا والاستمتاع بالدراسة، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.

٤- النماذج المفسرة للاندماج الأكاديمي:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاندماج بأشكاله المختلفة، أمكن تحديد مجموعة من النماذج التي حاولت تحديد مفهوم الاندماج وماهيته، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج:

٤/أ نموذج المشاركة والتوحد (Finn, 1989) Participation-Identification Model:

بُني نموذج Finn (1989) على فرضية أساسية، مفادها "أن المشاركة في الأنشطة المدرسية أمر ضروري للطلاب؛ لأنها تساعد على تحقيق نتائج إيجابية، بما في ذلك شعور الطلاب بالانتماء للمدرسة وتقدير الأهداف المتعلقة بها، والمراد تحقيقها، حيث إن مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية، وامتلاكه الحد الأدنى من القدرات التي تمكنه من القيام

بالمهام الموكلة إليه، بالإضـــافة إلى وضـــوح التعليمات من قبل المعلمين يؤدي بالضـــرورة إلى تحقيق النجاح الأكاديمي، ومع تكرار خبرات النجاح يزداد إحسـاس الطالب بالتوحد مع المدرسـة (تحديد الهوية) ويشـتمل على الشـعور بالانتماء وتقييم المدرسـة، الأمر الذي بدوره يهيئ الطالب لمواصـــلة المشـــاركة، أي أن الاندماج وفقًا لهذا النموذج يتألف من مكونين أســـاســـيين، هما: المشاركة، والتوحد.

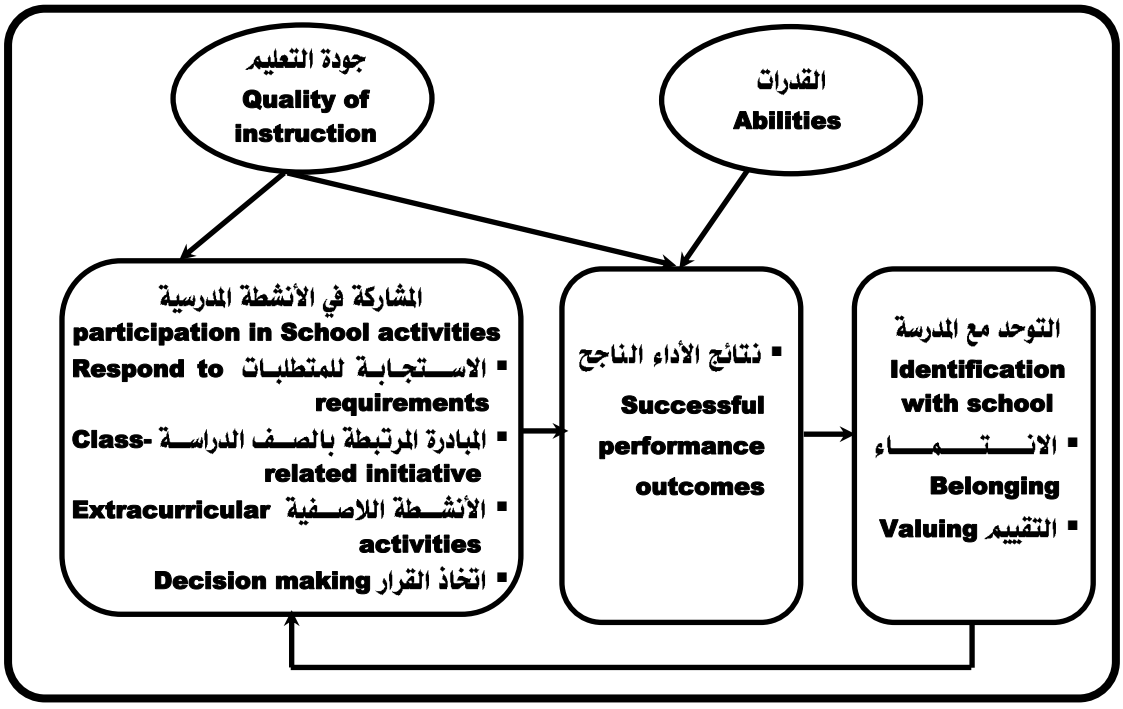
١- **المشـــاركة "البعد الســـلوكي" Participation:** وتشـــير إلى الســـلوكيات التي توضـــح اندماج الطلاب في الأنشطة المدرسية، والاستجابة للمتطلبات المدرسية، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، والمشاركة في اتخاذ القرار.

٢- **التوحد "البعد الانفعالي" Identification:** والذي يتضـــمن تحقيق الهوية من خلال الشعور بالانتماء للمدرسة، والإحساس بقيمة المدرسة وفائدتها. (ص١٢٩)

شكـل ٥

نمـوذج المشاركـة والتوحـد

Participation-Identification Model (Finn, 1989, p130)



يتضـح من الشـكل (٥) أن: الاندماج بنية مكونة من بعدين، هما: البعد السـلوكي (الذي يتضـمن المشـاركة في الأنشـطة الصـفية واللاصـفية، وأداء المهام المطلوبة، والمشـاركة في اتخاذ القرار)، والبعد الوجداني (الذي يتضـمن الإحسـاس بالإنتماء للمؤسـسـة التعليمية، والشـعور بفائدة وأهمية ما يتلقاه الطالب فيها).

٤/ب نمـــوذج (Schaufeli, et al., 2002):

ففي إطار هذا النموذج تم تعريف الاندماج على أنه حالة ذهنية إيجابية ومرضـــية ومرتبطة بالدراسة، تتميز بالحيوية والتفاني والاستغراق، كما أن الاندماج يُمثل حالة انفعالية ـــــ معرفية أكثر استمرارًا وانتشارًا، لا تركز على أي شيء أو حدث أو فرد أو سلوك معين، أكثر من كونه حالة لحظية ومحددة (ص٤٦٥).

ففي البداية، تم تصور الاندماج على أنه اندماج مرتبط بالعمل، ولكن اتسع هذا المفهوم مؤخرًا ليشـــمل فكرة الاندماج الأكاديمي، فمن وجهة نظر نفســـية، يُمكن اعتبار مهام وأنشـــطة الطالب "عملًا"، حيث يشارك الطالب في المهام والأنشطة المنظمة (على سبيل المثال: إكمال المهام والمشاريع، وحضور الفصل) من أجل تحقيق هدف معين (على سبيل المثال: اجتياز الاختبارات، والحصول على وظيفة)، وعلى غرار الاندماج في العمل، يتميز الاندماج الأكاديمي بمشاعر الطلاب من الحيوية والتفاني في دراستهم، واستغراقهم في الأنشطة والمهام الأكاديمية (Alrashidi, et al., 2016).

ويتكون الاندماج الأكاديمي في ضوئه من ثلاثة أبعاد، هي:

١- **الحيوية Vigor**: وتشير إلى مستويات عالية من الطاقة والمرونة الذهنية أثناء الدراسة، والاستعداد والرغبة في استثمار الجهد في الأنشطة والمهام الأكاديمية، والمثابرة حتى في مواجهة الصعوبات.

٢- **التفاني Dedication**: ويشير إلى شعور الطلاب بالحماس والإلهام والأهمية والفخر والتحدي أثناء الدراسة.

٣- **الاستغراق أو الانهماك Absorption**: ويشير إلى التركيز الكامل والانغماس بسعادة في العمل الأكاديمي، حيث يمر الوقت بسرعة ويواجه الطالب صعوبة في فصل نفسه، أو التوقف عن الدراسة أو الأداء الأكاديمي. (ص٤٦٥)

تناول هذا النموذج الاندماج الأكاديمي على اعتبار أنه: بنية متعددة الأبعاد، وهذه الأبعاد تمثل بُنى منفصـــلة، ولكنها مرتبطة بشـــكل كبير مع بعضـــها البعض لتشـــكل مفهوم عام هو الاندماج الأكاديمي.

٤/ج نمـــوذج (Willms, 2003):

يســـتخدم مصـــطلح الاندماج الأكاديمي للإشـــارة إلى مواقف الطلاب تجاه التعليم، ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، فهو يرى أن الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية والمشاركة

في الأنشـطة الأكاديمية نواتج مهمة في حد ذاتها، ويتضـمن هذا النموذج مكونين أسـاسـيين للاندماج، هما:

١- **المكون السـلوكي Behavioral**: ويشـمل الحضـور بانتظام، والاسـتعداد للدراسـة، والانتهاء من الواجبات المنزلية، والمشـاركة في المناقشـات الصـفية، والمشـاركة في الرياضات والأنشطة اللاصفية.

٢- **المكون النفسـي Psychological**: والذي يتضـمن الشـعور بالانتماء والارتباط بالمدرسة، وهو ما يتعلق بمشاعر القبول والتقدير من قبل الأقران.

تناول هذا النموذج الاندماج الأكاديمي باعتباره بنية مكونة من مكونين، هما: المكون السـلوكي والمكون النفسـي، وهذا النموذج يشـبه إلى حد كبير نموذج (Finn, 1989) من حيث المكونات، بينما يختلفان في بعض المؤشرات الدالة على هذه المكونات.

٤/د نمـوذج (Jimerson, et al., 2003):

يقترح هذا النموذج أن الاندماج الأكاديمي بنية متعددة الأوجه، تشـتمل على ثلاثة أبعاد، هي: الانفعالي، والسـلوكي، والمعرفي، علاوة على أنه عند قياس هذا البناء المتعدد الأوجه يتضمن خمسة سياقات هي: أ) الأداء الأكاديمي Academic Performance. ب) السلوكيات التي تتم داخل الصف الدراسي Classroom Behavior. ج) المشاركة في الأنشطة اللامنهجية Extracurricular Involvement. د) العلاقات الشـخصـية مع الأسـاتذة والزملاء Interpersonal Relationship. هـ) المجتمع المدرسي School Community.

ويشتمل هذا النموذج على ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي، هي:

١- **البعد الانفعالي Affective**: ويتضـمن مشـاعر الطلاب عن المؤسـسـة التعليمية، والمعلمين، والأقران (على سبيل المثال: المشاعر الإيجابية تجاه المعلمين والزملاء).

٢- **البعد السـلوكي Behavioral**: ويشـمل تصـرفات الطلاب، أو أداءهم الذي يُمكن ملاحظته، كالمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وإنجاز الواجبات المنزلية، والدرجات في اختبارات التحصيل.

٣- **البعد المعرفي Cognitive**: ويشمل تصورات الطلاب ومعتقداتهم عن أنفسهم والمدرسة والمعلمين والطلاب الآخرين (على سبيل المثال: الكفاءة الذاتية، والدافعية، والتطلعات والتوقعات).

وتتداخل هذه الأبعاد مع بعضـها البعض لتفيد عند النظر إلى الطبيعة المتعددة الأوجه للاندماج الأكاديمي. (ص٧)

٤/هـ نمـــوذج (Fredricks, et al., 2004):

ويتســم الاندماج الأكاديمي بأنه بناء متعدد الأبعاد، حيث يجســد الالتزام أو الاســتثمار النفسي للطلاب في عملية التعلم، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي، هي:

١- **الاندماج المعرفي:** ويعتمد على فكرة الاستثمار في التعلم؛ حيث يتضمن التفكير والرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان المهارات الصـــعبة، واســـتخدام إستراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي.

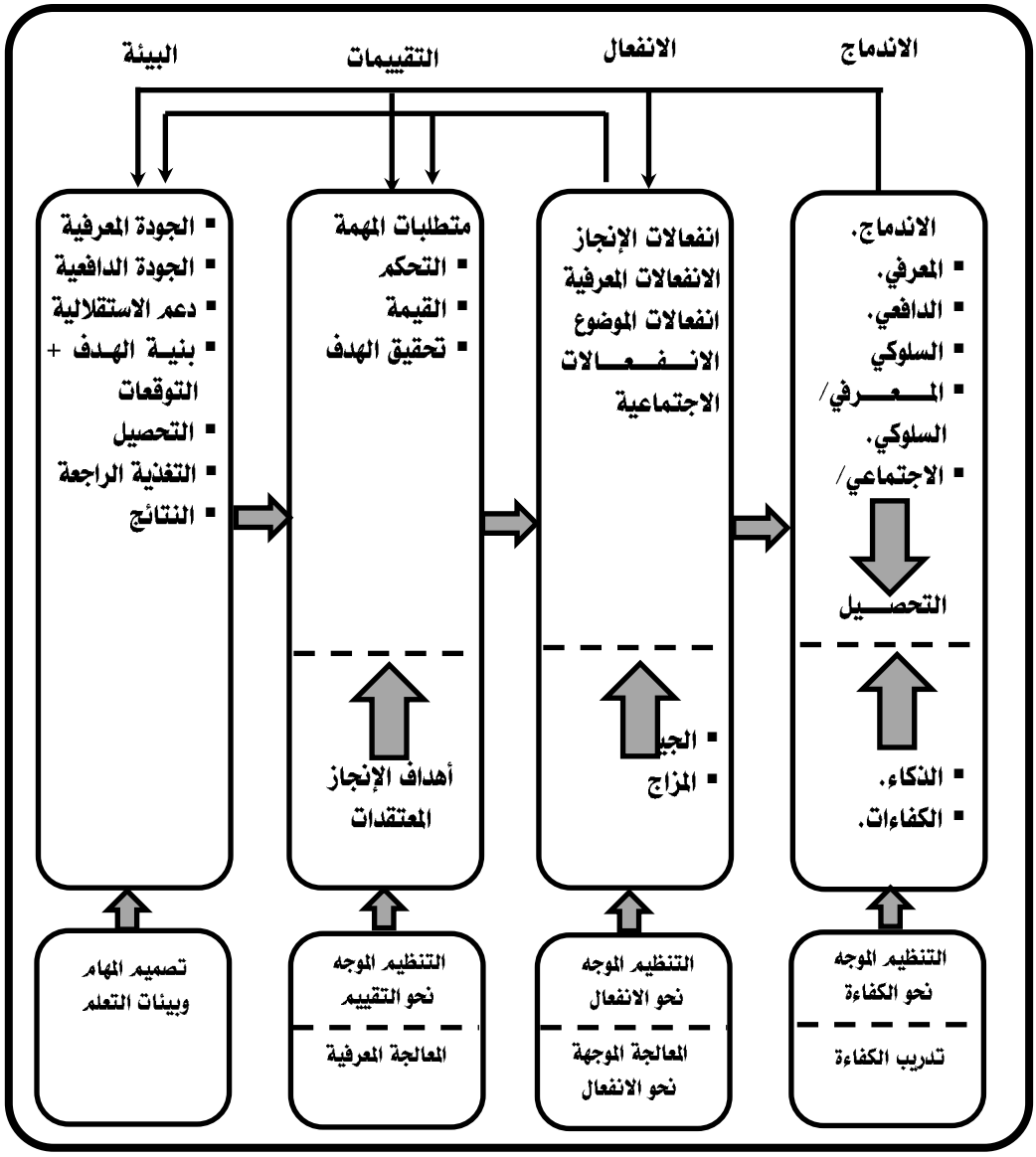
٢- **الاندماج الانفعالي:** ويتضـــمن ردود الفعل الإيجابية والســـلبية تجاه المعلمين والزملاء والأكاديميين والمؤسســة التعليمية، ويُفترض أنها تُنشــئ روابط مع المؤسســة التعليمية، وتؤثر على الرغبة في القيام بالعمل، ويتضــمن الاهتمام، والقيمة، والســعادة، ومشــاعر الانتماء، وغياب مشاعر الملل والقلق والحزن.

٣- **الاندماج الســلوكي:** ويعتمد على فكرة المشــاركة، ويتضــمن المشــاركة في الأنشــطة الأكاديمية والاجتماعية أو الأنشـــطة اللامنهجية، وهو ضـــروري لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية ومنع التســـرب من التعليم، ويتضـــمن اتباع القواعد والالتزام بالمعايير، وغياب السلوك المنحرف. (ص٦٠)

وقد طور Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2012) هذا النموذج الثلاثي بإضافة بعدين ليصــبح نموذجًا خماســيًا، حيث يتضــمن تعديلًا في الأبعاد الأســاســية لتكون (الاندماج الدافعي، الاندماج المعرفي، والاندماج المعرفي/ السلوكي) مع إضافة بعدي (الاندماج الانفعالي، والاندماج الاجتماعي/ السلوكي) وتتداخل هذه الأبعاد بشكل كبير مع الأبعاد الأساسية، وبشكل أكثر تحديدًا ـــ يميز النموذج الخماسي للاندماج الأكاديمي داخل بعد الاندماج المعرفي بمفهومه الواسع بين ثلاثة أبعاد للاندماج، هي: الاندماج الدافعي، والاندماج المعرفي، والاندماج المعرفي/ السلوكي، ويتفق مع تصور (Fredricks et al., 2004) ولكنه يُركز بشكل خاص على (الجهد والمثابرة)، كما أضــاف بعد الاندماج الاجتماعي/ السلوكي لتحديد مؤشرات الاندماج التي ترتبط ارتباطا وثيقًا بالتعلم بالأقران، وتناول الاندماج الانفعالي مثل (الاستمتاع بالتعلم، والفخر) كسوابق لهذه الأبعاد، الشكل (٦) يوضح ذلك.

شكـــل ٦

نمـوذج (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012, p273)



يتضـــح من شـــكل (٦) أن الاندماج الأكاديمي بنية متعددة الأبعاد، وفيما يلي شـــرح تفصيلي لهذه الأبعاد:

١- **الاندماج المعرفي Cognitive Engagement**: ويشير إلى طريقة تشكيل الانفعالات للموارد المعرفية وعمليات الذاكرة التي يتم تنشيطها تلقائيًا، ويتضمن عمليات معرفية مثل (الانتباه، والتذكر المتطابق مع الحالة المزاجية، والتخزين، والاســـترجاع) والتي تعكس المشاركة النشطة في المهام الأكاديمية.

٢- **الاندماج الدافعي Motivational Engagement**: ويشـــير إلى الدافعية الموجهة نحو المشـــاركة في المهام الأكاديمية، ويتضـــمن العمليات الدافعية التي تُشـــكل النشـــاط

والطاقة، والاتجاه نحو بدء الجهد الأكاديمي الموجه نحو الهدف واستمراره، مثل: الاهتمامات، والقيم.

٣- **الاندماج السلوكي Behavioral Engagement**: ويُركز على مقدار الاندماج وكميته بدلًا من جودته، ويشير إلى السلوكيات التي يقوم بها الطالب عند أداء المهام الأكاديمية مثل: الجهد، والمثابرة.

٤- **الاندماج المعرفي/ السلوكي Cognitive-Behavioral Engagement**: ويشير إلى العمليات المعرفية المعقدة مثل: حل المشكلات المعرفية، واستخدام إستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية، والتنظيم الذاتي للتعلم.

٥- **الاندماج الاجتماعي/ السلوكي Social-Behavioral Engagement**: ويشير إلى المشاركة السلوكية والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي تيسر اندماج الطلاب وتعلمهم في العديد من سياقات التعلم التعاوني، سواء من خلال التفاعل المباشر Direct Interaction، أو التفاعل الإلكتروني Online Interaction، ويتضمن مؤشرات سلوكية: كالمساهمة في المناقشات الصفية، والاستماع للأقران، كما يتضمن مؤشرات اجتماعية: كالعمل بترابط واحترام، ودعم تعلم الطلاب الآخرين، والمشاركة التفاعلية النشطة في مناقشات المجموعات عبر وسائل التواصل المختلفة، ونشر التعليقات، ومناقشة الأفكار. وامتدادًا لذلك، يشير (Prior et al., 2016, p 93) إلى أن اندماج الأقران Peer Engagement يتضمن الطرق التي يتفاعل بها الطالب مع زملائه في أثناء عملية التعلم الالكتروني، ويميز بين نوعين مهمين من تفاعل الأقران، يوفران الفرصة لبناء الثقة بالنفس، وتعزيز الفهم العميق في سياقات التعلم الالكتروني، هما التفاعل الاجتماعي Social Interaction والذي يتضمن التواصل مع الأقران بهدف توطيد العلاقات، ولا يحقق هذا النوع من التفاعل أغراضًا أكاديمية، ولكنه يساعد على زيادة الثقة بالنفس، ويوفر فرصًا للتفاعلات خارج سياق الدراسة، ومن ناحية أخرى يتضمن التفاعل الأكاديمي تواصل الأقران؛ من أجل صقل قدراتهم لفهم محتوى معين.

٤/و نموذج (Appleton, et al., 2006):

ينظر هذا النموذج للاندماج على أنه بناء متعدد الأبعاد، ويمثل دعوة نظرية للابتعاد عن الاعتماد الصارم على قياس الوقت الذي يستغرقه الطالب في المهام الدراسية، والحضور،

والالتزام، ويتوجه نحو قياس متغيرات أخرى كالشـــعور بالاســـتقلالية، والكفاءة، والانتماء، وتقييم نتائج الدراسة، ويتألف من أربعة أبعاد فرعية ويوجد العديد من المؤشرات لهذه الأبعاد كما يلي:

١- **البعد الأكاديمي Academic**: والذي تعكســـه بعض المؤشـــرات، مثل الوقت الذي يستغرقه الطالب في المهمة Time on task، وإنجاز الواجبات المنزلية Homework completion، والاعتمـادات التي حصـــل عليهـا عنـد التخرج Earned credits toward graduation.

٢- **البعد الســـلوكي Behavioral**: مثل الحضـــور Attendance، والمشـــاركة في حجرة الدراسة، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية.

٣- **البعد النفسي Psychological**: والذي يتضـمن الانتماء Belonging، وتحديد الهوية Identification، والعلاقات مع الأقران والمعلمين Relationships with teachers and peers.

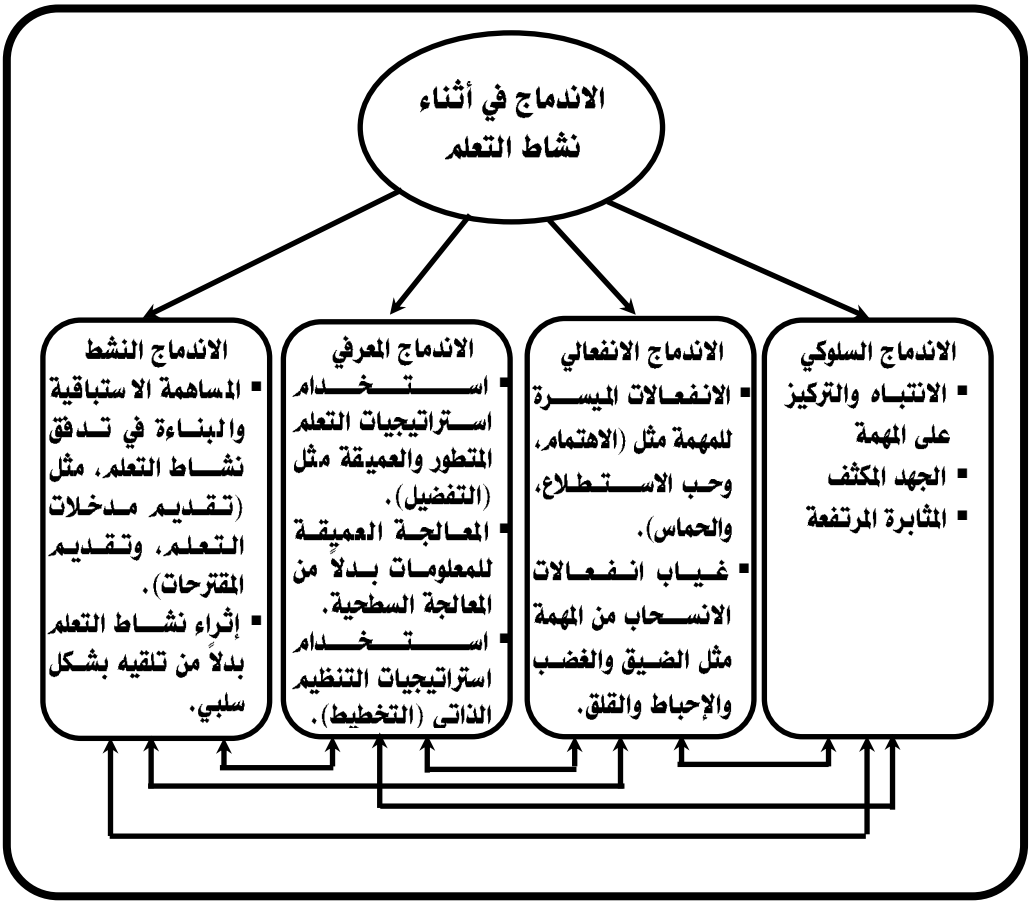
٤- **البعد المعرفي Cognitive**: والـذي يتضـــمن التنظيم الـذاتي Self-Regulation، وعلاقة العمل المدرســـي بالمســـاعي المســـتقبلية Relevance of schoolwork to Future endeavors، وتقييم التعلم Value of learning، والأهداف الشـــخصـــية Personal goals، والاستقلالية Autonomy. (ص٤٢٩)

٤/ز نمـــــوذج (Reeve & Tseng, 2011):

أشار Reeve and Tseng (2011) بأن وصف الاندماج الأكاديمي بأنه مفهوم ثلاثي الأبعاد (معرفي، وسلوكي، وانفعالي) ليس كافيًا لفهم الاندماج، حيث يفتقد هذا التصور إسهامات الطلاب البناءة التي من شـأنها إثراء عملية التعلم، وإضـفاء الطابع الشـخصـي عليها، وجعلها عملية شـخصـية تتسـم بالمبادرة التي يُنتج فيها الطلاب الخيارات التي تُزيد من الحرية في العمل والدافعية والتعلم الهادف (p258). ولذلك أضـافا بعدًا رابعًا للاندماج، أطلقا عليه الاندماج النشط Agentic Engagement، الشكل (٧) يوضح أبعاد الاندماج الأكاديمي وفقًا لهذا النموذج:

شكـل ٧

نمـوذج (Reeve, 2012, p151)



يتضح من الشكل (٧): أن الاندماج الأكاديمي بنية مكونة من أربعة أبعاد، هي:

١- **الاندماج السلوكي Behavioral**: ويشير إلى المشاركة في أنشطة التعلم، مثل: بذل الجهد والمثابرة والاهتمام المعرفي.

٢- **الاندماج الانفعالي Emotional**: ويشير إلى شعور الطالب بالحماس والاهتمام ونقص الشعور بالغضب والملل والقلق.

٣- **الاندماج المعرفي Cognitive**: ويشير إلى استخدام الطالب إستراتيجيات التنظيم الذاتي وإستراتيجيات التعلم المتطورة.

٤- **الاندماج النشط Agentic**: ويشير إلى مساهمة الطالب البناءة في تدفق التعليمات أو الدروس التي يتلقاها، ففي هذا النوع من الاندماج يقوم الطلاب بشكل مقصود بإضفاء الطابع الشخصي على ما يتعلمونه، وتحديد الشروط التي يتم فيها عملية التعلم، حيث يقوم الطلاب بإظهار المبادرة، وطرح الأسئلة، والتعبير عما يحتاجونه، وتقديم التوصيات فيما يتعلق بأهداف وموضوعات التعلم، وجعل المعلمين يعرفون ما يريدون، وبماذا يهتمون، وتحديد موارد وفرص التعلم المتنوعة، وطلب التوضيحات.

ويحدد Reeve and Tseng (2011) خمس سمات أساسية للاندماج النشط، هي أنه: **(١)** استباقي Proactive (أي يحدث قبل التعلم أو في أثنائه، وليس بعده). **(٢)** مقصود وهادف Intentional and Purposeful، **(٣)** يحاول إثراء فرصـــة التعلم (بجعلها أكثر تفرُّدًا وإثارة للاهتمام، وصــعبة، وذات قيمة). **(٤)** يســاهم بمدخلات بنّاءة في التخطيط أو التدفق المســتمر للتعليمات بحيث يكون للطالب رأي في الظروف التي سيتعلم بموجبها. **(٥)** لا يدل ضـمنيًا على عدم كفاءة أو فعالية المعلم. (p265)

تنـاول هـذا النموذج الانـدمـاج الأكـاديمي بـاعتبـاره بنيـة مكونـة من أربعـة أبعـاد، هي: الاندماج السـلوكي والانفعالي والمعرفي والاندماج النشـط، وهذه المكونات ليسـت منفصـلة لكنها مترابطة وتتفاعل مع بعضها لتفسر بنية الاندماج الأكاديمي.

٤/ح نمـــوذج (Freda et al., 2021):

يتعلق الاندماج الأكاديمي بالتطوير المستمر للمهارات والكفاءات، والاستفادة الواعية منها في التدريب الأكـاديمي، والقدرة على توظيفها في ســـياق الجامعة بطريقة تتفق مع الأهداف الخاصــة، وتتكامل مع مشـروع الجامعة وقيمته في الحياة والعمل على نطاق أوسـع (Freda et al., 2021, p3)، ووفقًا لهذا النموذج، فإن الاندماج الأكاديمي مكون من ستة أبعاد، هي:

١- **تقـدير الجـامعـة والشـــعور بـالانتمـاء University Value and Sense of Belonging**: ويشـير إلى شـعور الطالب بأهمية الجامعة وقيمتها بالنسـبة له، وشـعوره بالانتماء إليها.

٢- **تقدير المسار الجامعي Value of University Course**: ويشير إلى الشعور بقيمة مخرجات التعلم، ومدى أهميتها بالنسبة للحياة المهنية للطالب.

٣- **إدراك القـدرة على المثـابرة في الجـامعـة Perception of the Capability to Persist in the University Choice**: ويتضــمن إدراك الطالب للصــعوبات التي تواجهه، والمثابرة في أثناء دراسته الجامعية.

٤- **الاندماج مع أســاتذة الجامعة Engagement with University Professors**: ويشير إلى العلاقات الاجتماعية مع أساتذة الجامعة.

٥- **الاندماج مع أقران الجامعة Engagement with University Peers**: ويشير إلى العلاقات الاجتماعية بزملاء الدراسة.

٦- **شبكة العلاقات بين الجامعة والمحيطين Relationships between University and Relational Net**: ويشير إلى العلاقات التي يُمكن للطلاب من خلالها مشاركة أهدافهم، وخبراتهم الجامعية مع العائلة والأصدقاء.

يتناول هذا النموذج الاندماج الأكاديمي باعتباره بنية مكونة من ســتة عوامل، هي: تقييم الجامعة والشــعور بالانتماء، وتقدير المســار الجامعي، وإدراك القدرة على المثابرة في الجامعة، والاندماج مع أساتذة الجامعة، والاندماج مع الأقران، والاندماج بين الجامعة وشبكة العلاقات.

وقد تبنت الدراســة الحالية نموذج **(Reeve & Tseng, 2011)** للاندماج الأكاديمي لشيوع استخدامه في البحوث المختلفة.

٥- قيــاس الاندمــاج الأكاديمــي:

يوجد العديد من المقاييس التي اهتمت بقياس الاندماج الأكاديمي يوضحها جدول (٣):

جـدول ٣

وصـف لبعـض مقاييـس الاندمـاج الأكاديمـي التـي تم استخدامها فـي الدراسات والبحوث السابقة

م	اسم المقياس ومعده	وصــف المقيــاس
١	**مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Schaufeli & Bakker, 2006، تعريب: رياض سليمان طه، ٢٠٢٠).**	**يتكون من ١٧ مفردة تقيس ثلاثة أبعاد، هي: (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاســتغراق الأكاديمي)، ويســتخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشــدة)، وتأخذ العبارات الموجبة الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) مع عكس التصحيح بالنسبة للمفردات السالبة.**
٢	**مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: شيري مسعد حليم، ٢٠١٥)**	**يتكون من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي، والاندماج الســلوكي)، ويســتخدم مع طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس ليكرت خُماسي التدريج، وذلك بوضع خمسة اختيارات أمام كل مفردة وهي (لا تنطبق إطلاقًا، تنطبق نادرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق غالبًا- تنطبق دائمًا)، وتُقدر بالدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) للعبارات الموجبة، وعلى العكس بالنسبة للعبارات السالبة.**
٣	**مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: لينة أحمد الجنادي وصبرين صلاح تعلب، ٢٠١٦).**	**يتكون من ٣٧ بنداً، موزعين على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي)، ويستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه من خلال اختيار أحد البدائل التالية (أوافق بشدة، أوافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) والدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١).**
٤	**مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: تامر شوقي إبراهيم، ٢٠١٦).**	**يتكون من ٢٨ مفردة وزعت على عاملين، هما: (الاندماج المعرفي/ الســلوكي، والاندماج الوجداني)، ويســتخدم مع طلاب الجامعة، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضــمن خمســة مســتويات للاســتجابة، هي: "تنطبق تمامًا" = ٥ درجات، "تنطبق إلى حد ما" = ٤ درجات، "محايدة" = ٣ درجات، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، "لا تنطبق تمامًا" =درجة واحدة.**

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
٥	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve, 2013; Lam et al., 2014 تعريب: عبد الرسول عبد الباقي عبد الله، ٢٠١٧).	يتكون من (٣٨) فقرة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج العاطفي، والاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الاستباقي الشخصي)، ويستخدم مع طلاب المرحلة الثانوية، وتتم الاستجابة عليه من خلال اختيار أحد البدائل التالية التي تتراوح بين (أرفض تمامًا- أوافق تمامًا) والدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧) وتصحح العبارات السالبة بطريقة عكسية.
٦	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: حنان حسين محمود، ٢٠١٧).	يتكون من ٣٦ عبارة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي، والاندماج السلوكي، والاندماج بالتفويض)، ويستخدم مع طلاب الجامعة، ويجيب عنها المفحوص بطريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويكون تقديرها (٥- ٤- ٣- ٢- ١) في حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فيكون تقديرها (١- ٢- ٣- ٤- ٥) على التوالي.
٧	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: سامح حسن حرب، ٢٠١٩).	يتكون من ٢٨ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج النشط، الاندماج المعرفي، الاندماج الانفعالي، الاندماج السلوكي)، ويستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق تمامًا- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق تمامًا)، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (١- ٢- ٣- ٤- ٥) وتُصحح العبارات السالبة بطريقة عكسية.
٨	مقياس الاندماج الأكاديمي للتلاميذ (إعداد: ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٩).	يتكون من ٤٠ مفردة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الاجتماعي، والاندماج العاطفي)، ويُستخدم مع تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (موافق- غير متأكد- غير موافق)، ويكون تقديرها (٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة و(١- ٢- ٣) في حالة العبارات السالبة.
٩	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: يسرا شعبان بلبل، محمد مصطفى عليوة، ٢٠١٩)	يتكون من ٤١ مفردة وزعت على أربعة أبعاد هي: (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي، والاندماج الأصيل)، ويستخدم مع تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتقدر الدرجات كالتالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة.
١٠	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: رمضان عاشور سالم، ٢٠١٩)	يتكون من ٢٧ مفردة تقيس ثلاثة أبعاد، هي: (الحيوية الأكاديمية، والتفاني الأكاديمي، والاستغراق الأكاديمي)، ويُستخدم مع الطلاب معلمي التربية الخاصة بكلية التربية، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت الثلاثي (نادرًا- أحيانًا- دائمًا) بحيث تأخذ العبارات الموجبة (١، ٢، ٣) وتأخذ العبارات السالبة (٣، ٢، ١).
١١	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: حسني زكريا النجار، ٢٠٢٠)	يتكون من ٣٨ فقرة موجبة وزعت على ثلاثة أبعاد فرعية، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي)، ويُستخدم مع طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وتتم الاستجابة على بنود المقياس باختيار استجابة واحدة من خمس استجابات، هي (تنطبق دائمًا، تنطبق غالبًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق مطلقًا)، تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

م	اسم المقياس ومعده	وصف المقياس
١٢	مقياس الاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت (إعداد :عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠)	يتكون من ٣٠ مفردة وزعت بالتساوي على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج السلوكي عبر الإنترنت، والاندماج الانفعالي عبر الإنترنت، والاندماج المعرفي عبر الإنترنت)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (دائمًا- كثيرًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا) على أن تكون درجات البدائل (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة و(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة.
١٣	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: إيناس محمد خريبه، هانم أحمد سالم، ٢٠٢٠)	يتكون من ٢١ مفردة تقيس ثلاثة أبعاد للاندماج الأكاديمي، هي: (الاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي (ينطبق تمامًا- ينطبق إلى حد ما- لا ينطبق) وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١).
١٤	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: ماجد محمد عيسى، ٢٠٢٠).	يتكون من ٣٧ عبارة في صورة تقريرية موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (دائمًا-أحيانًا- أبدًا) وتُقدر بالدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.
١٥	مقياس الاندماج الطلابي (إعداد: إبراهيم عبد الله الحسينان، ٢٠٢٠).	يتكون من ١٧ فقرة وزعت على أربعة أبعاد، هي: (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج العاطفي، والاندماج بالمبادرة الشخصية)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، وتتم الإجابة على المقياس وفق مقياس خماسي متدرج يبدأ من: تنطبق دائمًا (٥)، وينتهى بـ: لا تنطبق (١).
١٦	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: خالد محمود أبو ندى، ٢٠٢١).	يتكون المقياس ٤٢ مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: (البعد المعرفي، والبعد الانفعالي، والبعد السلوكي)، ويُستخدم مع طلاب المرحلة الجامعية، وتتم الإجابة عليه وفق مقياس خماسي (تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق قليلًا، لا تنطبق أبدًا)، وتأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة.
١٧	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: محمود ربيع المكاوي، ٢٠٢١).	يتكون من ٢٠ عبارة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني)، ويُستخدم مع المراهقين المعاقين بصريًا، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس ثلاثي التدريج (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، ويُصحح كالتالي (٣، ٢، ١).
١٨	مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Freda et al., 2021 تعريب: غادة عبد الحميد منتصر، ٢٠٢٣).	يتكون المقياس من ٢٩ مفردة وزعت على ٦ عوامل، هي: (تقييم الجامعة والشعور بالانتماء، تقدير المسار الجامعي، إدراك القدرة على المثابرة في الجامعة، الاندماج مع أساتذة الجامعة، الاندماج مع أقران الجامعة، العلاقات بين الجامعة وشبكة العلاقات)، ويُستخدم مع طلاب الجامعة، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ثلاثي التدريج وفقًا لطريقة ليكرت (موافق- إلى حد ما- غير موافق) تأخذ التقديرات (٣- ٢- ١).

يتضح من الجدول (٣):

١- تباين المقاييس من حيث عدد الأبعاد، فمنها:

١- أ) **مقاييس ثلاثية البعد:** كمقياس (إعداد: Schaufeli & Bakker, 2006 تعريب وتقنين رياض سليمان طه، ٢٠٢٠؛ شيري مسعد حليم، ٢٠١٥؛ لينة أحمد الجنادي ، صبرين صلاح تعلب، ٢٠١٦؛ ابتسام محمود عامر، ٢٠١٩؛ حسني زكريا النجار، ٢٠١٩، رمضان عاشور سالم، ٢٠١٩؛ عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠٢٠؛ إيناس محمد خريبة وهانم أحمد سالم، ٢٠٢٠؛ ماجد محمد عيسى، ٢٠٢٠؛ خالد محمود أبو ندى، ٢٠٢١؛ محمود ربيع المكاوي، ٢٠٢١)، بعض هذه المقاييس اتخذت من (الحيوية، والتفاني، والاستغراق) أبعادًا للاندماج الأكاديمي وفقًا لنموذج (Schaufeli, et al., 2002)، واتخذ البعض الآخر من (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي) أبعادًا للاندماج الأكاديمي وفقًا لنموذج (Fredricks, et al., 2004).

١- ب) **مقاييس رباعية البعد:** كمقياس (إعداد: Reeve, 2013; Lam et al., 2014 تعريب: عبد الرسول عبد الباقي عبد الله، ٢٠١٧؛ حنان حسين محمود، ٢٠١٧؛ سامح حسن حرب، ٢٠١٩؛ ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٩؛ يسرا شعبان بلبل، محمد مصطفى عليوة، ٢٠١٩، إبراهيم عبد الله الحسينان، ٢٠٢٠)، وتضمنت هذه المقاييس الأبعاد الثلاثة السابقة للاندماج (الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي، والاندماج الوجداني)، بالإضافة إلى بعد رابع تباين الباحثون في تسميته (الاندماج بالتفويض، الاندماج النشط، والاندماج الشخصي، الاندماج بالمبادرة الشخصية) ولكنها جميعًا مسميات مختلفة لنفس التعريف، وذلك وفقًا لنموذج **(Reeve & Tseng, 2011)**.

١- ج) **مقياس مكون من ستة أبعاد (إعداد:** Freda et al., 2021 تعريب: غادة عبد الحميد منتصر، ٢٠٢٣).

٢- تم دراسة الاندماج الأكاديمي على عينات في مراحل دراسية مختلفة، فمنها:

٢- أ) **عينة من تلاميذ المرحلة الأساسية:** كمقياس (شيري مسعد حليم، ٢٠١٥؛ ريحاب أحمد نصر، ٢٠١٩؛ يسرا شعبان بلبل، محمد مصطفى عليوة، ٢٠١٩).

٢- ب) **عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية:** كمقياس (Reeve, 2013; Lam et al., 2014 تعريب: عبد الرسول عبد الباقي عبد الله، ٢٠١٧).

٢- ج) **عينـة من طلاب الجامعـة:** كمقيـاس (Schaufeli & Bakker, 2006 تعريـب وتقنين رياض سليمان طه، ٢٠٢٠؛ لينة أحمد الجنادي، صبرين صلاح تعلب، ٢٠١٦؛ حنان حسـين محمود، ٢٠١٧؛ سـامح حسـن حرب، ٢٠١٩؛ رمضـان عاشـور حسـين، ٢٠١٩؛ عبد العزيز محمد حسـب الله، ٢٠٢٠؛ إيناس محمد خريبة، هانم أحمد سـالم، ٢٠٢٠؛ ماجد محمد عيسـى، ٢٠٢٠؛ إبراهيم عبد الله الحسـينان، ٢٠٢٠؛ خالد محمود أبو ندى، ٢٠٢١).

وتبنت الباحثة اسـتبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011) وفقًا للنموذج المتبنى في هذه الدراسة، وهو نموذج (Reeve & Tseng, 2011)، علاوة على تمتعها بخصائص سيكومترية عالية.

٦- العـلاقــة بـين الطفـو الأكاديمـي والاندمـاج الأكاديمــي:

إن نموذج (Martin, 2001, 2002, 2003, 2005a, Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007) والمشـار إليه بعجلة الدافعية والاندماج، ويضـم عددًا من التوجهات النظرية، ويعكس الأفكار والسلوكيات والمشاعر التي يقوم عليها الاندماج الأكاديمي، يعدُّ الأساس النظري الذي اسـتند إليه (Martin & Marsh, 2006) كطريقة متكاملة لفهم أبعاد الاندماج المعرفية والسلوكية التي تدعم ــ أو تعوق ــ مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية. (وهذا يشـير إلى أن الاندماج الأكاديمي عامل مسـاعد على الطفو الأكاديمي، وبمعنى آخر لكي: يستطيع الطالب التغلب على التحديات التى تواجهه، عليه أن يظل مندمجًا أكاديميًا).

وفي نفس هذا الإطار، اتخذ Martin and Marsh الاندماج الأكاديمي بعدًا للطفو الأكاديمي في نموذج (Martin & Marsh, 2008a)، حيث يساعد الاندماج الأكاديمي الطلاب على مواجهة المشكلات التي يُعانون منها، حيث إن الاندماج المرتفع يعمل على زيادة المشاركة في العمل الجماعي، واسـتكمال المهام، والمثابرة، وتجاوز العقبات الأكاديمية، بينما يؤدي الاندماج المنخفض إلى عدم إكمال المهام المطلوبة، والشـعور بالملل، وفقدان الشـغف بالدراسـة (نشوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١، ص٧٩٥).

وأشـارت نتائج دراسـات كل من (سـوسـن إبراهيم شـلبي، ٢٠١٥؛ Ghenaati & Nastiezaie, 2019؛ نشوة عبد المنعم البصير ٢٠٢١؛ Romano et al., 2021؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصـائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، بينما توصـلت (Datu & Yang, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي).

كما توصلت نتائج دراسة (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال النهوض (الطفو) الأكاديمي، حيث يفسر كل من النهوض (الطفو) الأكاديمي والدعم الأكاديمي نسبة ٢٢٪ من التباين في الاندماج الأكاديمي.

وتوصلت نتائج دراسات كل من (Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Romano et al., 2021) إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، بينما أسفرت نتائج دراسات كل من af Ursin et al., 2020; Thomas & Allen, 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي.

٧- العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي:

يؤدي الصمود الأكاديمي دورًا أساسيًا في القدرة على التكيف مع الحياة الأكاديمية، والتغلب على المعوّقات التي قد يواجهها الطلاب في الدراسة، وبذل الجهد واستثماره في عملية التعلم، ومن ثم مساعدة الطلاب على الاندماج الأكاديمي (سامح حسن حرب، ٢٠١٩، ص٢٨).

ويُظهر الطلاب ذوو المستويات المرتفعة من الصمود الأكاديمي مرونًة عالية، تمكنهم من التفاعل بطريقة تكيفية مع الضغوط والإجهادات والمواقف الصعبة التي تظهر في السياق الأكاديمي، فضلاً عن المشاركة النشطة في أنشطة التعلم، وتكريس المزيد من الوقت في مهام التعلم، مقارنة بنظرائهم منخفضي الصمود الأكاديمي، ومن ثم فإن تصورات الطلاب عن قدرتهم على مواجهة المواقف المعاكسة بنجاح، تؤثر بشكل كبير على اندماجهم الأكاديمي، فالمستويات العالية من الصمود تدفع الطلاب للاندماج بشكل أكبر في الأنشطة الدراسية. (Rodriguez-Fernandez et al, 2018, pp. 164, 170)

بينما يدفع الصمود الأكاديمي الطالب إلى إكمال البرامج التعليمية، من خلال مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية، أي أنه لكي يكون الطالب قادرًا على إكمال البرنامج وتحقيق النجاح رغم الصعوبات التي تواجهه، عليه أن يظل مندمجًا أكاديميًا واجتماعيًا في أثناء تواجده بالكلية (Mbindyo, 2011, p9).

وقد توصلت نتائج دراسة (Muriki & Ngunu, 2023) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، كما اتفقت نتائج دراستي كل

من (Pedro, 2016; Wang et al., 2017) على وجود علاقة موجبة ودالة إحصـــائيًا بين الصمود والاندماج.

وتوصـــلت نتائج دراســـات كل من (Martin & Marsh, 2006; Tekie,2014; Muriki & Ngunu, 2023) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصـــمود الأكاديمي، بينما توصـــلت نتائج دراســـة (Okoro, 2020) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود الأكاديمي.

وقد وُجِد تأثير موجب مباشــر ودال إحصــائيًا للصــمود في الاندماج، وذلك وفقًا لنتائج دراســة (Wang et al., 2017)، واتفقت نتائج دراســتي (Rodriguez-Fernandez et al., 2018; Wang et al., 2017) على وجود تأثير غير مباشــر ودال إحصــائيًا للصــمود في الاندماج الأكاديمي.

وكشـفت نتائج دراسـة (سـامح حسـن حرب، ٢٠١٩) عن وجود فروق دالة إحصـائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، لصالح مرتفعي الصمود الأكاديمي.

الفصل الثالث

دراسات وبحوث سابقة

أولًا: محاور دراسات وبحوث سابقة.

- ✓ المحور الأول: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي.
- ✓ المحور الثاني: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.
- ✓ المحور الثالث: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.
- ✓ المحور الرابع: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

ثانيًا: فروض الدراسة.

الفصل الثالث

دراســـات وبحـــوث سابقـــة

أولاً: محـاور دارسـات وبحـوث سابقـة:

تناول هذا الفصـل بعض من الدراسـات والبحوث السـابقة ذات الصـلة بمتغيرات الدراسـة الحالية والتي تم تقسيمها في محاور أربعة، هي:

المحور الأول: دراســـات وبحوث ســـابقـة تـنـاولـت الـعلاقـة بـين الـطـفـو الأكـاديـمـي والصمود الأكاديمي:

هدف بحث (Martin et al., 2010) إلى فحص الدور الوســـيط للمنبئات الدافعية **5Cs** (الثقة، والتنسـيق، والالتزام، والهدوء، والضـبط) للعلاقة بين الطفو الأكاديمي السـابق (١) واللاحق (٢)، وتكونت عينة الدراســـة من (١٨٦٦) طالبًا وطالبة بالمدارس الثانوية بإســـتراليا (٦١٪ ذكورًا، و٣٩٪ إناثًا) بمتوسـط عمر زمني (١٣,٨٦) سـنة وانحراف معياري (١,٢٨) سـنة في الوقت (١) وبمتوسـط عمر زمني (١٤,٧٩) سـنة، وانحراف معياري (١,٢٨) سـنة في الوقت (٢)، وتم اســـتخدام مقياس الطفو الأكـاديمي (إعداد:ABS; Martin & Marsh, 2006) الأحادي البعد في الوقتين (١) و (٢)، وتم قياس المنبئات الدافعية **5Cs** (الثقة Confidence (وتم تقييمهـا من خلال فـاعليـة الـذات)، والتنســـيق Coordination (التخطيط)، والالتزام Commitment (المثـابرة)، والهـدوء Compsure (القلق المنخفض)، والضـــبط Control (الضـبط غير المؤكد)) باسـتخدام مفردات من مقياس الدافعية والاندماج لطلاب المرحلة الثانوية the Motivation and Engagement Scale - High School (MES-HS) (إعـداد: Martin, 2008b)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

١- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر ودال إحصـائيًا للطفو الأكاديمي في الوقت (١) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢).

٢- وجود مسارات (موجبة وسالبة) ومباشرة ودالة إحصـائيًا للطفو الأكاديمي في الوقت (١) على المنبئات الدافعية (5Cs) في الوقت (٢).

٣- وجود مسارات مباشرة موجبة وسالبة ودالة إحصائيًا للمنبئات الدافعية (5Cs) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢).

٤- وجود مسار (تأثير) موجب وغير مباشر ودال إحصـائيًا للطفو الأكاديمي في الوقت (١) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢) من خلال الدور الوسيط للمنبئات الدافعية 5Cs.

وهدف بحث (Pidgeon & Keye, 2013) إلى فحص العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة البالغ عددهم (١٤١) طالبًا وطالبة، وتم استخدام اختبار معتقدات النجاح التربوي The Beliefs in Educational Success Test (BEST) (إعداد: Majer,2006) الأحادي البعد، والمكون من (١٠) مفردات لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياس الصمود The Connor Davidson-Resilience Scale (CD-RISC) (إعداد: Connor & Davidson, 2003) والمكون من خمسة أبعاد هي (الكفاءة الشخصية والتماسك، الثقة في الذات والتسامح، والتقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة، والضبط، والتأثيرات الروحية والدينية)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار، تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والصمود.

٢- أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتنبأ بالصمود؛ حيث تفسر نسبة (٦٠٪) من التباين الكلي في الصمود.

بحث (Martin, 2013) والذي هدف إلى التحقق من (١) أن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي عاملان متمايزان (لكنهما مترابطان)، (٢) أن الطفو الأكاديمي يتنبأ بشكل أكثر تحديدًا بالمخرجات السلبية المنخفضة المستوى (القلق Anxiety، الضبط غير المؤكد Uncertain-Control، تجنب الفشل Failure Avoidance)، بينما يتنبأ الصمود الأكاديمي بشكل أكثر تحديدًا بالمخرجات السلبية المرتفعة المستوى (الإعاقة الذاتية Self-Sabotage، وعدم الاندماج Disengagement)، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٨) طالبًا من تسع مدارس ثانوية في أستراليا، بمتوسط عمر زمني(١٤.٥٤) سنة، وانحراف معياري(١.٥٣) سنة، وقد استخدمت هذه الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي The Academic Buoyancy Scale (ABS) (إعداد: Martin & Marsh, 2006) الأحادي البعد، واستخدمت مقياس المخاطر والصمود الأكاديمي The Academic Risk and Resilience Scale (ARRS) (إعداد: الباحث) الأحادي البعد، وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي لاختبار البنية العاملية ظهر ما يأتي: ١) النموذج ذو العاملين يعكس مطابقة أفضل للبيانات من النموذج ذو العامل الواحد (الذي يكون فيه مفردات الطفو والصمود تتشبع على عامل واحد) والذي يتناسب مع البيانات بشكل ضعيف، ومن ثم، فإن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي عوامل متمايزة. ٢) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا

بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي (r=0.59, p<0.001)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي على الصمود الأكاديمي.
- وجود مسار (تأثير) سالب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي على القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد.
- وجود مسار (تأثير) سالب مباشر ودال إحصائيًا للصمود الأكاديمي على التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج. (أي أن تأثير الطفو الأكاديمي على النواتج السلبية منخفضة المستوى تميل أن تكون مباشرة، بينما تأثيره على النواتج السلبية الأساسية تكون من خلال الصمود الأكاديمي).

كما هدف بحث (Cassidy, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الفاعلية الذاتية، وذلك لدى (٤٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة في بريطانيا، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية العامة (إعداد: Cassidy & Eachus, 2002) ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2015)، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار، تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

٢- الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصمود الأكاديمي.

وفحص بحث (Narayanan & Weng Onn, 2016) إمكانية التنبؤ بالصمود من خلال الفاعلية الذاتية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) لدى عينة من طلاب الفرقة الأولى بجامعة ماليزيا البالغ عددهم (٣٧٧) طالبًا وطالبة بمتوسط عمر زمني (٢٢) سنة، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية العامة (إعداد: Schwarzer & Jerusalem, 1995) الأحادي البعد (١٠ مفردات)، ومقياس الصمود (إعداد: Wagnild & Young, 1993) الأحادي البعد (١٤ مفردة)، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد تم التوصل إلى أن الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصمود حيث تفسر نسبة (٥٥٪) من التباين في الصمود.

كما هدف بحث (محمد إسماعيل حميدة، وليد حسن الخطيب، ٢٠١٩) إلى تحديد تأثير فاعلية الذات الأكاديمية (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) في الصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (١٤٨) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة عين شمس، وتم استخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد: محمد عبد السلام، ٢٠٠٢) المكون من (٥) أبعاد، هي: (معتقدات التحصيل الدراسي، ومعتقدات التكليفات الدراسية، ومعتقدات تنظيم الذات، ومعتقدات مواقف الاختبار، ومعتقدات التخصص الدراسي) ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة الباحثين)، وتم التوصل إلى:

١- وجود تأثير سالب ودال إحصائيًا لمعتقدات التحصيل الدراسي على الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية.

٢- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لمعتقدات التخصص الدراسي في التأمل وطلب العون التكيفي.

وهدفت دراسة (Stephens, 2019) إلى: أولا: التحقق من إمكانية التمييز بين الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي تجريبيًا باستخدام مقياس الصمود الأكاديمي (ARS)، ومقياس الطفو الأكاديمي (ABS) اللذين تم تطويرهما بواسطة (Martin & Marsh, 2006, 2008a) (أي فحص ما إذا كان مقياسا الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي المطورَان بواسطة Martin & Marsh, 2006, 2008a) متمايزين تجريبيًا، أم أنهما يعكسان مقادير متفاوتة لنفس البناء الأساسي)، ثانيًا: تحديد ما إذا كانت المقاييس التالية (مقياس الصمود الأكاديمي (ARS)، ومقياس الطفو الأكاديمي (ABS)، ومقياس الدافعية والاندماج لطلبة الجامعة (MES-UC)) مقاييس صادقة، وما إذا كان كل مقياس على حدة يقيس بفاعلية البنية المناظرة من البنى التالية (الصمود الأكاديمي، والطفو الأكاديمي، والدافعية والاندماج) على التوالي، وتم تقييم الصدق التقاربي من خلال مقاييس تم التحقق من صدقها وثباتها، من بينها (مقياس الصمود الأكاديمي (ARS-30) (إعداد: Cassidy, 2016) واستبانة إستراتيجيات التعلم المحفزة (MSLQ) (إعداد: Pintrich et al., 1991)، وتم استخدام مقياس التعلق للبالغين (AAS-r) (إعداد: Collins,1996) لقياس الصدق التباعدي (التمييزي)، للتأكد من أن المفاهيم التي ليس من المفترض أن تكون مرتبطة هي في الواقع غير مرتبطة، وتكونت عينة الدراسة من ٧٦١ طالبًا بجامعة تسمانيا (٥٧٥ طالبة، و١٨٦ طالبًا) بمتوسط عمر زمني (23,5) سنة وانحراف معياري (8,05) سنة، للذين أكملوا مقياس الصمود الأكاديمي (ARS) ومقياس الطفو الأكاديمي

(ABS)، وأكملت عينة فرعية منها بلغ عددها(٤٤: ٢٦ طالبة، و١٨ طالبًا) المزيد من المقاييس، منها: مقياس الدافعية والاندماج لطلبة الجامعة (MES-UC)، ومقياس الصمود الأكاديمي المكون من ٣٠ مفردة (ARS-30) (إعداد: Cassidy, 2016) واستبانة الإستراتيجيات المُحفزة للتعلم (MSLQ)، ومقياس التعلق المُنقح للبالغين revised Adult Attachment (AAS-r)، ، وتم استخدام الأدوات التالية: (مقياس الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (ABS) (إعداد: Martin & Marsh, 2008a) الأحادي البعد(٤ مفردات)، ومقياس الصمود الأكاديمي The Academic Resilience Scale (ARS) (إعداد: Martin & Marsh, 2006) الأحادي البعد(٦ مفردات)، ومقياس الدافعية والاندماج Motivation and Engagement Scale-University/College (MES-UC) (إعداد: Martin, 2009) المكون من أربعة أبعاد رئيسة (الأبعاد المعرفية التكيفية، والأبعاد السلوكية التكيفية، والأبعاد المعرفية غير التكيفية، والأبعاد السلوكية غير التكيفية)، واستبانة الإستراتيجيات المُحفزة للتعلم The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (إعداد: Pintrich et al., 1991) والمكون من (١٥ بعدًا فرعيًا(٩ منها تتعلق بإستراتيجيات التعلم و٦ تتعلق بالتحفيز)، ومقياس الصمود الأكاديمي The Academic Resilience Scale – 30 (ARS-30) (إعداد : Cassidy, 2016) والمكون من ثلاثة أبعاد، هي (الدأب، والتأمل وطلب العون التكيفي، الآثر السالب والاستجابة الانفعالية)، ومقياس التعلق للبالغين The Revised Adult Attachment Scale (AAS-r) (إعداد: Collins, 1996; Collins & Read, 1990)، وأظهرت التحليلات الارتباطية، وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ودالة إحصائيًا بين مقياس الصمود الأكاديمي (ARS) ومقياس الطفو الأكاديمي (ABS)، وعدم وُجود علاقة ارتباطية بين (ARS-30 و ABS)، ووجود علاقة ارتباطية ضعيفة وغير دالة إحصائيًا بين (ARS-30 و ARS)؛ (مما يشير إلى أنهما يعكسان نفس البنية، ولا يمكن التمييز بين البنيتين من خلال هذين المقياسين، حيث وُجد أنهما مرتبطان ببعضهما بشكل شبه كامل، ولا يرتبطان بمقياس الصمود الأكاديمي (ARS-30) الذي تم التحقق من صدقه مسبقًا)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين مقياس الدافعية والاندماج (MES) ومقياس الإستراتيجيات المُحفزة للتعلم (MSLQ) (أي أن MES هو مقياس صادق لقياس الدافعية والاندماج)، وجود علاقة موجبة ضعيفة ودالة إحصائيًا بين كل من (AAS-r وMES)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة وغير دالة إحصائيًا بين كل من (ARS و ABS) و (AAS-r)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تم التوصل إلى أن

النموذج العاملي الأحادي(المكون من البنود الستة لمقياسي (ARS & ABS) يعكس مطابقة أفضل للبيانات من النموذج العاملي الثنائي.

كما هدف بحث (أسماء نايف الصرايرة، ٢٠٢٣) إلى دراسة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy)(كبعد للطفو الأكاديمي) لدى طلبة جامعة مؤتة بالأردن، وذلك على عينة بلغ عددها (٧٢٠) طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: الباحثة) والمكون من (٥) أبعاد هي: (المثابرة الأكاديمية، المسئولية الشخصية، التخطيط للمستقبل، التوجه نحو الأهداف، الضبط) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة (إعداد: الباحثة) والمكون من (٦) أبعاد هي: (المجال الانفعالي، المجال الاجتماعي، مجال الإصرار والتحدي، المجال السلوكي، مجال الثقة بالذات، المجال المعرفي الأكاديمي)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم التوصل إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة.

وبحث (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) الذي سعى لتعرُّف الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك بالسعودية، كما سعى لتعرُّف إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي لدى عينة تكونت من ١٨٣ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الطفو الدراسي (إعداد: الباحثة) المكون من ثلاثة أبعاد، هي: (مواجهة المواقف الأكاديمية المختلفة، ومقاومة الضغوط الأكاديمية، والدعم الأكاديمي)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: الباحثة) والمكون من ثلاثة أبعاد، هي: (تعرُّف الانفعالات وضبطها، والكفاءة الذاتية، والتغذية الراجعة)، وباستخدام الأساليب الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون و تحليل الانحدار البسيط) كشفت النتائج عن: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الدراسي والصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس في منطقة تبوك، وأن الطفو الدراسي عامل مُنبئ بالصمود الأكاديمي، ويفسر نحو (٧,٤٪) من التباين في الصمود الأكاديمي.

وكذلك بحث (رياض سليمان طه، ٢٠٢٠) والذي كان من بين أهدافه معرفة تأثير فاعلية الذات (كأحد أبعاد الطفو الأكاديمي) على أبعاد الصمود الأكاديمي (الإصرار، التأمل والبحث عن العون المتكيف، الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية) لدى عينة بلغ قوامها (٢٢٤) طالبًا وطالبة بالدبلوم العام للتربية بجامعة عين شمس، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية العامة (إعداد: تامر شوقي، ٢٠١٠) أحادي البعد، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: محمد إسماعيل حميدة، وليد حسن الخطيب، ٢٠١٩)، وباستخدام أسلوب تحليل

المسار، تم التوصل إلي: وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لفاعلية الذات على بعدي (الإصرار والتأمل والبحث عن العون المتكيف)، وتأثير سالب ودال إحصائيًا على الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية.

كما هدف بحث (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠٢٠) إلى تعرُّف العلاقة بين فعالية الذات (كأحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال فعالية الذات لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) طلاب وطالبات، وتم تطبيق الأداتين الآتيتين: مقياس فعالية الذات (إعداد: Scholz et al., 2002، ترجمة: الباحث) أحادي البعد (١٠ مفردات)، ومقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: الباحث)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار الخطي، تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين فعالية الذات والأبعاد (المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) والدرجة الكلية للصمود، حيث بلغت قيمة (ر) (٠,٧٥٥، ٠,٧١١، ٠,٧٤١، ٠,٧٩٦) على الترتيب.

٢- أن فاعلية الذات تتنبأ بالصمود الأكاديمي؛ حيث تفسر نسبة (٦٣,٢٪) من التباين الكلي في الصمود الأكاديمي.

كما هدف بحث (رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١) إلى تعرُّف العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية(فاعلية الذات)، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود، البالغ عددهن (٣٠٠) طالبة، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: الباحثة) والمكون من (٣) أبعاد، هي: (الثبات الانفعالي الأكاديمي، المتعة الأكاديمية، الفاعلية الأكاديمية) ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد: الباحثة) والمكون من (٥) أبعاد هي: (البعد الانفعالي، والبعد المعرفي، والبعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي، والبعد التكنولوجي)، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل الانحدار الخطي المتعدد، تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى طلاب الدراسات العليا.

٢- أن الكفاءة الذاتية تتنبأ بالصمود الأكاديمي؛ حيث تسهم بنسبة (٨٩,٩٪) من التباين الكلي في الصمود الأكاديمي.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الأول:

- لقد تعددت أهداف الدراسات والبحوث؛ فمنها ما سعى لتعرُّف العلاقة بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي كدراسة كل من (Martin, 2013، إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠)، ومنها ما سعى للكشف عن تمايز/عدم تمايز الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي كدراسة كل من (Martin, 2013)، ومنها ما سعى للكشف عن إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي كما في بحث (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠)، ومنها ما سعى لتحديد مدى إسهام الطفو الأكاديمي في الصمود الأكاديمي (Martin, 2013).
- اتفقت نتائج دراسة كل من (Martin, 2013؛ إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي، وأظهرت نتائج دراسة (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي، وتوصلت دراسة كل (Martin, 2013) إلى أن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي يمثلان عاملين متمايزين، ويوجد تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الصمود الأكاديمي كما في (Martin, 2013).
- اتفقت نتائج دراسة كل من (Keye & Pidgeon,2013; Cassidy, 2015) ونتائج دراسة (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠٢٠؛ رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية (كأحد أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي وأن الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصمود الأكاديمي، كما توصلت نتائج دراسة (Narayanan & Weng Onn, 2016) إلى إمكانية التنبؤ بالصمود من خلال الفاعلية الذاتية، كما توصلت نتائج دراسة (أسماء نايف الصرايرة، ٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية المدركة (Perceived Self-Efficacy) والصمود الأكاديمي، بينما توصلت إلى أن الصمود الأكاديمي يتنبأ بالكفاءة الذاتية المدركة.
- توصلت نتائج دراسة (رياض سليمان طه، ٢٠٢٠) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لفاعلية الذات على الإصرار، والتأمل والبحث عن العون المتكيف (كبعدين للصمود الأكاديمي) وكان هناك تأثير سالب ودال إحصائيًا على الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية.
- كما تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة فمنها ما استهدف طلاب المرحلة الثانوية كدراسات كل من (Martin et al., 2010; Martin, 2013؛ إلهام سرور بلال، ٢٠٢٠)، ومنها ما تناول طلاب الجامعة كدراسة (Stephens, 2019).

- وقد تنوعت الأدوات المستخدمة في دراسات هذا المحور، فمنها ما كان من إعداد الباحثين، ومنها ما استخدم مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملاءمتها لطبيعة وبيئة الدراسة، حيث قام كل من (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) بإعداد مقياس للطفو الأكاديمي، في حين استخدم (Martin et al., 2010; Martin, 2013) مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2008a)، وقام (Martin, 2013) بإعداد مقياس الصمود والخطر الأكاديمي، كما قامت (إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) بإعداد مقياس للصمود الأكاديمي.

المحور الثاني: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي:

بحث (Martin & Marsh, 2008a) الذي هدف إلى فحص نموذج مُقترح للطفو الأكاديمي، في هذا النموذج: أ) يتنبأ الاندماج الأكاديمي academic-Engagement في الوقت (١) بالطفو الأكاديمي في الوقت (١). ب) يتنبأ الطفو الأكاديمي في الوقت (١) بالاندماج والطفو الأكاديمي في الوقت (٢). ج) يتنبأ الاندماج في الوقت(٢) بالطفو الأكاديمي في الوقت(٢) بشكل أكبر من الطفو الذي تم تفسيره في الوقت(١)، وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٨ من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا (٤١٪ من الإناث و٥٩٪ من الذكور)، بمتوسط عمر زمني (١٤,٣) سنة وانحراف معياري (١,١) سنة، وقد استُخدم مقياس الطفو الأكاديمي أحادي البعد (إعداد:Martin & Marsh, 2006) ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2005) والمكون من خمسة مقاييس فرعية هي (المثابرة Persistence، والاستمتاع بالمدرسة Enjoyment of School، والمشاركة الصفية Class Participation، والتطلعات التعليمية Educational Aspirations، وتقييم المدرسة Valuing of School)، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية متعددة المستويات كشفت الدراسة عن عدة نتائج، من أهمها:

- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر ودال إحصائيًا للاندماج في الوقت (١) على الطفو الأكاديمي في الوقت (١).
- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الوقت (١) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢).
- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر ودال إحصائيًا للاندماج في الوقت (٢) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢).
- وجود مسار (تأثير) غير مباشر للاندماج في الوقت (١) على الطفو الأكاديمي في الوقت (٢) من خلال الطفو الأكاديمي في الوقت (١).

وبحث (Parker & Martin, 2009) الذي سعى إلى فحص نموذج مقترح، تتنبأ فيه إستراتيجيات المواجهة (التخطيط- وهدف توجهات الإتقان- وتجنب الفشل- والتعطيل الذاتي) بالرفاهية والاندماج من خلال الدور الوسيط للطفو، وتكونت عينة الدراسة من ٥١٥ معلمًا بمتوسط عمر زمني (٤٣) سنة وانحراف معياري (١١) سنة، وتم استخدام مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2008a) أحادي البعد، وتم قياس الاندماج والرفاهية من خلال مقياسين يُقيّمان (الرضا عن العمل Work Satisfaction، والمشاركة Participation، والتطلعات المهنية الإيجابية Positive Career Aspiration) (إعداد:Martin & Marsh, 2008b) وتكون كل مقياس من أربعة مفردات، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية كشفت الدراسة عن العديد من النتائج، من بينها: وجود مسار (تأثير) موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو في الاندماج، وعلى وجه التحديد، الرضا عن العمل، والمشاركة، والتطلعات المهنية الإيجابية.

بحث (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥) الذي كان من بين أهدافه الكشف عن العلاقة بين النهوض الدراسي (الطفو الأكاديمي) والانشغال المدرسي (الاندماج الأكاديمي)، وقد تكونت عينة الدراسة من (365) طالبًا وطالبة، بواقع ١٧٧ طالبة و١٨٨ طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من أربع مدارس تجريبية بمحافظة الجيزة، بمتوسط عمر زمني (١٦.٢٩) سنة وانحراف معياري (٠,٧٣٩) سنة، وطُبقت استبانة الانشغال المدرسي (إعداد: الباحثة) لقياس الانشغال المدرسي من خلال ثلاثة أبعاد: (العاطفي، والمعرفي، والسلوكي)، وطُبقت استبانة النهوض الدراسي (إعداد: الباحثة) لقياس النهوض الدراسي من خلال ثلاثة أبعاد: التخطيط لمعاودة النجاح الدراسي، ومواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابي رغم المشكلات، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين النهوض الدراسي (الطفو الأكاديمي) والانشغال المدرسي(الاندماج الأكاديمي).

بينما استهدف بحث (Collie et al., 2016) فحص تأثير العلاقات بين الطالب والمعلم (أحد أبعاد الطفو الأكاديمي) على الاندماج الأكاديمي، وذلك لدى عينة مكونة من (٣٢٣٢) طالبًا وطالبة بمتوسط عمر زمني (١٥.٣) سنة وانحراف معياري (١.٧٨) سنة، وتم قياس العلاقات بين المعلم والطالب من خلال مقياس فرعي (٤ مفردات) من مقياس (Martin & Marsh, 2008)، وتم قياس الاندماج الأكاديمي من خلال مقاييس فرعية من مقياس (Martin, 2009) بحيث يتكون كل مقياس فرعي من (٤ مفردات) حيث تم تقييم الاندماج

المعرفي من خلال (التطلعات التعليمية)، والاندماج السلوكي من خلال (المشاركة الصفية)، والاندماج الانفعالي من خلال (الاستمتاع بالدراسة)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

١- وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا للعلاقات بين المعلم والطالب على التطلعات التعليمية والمشاركة الصفية والاستمتاع بالدراسة.

٢- وجود تأثير موجب غير مباشر ودال إحصائيًا للعلاقات بين المعلم والطالب على التطلعات التعليمية والمشاركة الصفية من خلال أهداف الشخصية المثلى.

وبحث (Datu & Yang, 2018) الذي كان من بين أهدافه اختبار العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الجامعة بالفلبين، والتي بلغ حجمها ٤٠٢ من الطلاب (٢٤٢ أنثى، و١٦٠ ذكرًا)، بمتوسط عمر زمني (١٩.٢٧) سنة وانحراف معياري (١,٢١) سنة، وقد تم استخدام مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد:Martin & Marsh, 2008a) أحادي البعد، وتم ومقياس الاندماج الأكاديمي والسخط The 20-item Academic Engagement and Disaffection Scale لقياس إحساس الطلاب بالاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي، وكان من بين نتائجه: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وكل من الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي.

وهدف بحث (Ghenaati & Nastiezaie, 2019) إلى دراسة العلاقة بين ميزات المعلم الفعال والاندماج الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للطفو الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العُليا في جامعة سيستان وبلوخستان، وقد اشتملت العينة على (341) طالبًا من طلاب الدراسات العليا (٤٦ طالب دكتوراه، و٢٩٥ طالب ماجستير) بمتوسط عمر زمني وانحراف معياري (3.35+_ 3.98)، تم جمع البيانات باستخدام مقياس الاندماج الأكاديمي Academic Engagement Scale المطور بواسطة Reeve(2013) والمكون من أربعة أبعاد (المعرفي، السلوكي، والانفعالي، والاندماج بالتفويض Agency)، واستبيان الطفو إعداد (Hossein Chari & Dehghanizadeh) والمكون من ٩ مفردات موزعة على بعدين، هما: (الثقة بالنفس الأكاديمية Academic Self-Confidence، والروح الأكاديمية Academic Spirit)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient ونموذج المعادلة البنائية Structural Equation Msodel أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، من أهمها:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

٢- وجود مسار (تأثير) موجب ومباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي.

وهدف بحث (Af Ursin et al., 2020) إلى تعرُّف دور الطفو الأكاديمي في توسط العلاقة بين الضغط الأكاديمي والاندماج الأكاديمي (اندماج معرفي، واندماج انفعالي) لدى أطفال المدارس الابتدائية بفنلندا، واشتملت عينة الدراسة على ٤٠٣ أطفال، تتراوح أعمارهم بين ٨-٩ سنوات، وتم استخدام مقياس الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (إعداد: Martin & Marsh, 2008a) المكون من أربع مفردات، وتم قياس الاندماج الانفعالي بواسطة ثلاث مفردات مستمدة من (Kamppi et al., 2012) وتم قياس الاندماج المعرفي بواسطة ثلاث مفردات مستمدة من (Lamb et al., 2015)، وباستخدام معامل الارتباط ونموذج المعادلة البنائية SEM كشفت الدراسة عن عدة نتائج، من بينها:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي وكل من الاندماج الانفعالي والاندماج المعرفي.

٢- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج المعرفي والاندماج الانفعالي.

كما هدف بحث (Thomas & Allen, 2020) إلى تحديد العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي، والتحقق مما إذا كان الطفو الأكاديمي يتوسط العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي، وذلك لدى عينة من طلبة الجامعة وطلبة الدراسات العليا بلغ عددها ٢٥٣ طالبًا بمتوسط عمر زمني (٢٢.١٣) سنة وانحراف معياري (٦.٣٣) سنة، وتم استخدام مقياس الاندماج في التعلم مقابل السخط Engagement versus Disaffection with Learning (إعداد: EDLS; Skinner et al, 2008) ومقياس الطفو الأكاديمي The Academic Buoyancy Scale(إعداد: ABS; Martin & Marsh, 2008a)، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل المسار تم التوصل إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي.
- وجود تأثير موجب وغير مباشر ودال إحصائيًا للذكاء الانفعالي على الاندماج السلوكي والاندماج الانفعالي من خلال الدور الوسيط للطفو الأكاديمي.

كما سعى بحث (Romano et al., 2021) إلى فحص العلاقة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، والكشف عن تأثير الطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، وذلك لدى

عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددها ٢٠٥ طلاب، بمتوسط عمر زمني (١٦,١٥) وانحراف معياري (١,٥٩) سنة، وتم قياس الطفو الأكاديمي بمقياس فرعي للطفو من مقياس القلق والطفو (النسخة الإيطالية) (إعداد: De Beni et al., 2014) وتم قياس الاندماج الأكاديمي باستخدام النسخة الإيطالية المعدلة من مقياس الاندماج في العمل- نسخة الطالب (إعداد: Fiorilli et al., The Utrecht Work Engagement scale- student Version 2014)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

٢- وجود مسار (تأثير) موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي.

٣- وجود مسار (تأثير) غير مباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للدعم الانفعالي للمعلم.

وسعى بحث (نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١) إلى الكشف على نوع العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا STEM، واعتمد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٧) طلاب بالصفين الأول والثاني الثانوي بمدرسة STEM بمدينة العبور، بواقع (٤٤) طالبًا و(٦٣) طالبة، تتراوح أعمارهم بين (١٥- ١٦,٣) بمتوسط عمر زمني (١٦,١) سنة، وانحراف معياري (٠,٧٨٣) سنة، واستخدمت مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد:Reeve & Tseing, 2011 تعريب: الباحثة) والمكون من أربعة أبعاد، هي: الاندماج التشاركي (الاندماج النشط)، والاندماج السلوكي، والاندماج الوجداني، والاندماج المعرفي، ومقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: الباحثة) والذي يشتمل على بعدين، هما: مواجهة الصعوبات الأكاديمية، ومقاومة الضغوط، وباستخدام معامل الارتباط كشفت الدراسة عن عدة نتائج، من بينها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

كما هدف بحث (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى: ١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين النهوض الأكاديمي(الطفو) والاندماج الأكاديمي. ٢) التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال النهوض الأكاديمي (الطفو). ٣) التحقق من صحة النموذج المقترح الذي يتنبأ فيه الدعم الأسري (كمتغير مستقل) والنهوض الأكاديمي (كمتغير وسيط) بالاندماج الأكاديمي (كمتغير تابع). ٤) الكشف عن الدلالة الإحصائية لتوسط النهوض الأكاديمي العلاقة بين الدعم الأسري والاندماج الأكاديمي، وتكونت عينة البحث من ٥١١ طالبًا وطالبة (١٥٨ ذكرا، ٣٥٣ أنثى) من طلاب

الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية النوعية، وتم استخدام الأدوات التالية: مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011 ، ترجمة: الباحثة) بأبعاده الأربعة (السلوكي، والمعرفي، والوجداني، والاندماج بالتفويض (الاندماج النشط))، ومقياس النهوض الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2006، ترجمة: الباحثة)، وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد، ونموذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين النهوض (الطفو) الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

٢- أن كلًّا من النهوض (الطفو) الأكاديمي والدعم الأسري يسهمان في التنبؤ بكل من: الاندماج السلوكي؛ حيث يفسران (١٣٪) من التباين في الاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي؛ حيث يفسران (١٤٪) من التباين في الاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي حيث يفسران (١٩٪) من التباين في الاندماج المعرفي، والاندماج بالتفويض(النشط)؛ حيث يفسران (١٠٪) من التباين في الاندماج بالتفويض (النشط) بشكل دال إحصائيًا.

٣- أن النهوض (الطفو) الأكاديمي والدعم الأسري يسهمان في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بشكل دال إحصائيًا، حيث يفسران (٢٢٪) من التباين في الاندماج الأكاديمي.

٤- وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للنهوض (للطفو) الأكاديمي في كل من الاندماج السلوكي، والاندماج المعرفي.

٥- وجود تأثير غير مباشر للدعم الأسري في الاندماج الأكاديمي (السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) من خلال الدور الوسيط للنهوض (للطفو)الأكاديمي.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الثاني:

من خلال استعراض الباحثة للدراسات والبحوث السابقة، لاحظت ما يأتي:

- تنوع أهداف الدراسات والبحوث، فمنها ما سعى لتعرُّف نوع العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي كدراسة (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥؛ Datu & Yang, 2018; Ghenaati & Nastiezaie, 2019؛ نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١؛ Romano et al., 2021؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢)، ومنها ما سعي لتعرُّف نوع العلاقة الارتباطية بين الطفو الأكاديمي وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي كدراسة (Af Ursin et al., 2020; Thomas & Allen, 2020).

- ومنها ما سعى للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الطفو الأكاديمي كدراسة (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢).
- ومنها ما سعى للكشف عن تأثير الطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي كدراسة (Martin & Marsh, 2008a; Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Romano et al., 2021;)، كما هدفت دراسة كل من (Thomas & Allen, 2020; Af Ursin et al., 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) الكشف عن تأثير الطفو الأكاديمي في بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي.
- اتفقت دراسات كل من (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥؛ Datu & Yang, 2018; Ghenaati & Nastiezaie, 2019؛ نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١؛ Romano et al., 2021؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.
- توصلت دراسة (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال النهوض الأكاديمي(الطفو).
- توصلت دراسات كل (Martin & Marsh, 2008a; Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Romano et al., 2021) إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، كما توصلت دراسة كل من af ; Ursin et al., 2020) Thomas & Allen, 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في بعض أبعاد الاندماج الأكاديمي.
- تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة، فمنها ما استهدف تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة (afUrsin et al., 2020؛ ومنها ما استهدف طلاب المرحلة الثانوية كدراسات (Martin & Marsh, 2008a؛ سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥؛ Datu & Yang, 2018؛ Romano et al., 2021؛ نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١)، ومنها ما تناول طلاب الجامعة كدراستي (Thomas & Allen, 2020؛ هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢)، ومنها ما اهتم بطلاب الدراسات العُليا كدراسة (Ghenaati & Nastiezaie, 2019).
- تنوعت الأدوات المستخدمة، فمنها ما كان من إعداد الباحثين، ومنها ما قام الباحثون بتعريبه وتكييفه مع البيئة التي أجريت فيها الدراسة، ومنها ما استخدم مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملاءمتها طبيعة وبيئة الدراسة، حيث قام كلٌّ من (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥؛ نشوة عبد المنعم البصير،٢٠٢١) بإعداد مقاييس للطفو الأكاديمي، في حين استخدم (Martin & Marsh, 2008a; Paker & Martin, 2009; Datu & Yang, 2018;

(afUrsin et al., 2020; Thomas & Allen, 2020)، مقياس الطفو الأكاديمي إعداد ؛ (Martin & Marsh, 2008a)، بينما استخدم (Romano et al., 2021) مقياس القلق والطفو (إعداد: De Beni et al.,2014)، وقامت (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) بترجمة مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2006).

وقامت (سوسن إبراهيم شلبي، ٢٠١٥) بإعداد استبانة الانشغال (الاندماج) الأكاديمي، واستخدم كلُ من (Martin & Marsh, 2008a; Paker & Martin, 2009) مقياس الدافعية والاندماج (إعداد: Martin, 2001, 2003b; Martin & Marsh, 2005; Martin & Marsh, 2008b) ، بينما استخدمت (Ghenaati & Nastiezaie, 2019) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve, 2013)، واستخدم (Thomas & Allen, 2020) مقياس الاندماج مقابل السخط (إعداد: Skinner et al.,2008)، واستخدم (Romano et al., 2021) مقياس الاندماج في العمل (إعداد: Fiorilli et al., 2014)، وقامت (نشوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١، هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) بترجمة وتقنيين مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseing, 2011).

المحور الثالث: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي:

بحث (Martin & Marsh, 2006) الذي كان من بين أهدافه اختبار إمكانية التنبؤ ببعض النواتج التربوية والنفسية (الاستمتاع بالدراسة Enjoyment of School، والمشاركة الصفية Class Participation، وتقدير الذات Self-Esteem) من خلال الصمود الأكاديمي، وذلك لدى عينة مكونة من (٤٠٢) من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا (٧٢٪ من الإناث، ٢٨٪ من الذكور)، وذلك باستخدام الأدوات التالية: مقياس الصمود الأكاديمي أحادي البعد (إعداد: Martin & Marsh, 2006)، ومقياس الدافعية والاندماج للطلاب The Student Motivation and Engagement Scale (إعداد: Martin, 2001, 2003b)، وباستخدام الأسلوب الإحصائي (تحليل المسار باستخدام الانحدار الخطي المتعدد Path Analysis using Multiple Linear Regression)، كشفت الدراسة عن نتائج من بينها: إسهام الصمود الأكاديمي في التنبؤ بـ (الاستمتاع بالمدرسة، والمشاركة الصفية، وتقدير الذات) بشكل دال إحصائيًا.

وهدفت دراسة (Tekie, 2014) إلى اختبار دور الصمود في التنبؤ بتكيف الطلاب مع الجامعة (التوافق الأكاديمي Academic Adjustment، التوافق الاجتماعي Social

Adjustment، التوافق الانفعالي Emotional Adjustment، والاندماج الأكاديمي Institutional Engagement)، وتضمنت عينة الدراسة (٢١٠) طلاب، بواقع (١٢٨) طالبة و(٨٢) طالبًا بمتوسط عمر زمني (١٨,٠٤) وانحراف معياري (٠,٢٩)، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الصلابة The Hardiness Scale (إعداد: HS-15, Barton, 2007) لتقيم مدى صمود الطلاب في مواجهة الضغوط، والمكون من ٣ مقاييس فرعية هي: (الالتزام Commitment، والضبط Control، والتحدي Challenge)، واستبيان تكيف الطلاب مع الجامعة Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ; Baker, McNeil & Siryk, 1985) (المكون من ٤ مقاييس فرعية، هي: التوافق الأكاديمي، والتوافق الاجتماعي، والتوافق الانفعالي، والاندماج الأكاديمي)، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، منها: قدرة الصمود على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بشكل دال إحصائيًا.

وكان أحد أهداف بحث (Pedro, 2016) هو الكشف عن الاندماج وأبعاده الأربعة في علاقته بالصمود، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ مصارعًا(١٧ ذكرًا، ٣ إناث) بمتوسط عمر زمني (١٦.٨) سنة وانحراف معياري (١,٩٦)، وتم جمع البيانات باستخدام: استبيان الاندماج الرياضي The Athlete Engagement Questionnaire (إعداد: Lonsdale et al., 2007) والذي تم تعديله وحساب صدقه ليتناسب مع البيئات الرياضية البرتغالية بواسطة (Martins et al., 2014) والمكون من ٤ مقاييس فرعية (الثقة Confidence، والتفاني Dedication، والحماس Enthusiasm، والحيوية Vigor) لقياس الاندماج، ومقياس الصمود (إعداد: Wagnild & Young, 1993) والذي تم تعديله وحساب صدقه ليتناسب مع البيئات البرتغالية بواسطة (Oliveira, 2014) لقياس الصمود، وباستخدام معامل ارتباط سبيرمان، كشفت الدراسة عن عدد من النتائج، من بينها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود والاندماج.

وكان الهدف من بحث (Wang et al., 2017) معرفة مدى تأثير الصمود في الاندماج، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٢٢) موظفًا بمتوسط عمر زمني (٢٨.٦٣) سنة، وانحراف معياري (٦.٠٤) سنة، وتم استخدام مقياس الصمود The 9-item Resilience Scale الأحادي البعد والمطور بواسطة (Siu et al., 2009)، ومقياس الاندماج في العمل The Utrecht Work

Engagement Scale والمطور بواسطة (Schaufeli et al., 2002) والمكون من ثلاثة مقاييس فرعية (الحيوية Vigor، والتفاني Dedication، والاستغراق Absorption)، وباستخدام معامل الارتباط ونموذج المعادلة البنائية، أبرزت الدراسة العديد من النتائج، من بينها:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود والاندماج.
٢- وجود مسار (تأثير) موجب ومباشر ودال إحصائيًا للصمود على الاندماج.
٣- وجود مسار (تأثير) غير مباشر ودال إحصائيًا للصمود على الاندماج من خلال الأثر الموجب Positive Affect.

وهدف بحث (Rodriguez-Fernandez et al., 2018) إلى فحص تأثير الصمود في الاندماج الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤٥) طالبًا بالمدارس الثانوية (٤٢٥ ذكرا، و٥٢٠ أنثى) بمتوسط عمر زمني (١٤,٥) سنة وانحراف معياري (١,٨٢) سنة، وتم استخدام مقياس الصمود Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISK) الأحادي البعد لتقييم الصمود، وتم تقييم الاندماج الأكاديمي باستخدام مقياس الاندماج الأكاديمي School Engagement (إعداد: Fredericks, et al., 2004) الثلاثي الأبعاد هي (السلوكي والمعرفي والانفعالي)، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية، توصلت الدراسة للعديد من النتائج، من بينها: وجود تأثير غير مباشر للصمود على الاندماج الأكاديمي من خلال الدور الوسيط للرفاهية الذاتية Subjective Well-Being.

وأجرى (سامح حسن حرب، ٢٠١٩) بحثًا بهدف دراسة أثر الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، لدى عينة بلغ عددها (٥٦٠) طالبًا وطالبة من المقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة عام بكلية التربية جامعة بنها، بمتوسط عمر زمني (٢١,٣٢) سنة، وانحراف معياري (٠,٦٣) سنة، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧) الثلاثي الأبعاد(الكفاءة الشخصية والسلوكية، ورد الفعل الذاتي القائم على التغذية الراجعة، والضبط الانفعالي)، واستُخدم مقياس الاندماج الأكاديمي رباعي الأبعاد (إعداد: الباحث) والذي تتمثل أبعاده في (الاندماج المعرفي- والاندماج الانفعالي- والاندماج السلوكي- والاندماج النشط) لقياس الاندماج الأكاديمي، وباستخدام تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة MANOVA كشفت الدراسة عن عدد من النتائج، من بينها: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده (المعرفي، الانفعالي، السلوكي، والنشط) لصالح مرتفعي الصمود الأكاديمي.

كما اهتم بحث (Okoro, 2020) بفحص مدى إسهام الصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة قوامها (٣٥٥) طالبًا وطالبة (٢٠٠ ذكر، ١٥٥ أنثى) تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية من جامعة نيجيريا، بمتوسط عمر زمني (٢٥,٥) سنة، وتم استخدام مقياس الاندماج ثلاثي الأبعاد The Utrecht Work Engagement Scale-Student Version (UWES-S) المطور بواسطة (Schaufeli & Bakker, 2003) وأبعاده هي (الحيوية، والتفاني، والاستغراق) لقياس الاندماج الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي The Academic Resilience Scale (ARS-30) (إعداد: Cassidy, 2016) وهو ثلاثي الأبعاد (الدأب، وطلب العون التكيفي، الأثر السالب والاستجابة الانفعالية السالبة)، وباستخدام تحليل الانحدار الهرمي المتعدد Hierarchical multiple regression كشفت الدراسة عن العديد من النتائج، أهمها: أن الصمود الأكاديمي لم يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالاندماج الأكاديمي.

وسعى بحث (Muriki, & Ngunu, 2023) إلى التحقيق في العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود الأكاديمي، وذلك لدى عينة بلغ قوامها (٣٣٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بكينيا، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2006) ومقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Fredricks et al., 2005)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل الانحدار تم التوصل لعدد من النتائج، من بينها:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

٢- أن الصمود الأكاديمي يتنبأ بالاندماج الأكاديمي على نحو موجب ودال إحصائيًا، حيث يفسر الصمود الأكاديمي نسبة (٧١٪) من التباين في الاندماج الأكاديمي.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الثالث:

- من خلال استعراض الباحثة لدراسات وبحوث هذا المحور لاحظت تنوع أهداف تلك الدراسات والبحوث؛ فمنها ما سعى لتعرُّف العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي كدراسات كل من (Pedro, 2016; Wang et al., 2017; Muriki, & Ngunu, 2023)، ومنها ما سعى للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود الأكاديمي كدراسات (Tekie, 2014; Okoro, 2020; Muriki, & Ngunu, 2023)، وسعت دراستا كلٍّ من (Wang et al.,2017; Rodriguez-Fernandez et al., 2018) لتعرُّف مدى تأثير الصمود في الاندماج الأكاديمي.

- وكشفت نتائج دراستي (Pedro, 2016; Wang et al., 2017) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود والاندماج، كما كشفت نتائج درسة (Muriki, & Ngunu, 2023) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.
- وتوصلت نتائج دراسة (Tekie,2014) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال الصمود، بينما توصلت دراسة (Okoro, 2020) إلى عدم قدرة الصمود الأكاديمي على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.
- وجود تأثير موجب (مباشر وغير مباشر) ودال إحصائيًا للصمود في الاندماج، وذلك وفقًا لنتائج دراسة (Wang et al., 2017)، وتوصلت نتائج دراسة (Rodriguez-Fernandez et al., 2018) إلى وجود تأثير غير مباشر للصمود على الاندماج الأكاديمي، وتوصل (سامح حسن حرب، ٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي لصالح مرتفعي الصمود الأكاديمي.
- تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة، فمنها ما استهدف طلاب المرحلة الثانوية كدراسة (Rodriguez-Fernandez et al., 2018)، ومنها ما اهتم بطلاب الجامعة كدراسة كل من (Tekie, 2014؛ سامح حسن حرب، ٢٠١٩؛ Okoro, 2020).
- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات والبحوث، فمنها ما كان من إعداد الباحثين، ومنها ما استخدم مقاييس من إعداد باحثين آخرين لملاءمتها طبيعة وبيئة الدراسات، حيث استخدم (Tekie, 2014) مقياس الصلابة (إعداد: Barton, 2007) لقياس الصمود، واستخدم (Pedro, 2016) مقياس الصمود (إعداد: Wagnild & Young, 1993)، واستخدم (سامح حسن حرب، ٢٠١٩) مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧)، واستخدم (Okoro, 2020) مقياس الصمود الأكاديمي The Academic Resilience Scale (ARS-30) (إعداد: Cassidy, 2016)، واستخدم (Muriki, & Ngunu, 2023) مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Martin & Marsh, 2006)، قام (سامح حسن حرب، ٢٠١٩) بإعداد مقياس الاندماج الأكاديمي، في حين استخدم كل من (Wang et al., 2017; Okoro, 2020) مقياس (Schaufeli & Bakker, 2003) للاندماج الأكاديمي، بينما استخدمت (Tekie, 2014) المقياس الفرعي للاندماج الأكاديمي من استبانة تكيف الطلاب مع الجامعة Student Adaptation to College Questionnaire(SACQ; Baker et al., 1985)، واستخدمت (Rodriguez-Fernandez et al., 2018) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Fredericks et al., 2004)، واستخدم (Muriki, & Ngunu, 2023) مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Fredricks et al., 2005).

المحور الرابع: دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي.

سعى بحث (Ahmed et al., 2018) إلى: ١) الكشف عن تأثير كل من الفاعلية الذاتية ودعم المعلم (من أبعاد الطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي. ٢) اختبار الدور المُعدل moderating لدعم المعلم Teachers' support على العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاندماج الأكاديمي. ٣) اختبار الدور المُعدل لدعم المعلم على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، وذلك لدى عينة من الطلاب الحاصلين على درجة الماجستير من ٥ جامعات خاصة بمملكة البحرين بلغ عددهم (٢٦٨) طالبًا، وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية تم التوصل إلى:

١- وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي.

٢- وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للفاعلية الذاتية في الاندماج الأكاديمي.

٣- وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لدعم المعلم في الاندماج الأكاديمي.

٤- وجود تأثير مُعدل دال إحصائيًا لدعم المعلم في العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاندماج الأكاديمي.

٥- وجود تأثير مُعدل دال إحصائيًا لدعم المعلم في العلاقة بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

وهدف بحث (Yang et al., 2022) إلى فحص: ١) الدور الوسيط للفاعلية الذاتية على العلاقة بين الصمود والاندماج الأكاديمي. ٢) الدور المُعدل للدعم الاجتماعي على العلاقة غير المباشرة للصمود على الاندماج الأكاديمي من خلال فاعلية الذات العامة، وبلغ عدد المشاركين ١٥٤٩ طالبا تتراوح أعمارهم بين (١١-١٩) عامًا بمتوسط عمر زمني (١٦,٧١) سنة، وانحراف معياري (٠,٩٥) من الصف السابع حتى الثاني عشر في الصين، وتم استخدام النسخة الصينية المنقحة لمقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Connor & Davidson,2003) والمكون من ثلاثة أبعاد (التماسك(الصلابة) Tenacity، الاعتماد على الذات Self-Reliant، التفاؤل Optimism)، وتم استخدام مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد: Wang et al., 2011) المكون من ٣ أبعاد (المعرفي، الوجداني، السلوكي)، وباستخدام معاملات الارتباط الثنائية Bivariate Correlations، تم التوصل إلى:

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الصمود والاندماج الأكاديمي.

٢- وجود تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيًا للصمود في الاندماج الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لفاعلية الذات.

٣- وجود تأثير مُعدل للدعم الاجتماعي على العلاقة المباشرة بين الصمود والاندماج الأكاديمي (فالعلاقة بين الصمود والاندماج الأكاديمي تكون أقوى نسبيًا لدى الطلاب الذين يتلقون دعمًا اجتماعيًّا مرتفعًا، من أولئك الذين يتلقون دعمًا اجتماعيًّا متوسطًا أو منخفضًا).

٤- وجود تأثير مُعدل للدعم الاجتماعي على العلاقة غير المباشرة بين الصمود والاندماج الأكاديمي من خلال فاعلية الذات.

التعليق على دراسات وبحوث المحور الرابع:

- من خلال استعراض دراسات وبحوث هذا المحور، يُلاحظ سعيها للكشف عن دور الصمود وبعض أبعاد الطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي كما في دراستي (Ahmed et al., 2018; Yang et al., 2022).
- كشفت نتائج دراسة (Ahmed et al., 2018) عن وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا لكلٍّ من الفاعلية الذاتية ودعم المعلم (كبعدين للطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، ووجود تأثير مُعدل لدعم المعلم على العلاقة بين كل من (الفاعلية الذاتية والاندماج الأكاديمي) و(الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي)، كما توصلت نتائج دراسة (Yang et al., 2022) إلى وجود تأثير موجب غير مباشر ودال إحصائيًا للصمود في الاندماج الأكاديمي من خلال الدور الوسيط لفاعلية الذات.
- تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة، فمنها ما استهدف طلبة الماجستير كدراسة (Ahmed et al., 2018)، ومنها ما استهدف طلاب المرحلة المتوسطة كدراسة (Yang et al., 2022).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تنظيم الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وفي تعرُّف المقاييس التي يتم استخدامها لقياس تلك المتغيرات، وكذلك في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية.

ثانيًا: فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- عدم وجود تمايز بين كل من الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة.

٢- عدم وجود تمايز بين كل من الطفو الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة.

٣- عدم وجود تمايز بين كل من الصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة.

٤- عدم وجود تمايز بين متغيرات الدراسة: الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولًا: منهج الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة.

ثالثًا: عينة الدراسة.

رابعًا: أدوات الدراسة.

خامسًا: إجراءات الدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

الفَصْلُ الرَّابِعُ
الطـريقــة والإجــراءات

تناول هذا الفصل عرضًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها (الاستطلاعية- الأساسية)، كما تضمن وصفًا للأدوات المستخدمة في الحصول على البيانات وخصائصها السيكومترية، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، والتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

أولاً: منهــج الدراســة:

اعتمدت الدراســة الحالية على المنهج الوصــفي التحليلي؛ لمناســبته لطبيعة الدراســة وأهدافها وإجراءاتها.

ثانيًا: مجتمــع الدراســة:

تكون مجتمع الدراسة من (١١٧١) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية جامعة بنها، في التخصــصــات العلمية والأدبية بشــعب التعليم العام، وجميعهم مقيدون في العام الدراســي (٢٠٢٤/٢٠٢٣).

ثالثًا: عينــة الدراســة:

أ) العينــة الاستطلاعيــة (عينــة الخصائــص السيكومتريــة):

تكونت عينة الخصــائص الســيكومترية من (٣٤٦) طالبًا وطالبَة، اختيرت بالطريقة العشــوائية البســيطة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام بكلية التربية – جامعة بنها، بالتخصــصــات العلمية والأدبية (كمياء، كمياء مميز، فيزياء، فيزياء مميز، بيولوجي، بيولوجي مميز، رياضيات، رياضيات مميز، لغة عربية، لغة إنجليزية، فلسفة، تاريخ)، بمتوسط عمر زمني (١٩,٨٥) سنة، وانحراف معياري (٢,١٩٥) سنة، وقد تم استخدام بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة الحالية.

ب) العينــة الأساسيــة:

تكونت العينة الأساسية في صورتها الأولية من (٥٢٣) طالبًا وطالبة، اختيرت بالطريقة العشــوائية البســيطة من طلاب الفرقة الثانية عام بكلية التربية – جامعة بنها من التخصــصــات

العلمية والأدبية، وقد استُبعد الطلاب الذين أجابوا عشوائيًا على أي من مقاييس الدراسة، وعددهم (١٢٣) طالبًا وطالبة، وبذلك بلغت عينة الدراسة النهائية (٤٠٠) طالب وطالبة، منهم (٩٥) طالبًا، و(٣٠٥) طالبات، بمتوسط عمر زمني (١٩.٤١) سنة، وانحراف معياري (١.١٧) سنة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من فروض الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، والجدول (٤) يوضح توزيع عينة الدراسة النهائية على التخصصات المختلفة.

جدول ٤

توزيع عينة الدراسة النهائية على التخصصات المختلفة

الجنس / الشعبة	ذكور	إناث	المجموع
كمياء	١٠	٤٤	٥٤
كمياء مميز	٥	٣٥	٤٠
فيزياء	٧	١٩	٢٦
فيزياء مميز	٣	٤	٧
بيولوجي	٦	٢٢	٢٨
رياضيات	٢٤	٣٠	٥٤
رياضيات مميز	١٦	١٤	٣٠
لغة إنجليزية	٢	٢٩	٣١
لغة عربية	٣	٢٥	٢٨
تاريخ	٥	٢	٧
تربية خاصة	٣	٣٧	٤٠
علم نفس	٥	٣١	٣٦
فرنسي	٦	١٣	١٩
المجموع	٩٥	٣٠٥	٤٠٠
النسبة المئوية	٪٢٣,٧٥	٪٧٦,٢٥	٪١٠٠

رابعًا: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام الأدوات التالية:

١- مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016، ترجمة: الباحثة).

٢- مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩).

٣- استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011، ترجمة: الباحثة).

وفيما يلي عرض لهذه المقاييس وبيان خصائصها السيكومترية:

١- مقيـــاس الطفـــو الأكاديمـــي Academic Buoyancy Scale (إعداد: Piosang, 2016، ترجمة: الباحثة).

- يعتمد الأســـاس النظري لهذا المقياس على نموذج الطفو الأكاديمي (Martin & Marsh, 2008a)، ويتكون المقياس من (٥٠) مفردة تقيس مقدرة الطالب على مواجهة الصـعوبات والتحديات اليومية المعتادة في الحياة الأكاديمية، وهذه المفردات موزعة على خمسـة أبعاد رئيسـة، والجدول (٥) يوضـح توزيع المفردات على الأبعاد الخمسـة لمقياس الطفو الأكاديمي:

جـــدول ٥

توزيع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016) على الأبعاد

البعد	المفردات	عدد المفردات
الفاعلية الذاتية Self-Efficacy	(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)	١٠
الضبط غير المؤكد Uncertain-Control	(١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)	١٠
الاندماج الأكاديمي Academic-Engagement	(٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)	١٠
القلق Anxiety	(٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠)	١٠
العلاقات بين المعلم والطالب Teacher - Student Relationships	(٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠)	١٠

وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس خماسي متدرج بحسب طريقة ليكرت (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، حيث تأخذ المفردات الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة المفردات الموجبة الصـياغة على الترتيب، وفي حالة المفردات السـالبة(*) تكون التقديرات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وتمتد الدرجة على المقياس من (٥٠) إلى (٢٥٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الطفو الأكاديمي.

وفي الدراسـة الحالية قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضته على عدد (٥) من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية(*).

وذلك للتحقق من سلامة الترجمة، وفي ضوء آرائهم أعادت الباحثة صياغة بعض المفردات يوضـحها جدول (٦)، وللتأكد من ملاءمة المقياس من حيث وضـوح المفردات وسـلامة الصـياغة،

(*) أرقام المفردات السالبة (١١-٢٠، ٣١-٤٠).

(*) وردت الأسماء في ملحق (١) من ملاحق الدراسة.

تم عرض المقياس بصورته العربية على اثنين من السادة المتخصصين في اللغة العربية(*) لمراجعته لغويًا، وقد اتفقت آراؤهما على وضوح المفردات، وسلامة الصياغة اللغوية، والجدول (٦) يوضح بعض مفردات مقياس الطفو الأكاديمي قبل وبعد التعديل طبقًا لآراء السادة المتخصصين في اللغة الإنجليزية.

جدول ٦

بعض مفردات مقياس الطفو الأكاديمي قبل التعديل وبعده طبقًا لآراء السادة المتخصصين في اللغة الإنجليزية

رقم المفردة	قبل التعديل	بعد التعديل
٤	أعتقد أنني أستطيع إنهاء متطلباتي عندما تقترب المواعيد النهائية.	أعتقد أنه بإمكاني إنجاز متطلباتي قبيل المواعيد النهائية.
٩	من السهل بالنسبة لي تحقيق أهدافي.	من السهولة بالنسبة لي الالتزام بأهدافي وتحقيق غاياتي.
١٢	أحيانًا أكون غير متأكد عند القيام بعملي بمفردي.	يساورني الشك عند أداء مهامي منفرداً.
٢١	أستمر في مراجعة قراءاتي عندما لا أستطيع فهمها حتى أفهمها.	أثابر على محاولة الفهم لموضوع ما حتى النهاية.

وقد تم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٥١) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمر زمني (٢١,٠٦) سنة وانحراف معياري (٠,٧٣٢) سنة، من الحاصلين على تقدير جيد على الأقل من طلاب وطالبات شعبة اللغة الإنجليزية بالفرقة الرابعة عام بكلية التربية– جامعة بنها، حيث قامت الباحثة بتطبيق النسختين الأصلية والعربية في جلستين منفصلتين عليهم، وذلك لتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (العينة المرتبطة) على النسختين (الأصلية والعربية)، وبعد التصحيح تم تقدير الدرجات على النسختين وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين والنسبة الفائية كما يوضحها جدول (٧).

جدول ٧

تجانس مقياس الطفو الأكاديمي للنسختين الأصلية والعربية ن=٥١

الدرجة الكلية	النسخة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	النسبة الفائية (ف) (*)
الطفو الأكاديمي	العربية	١٦٩,٤٣	٢٢,١٤	٤٩٠,١٨	١,٤١
	الأصلية	١٧١,٤٥	١٨,٦٧	٣٤٨,٥٧	

(*) وردت الأسماء في ملحق (٢) من ملاحق الدراسة.

(*) ف الجدولية بدرجات حرية (٥٠، ٥٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦.

يتضح من جدول (٧) أن: النسبة الفائية للدرجة الكلية على مقياس الطفو الأكاديمي غير دالة إحصائيًا، مما يعني تجانس أداء الطلاب على مقياس الطفو الأكاديمي في نسختيه العربية والأصلية.

ومن خلال برنامج SPSS V25 باستخدام اختبار كولموجروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov Test واختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk تم التحقق من شرط الاعتدالية كما يوضحها جدول (٨).

جدول ٨

اختبارات الاعتدالية لمقياس الطفو الأكاديمي في نسختيه العربية والأصلية

الدرجة الكلية	النسخة	كولموجروف – سميرنوف			شابيرو- ويلك		
		إحصائيات الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة	إحصائيات الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الطفو الأكاديمي	العربية	٠,١١٨	٥١	٠,٠٧	٠,٩٦٦	٥١	٠,١٥
	الأصلية	٠,١٢١	٥١	٠,٠٦	٠,٩٥٥	٥١	٠,٠٥١

يتضح من جدول (٨) أن: قيم الدلالة (P value) لمقياس الطفو الأكاديمي في النسختين (العربية- الأصلية) سواء وفقًا لاختبار كولموجروف – سميرنوف أو لاختبار شابيرو- ويلك أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبناءً عليه فإن البيانات على مقياس الطفو الأكاديمي في نسختيه (الأصلية والعربية) تتبع التوزيع الاعتدالي Normal Distribution، وهو ما دفع الباحثة إلى استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين.

صدق الترجمة:

قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي أداء مجموعتي الدراسة (المرتبطة) على المقياس ككل لتعرُّف مدى دلالة الفروق بينهما، وذلك بعد التحقق من شروط الإحصاء البارامتري كما يوضحها جدول (٩).

جدول ٩

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء على النسختين الأصلية والعربية لمقياس الطفو الأكاديمي (ن=٥١) درجة الكلية

	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (*)	قيمة الدلالة
مقياس الطفو الأكاديمي	٢,٠٢-	١١,٦٩	١,٢٣-	غير دالة

(*) (ت) الجدولية بدرجات حرية (٥٠) بدلالة الطرفين عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠١.

يتضـــح من جدول (٩) أن: قيمة (ت) للدرجة الكلية على مقياس الطفو الأكاديمي غير دالة إحصـــائيًا، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطي الأداء على النسختين العربية والأصلية، مما يؤكد أن النسخة العربية تتطابق مع النسخة الأصلية من حيث الدلالة والمعنى.

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي:

أولًا: صدق مقياس الطفو الأكاديمي:

تحقق معد المقياس من الصدق من خلال:

- **التحليل العاملي التوكيدي** على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة المانيلا بالفلبين (٢٠١٦)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتراوحت أعمارهم بين (١٧-٢٢) عامًا، حيث قام (Piosang, 2016) بمقارنة النموذج العاملي الخماســـي الذي اقترحه (Martin & Marsh, 2008a) بالنموذج العاملي الأحادي، وذلك لتحديد أيهما يناسب البيانات بشكل أفضل، حيث يتكون النموذج الخماسي من خمسة عوامل، هي :(الفاعلية الذاتية، والضـــبط غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب)، وفي النموذج العاملي الأحادي تم دمج جميع المفردات في متغير كامن واحد (الطفو الأكاديمي)، وقد تبين أن النموذج العاملي الخماســـي يحتوي على مطابقة أفضـــل للبيانات من النموذج العاملي الأحادي، وأشـــارت مؤشـــرات جودة المطابقة إلى حسن مطابقة المفردات في النموذج العاملي الخماسي للبيانات.

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية البالغ حجمها (٣٤٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، وتم حساب الصدق من خلال:

صدق الاتساق الداخلي:

١- **صـــدق المفردات:** تم من خلال حســـاب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه).

٢- **صـــدق الأبعاد:** تم من خلال حســـاب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد الفرعي من الدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت القيم كما يوضحها جدول (١٠).

جدول ١٠

صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي (ن=٣٤٦)

البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة المفردة	البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة المفردة
الفاعلية الذاتية = ٠,٥٧٣**	١	٠,٥٣٣**		٢٦	٠,٦١٠**
	٢	٠,٥٠٤**		٢٧	٠,٥٠٣**
	٣	٠,٥١١**		٢٨	٠,٥٧١**
	٤	٠,٥١٦**		٢٩	٠,٦٥٨**
	٥	٠,٦٢٩**		٣٠	٠,٦٥٧**
	٦	٠,٦٠٨**	القلق = ٠,٢٧٣**	٣١	٠,٦٧٩**
	٧	٠,٥٩١**		٣٢	٠,٤٨١**
	٨	٠,٥٩١**		٣٣	٠,٦٨٨**
	٩	٠,٥٤٠**		٣٤	٠,٦٩١**
	١٠	٠,٦١٠**		٣٥	٠,٥٩٠**
الضبط غير المؤكد = ٠,٥١٣**	١١	٠,٦٤٠**		٣٦	٠,٦٨٢**
	١٢	٠,٦٨١**		٣٧	٠,٦٦٩**
	١٣	٠,٧١٢**		٣٨	٠,٦٥٢**
	١٤	٠,٧٦٩**		٣٩	٠,٦٤٧**
	١٥	٠,٧٢٧**		٤٠	٠,٥٩٥**
	١٦	٠,٧٤٤**	العلاقات بين المعلم والطالب =٠,٤٣٣**	٤١	٠,٦٦٦**
	١٧	٠,٦٨٨**		٤٢	٠,٧٧٨**
	١٨	٠,٧٢٦**		٤٣	٠,٥٧٠**
	١٩	٠,٧٥٦**		٤٤	٠,٧٧٥**
	٢٠	٠,٧٠٨**		٤٥	٠,٧٢٢**
الاندماج الأكاديمي = ٠,٥٨٩**	٢١	٠,٤٧٧**		٤٦	٠,٧٥٣**
	٢٢	٠,٤٥٧**		٤٧	٠,٧٤٩**
	٢٣	٠,٥٢٦**		٤٨	٠,٦٩٧**
	٢٤	٠,٣٩٠**		٤٩	٠,٧٣٢**
	٢٥	٠,٤٣٩**		٥٠	٠,٧٥٩**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن:

- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه) تتراوح بين (٠,٣٩٠، ٠,٧٧٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي.

- جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس) تتراوح بين (٠,٢٧٣- ٠,٥٨٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي.

ثانيـاً: ثبـات مقيـاس الطفـو الأكاديمـي:

تحقق مُعِدُّ المقياس من الثبات من خلال:

- معادلة ألفا كرونباخ، حيث كانت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب) وللمقياس ككل (٠,٧٥، ٠,٩٢، ٠,٩٤، ٠,٥٩، ٠.٧٩، ٠,٨١) على الترتيب.
- الاتساق الداخلي للأبعاد كما هو موضح في جدول (١١).

جـدول ١١

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي وفقًا لـ (Piosang, 2016)

العـوامـل	١	٢	٣	٤	٥
الفاعلية الذاتية	-				
الضبط غير المؤكد	٠,٩٧*	-			
القلق	٠,٨٨*	٠,٩٦*	-		
الاندماج الأكاديمي	٠,٧٥*	٠,٨٧*	٠,٩٥*	-	
العلاقة بين المعلم والطالب	٠,٦١*	٠,٧٥*	٠,٨٧*	٠,٩٦*	-

*** دال عند مستوى (٠,٠٥)**

وقد عربت (أمل عبد المحسن الزغبي، ٢٠١٨) مقياس (Piosang, 2016) عند قيامها بحساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمي (المستخدم كمحك للمقياس المُعد بالدراسة) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فبلغت قيمة معامل ألفا للأبعاد الفرعية المكونة له (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب) وللمقياس ككل (٠,٦٧٥، ٠,٧٠٧، ٠,٦٣٠، ٠,٦١٢، ٠,٦١٢، ٠,٨٧٤) على الترتيب.

وفي الدراسة الحالية تحققت الباحثة من ثبات مقياس الطفو الأكاديمي من خلال:

أ) حساب معاملات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach للأبعاد وللمقياس ككل.

ب) طريقة التجزئة النصفية والتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون في حالة تجانس النصفين، ومعادلة جتمان في حالة عدم التجانس بين النصفين (الفردي والزوجي)، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول ١٢

معاملات ثبات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٣٤٦)

م	الأبعاد	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية				
			معامل الارتباط بين النصفين	تباين النصف الأول	تباين النصف الثاني	النسبة الفائية(ف)(*)	معامل ثبات سبيرمان-براون	معامل ثبات جتمان
١	الفاعلية الذاتية	٠,٨٥٧	٠,٧٩٥	٨,٤٠٠	٨,١٨٩	١,٠٢٦	٠,٨٨٦	-
٢	الضبط غير المؤكد	٠,٩٢٦	٠,٨٦٥	١٥,٦٥٨	١٦,٩٦٩	١,٠٨٤	٠,٩٢٧	-
٣	الاندماج الأكاديمي	٠,٨٣٤	٠,٧٧٤	٨,٢٤٩	١٠,٣٤٩	١,٢٥٥	-	٠,٨٧٠
٤	القلق	٠,٨٩١	٠,٨٨٤	١٢,٧٠٨	١٢,١٥٩	١,٠٤٥	٠,٩٣٩	-
٥	العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٩٢٧	٠,٨٩٢	١٢,٨٥١	١٤,٥٤٦	١,١٣٢	٠,٩٤٣	-
٦	المقياس ككل	٠,٩٣٤	٠,٩٣٤	١٢٣,٧١٢	١٣٩,٨٠٣	١,١٣٠	٠,٩٦٦	-

يتضح من جدول (١٢) أنه: عند حساب معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، تم الاعتماد على معادلة سبيرمان- براون للتصحيح (في حالة تساوي عدد مفردات النصفين بالإضافة إلى تحقق شرط التجانس) بينما استُخدمت معادلة جتمان للتصحيح لعدم تجانس نصفي بعد الاندماج الأكاديمي، ويتضح من قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي بطريقتي (ألفا كرونباخ- التجزئة النصفية) مرتفعة، مما يشير إلى درجة من الثبات يُمكن الوثوق بها.

ج) الاتساق الداخلي:

١- **ثبات المفردات:** تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه.

٢- **ثبات الأبعاد:** تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي والمعاملات يوضحها جدول (١٣).

(*) قيمة (ف) الجدولية بدرجات حرية (٣٤٥، ٣٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٢٠).

جـــدول ١٣

الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي (ن=٣٤٦)

الأبعاد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد	الأبعاد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد
الفاعلية الذاتية = ٠,٧٢٤**	١	٠,٦٢٤**		٢٦	٠,٦٩٧**
	٢	٠,٦٠٠**		٢٧	٠,٦٠٠**
	٣	٠,٦١٦**		٢٨	٠,٦٦٩**
	٤	٠,٦٢١**		٢٩	٠,٧٤٦**
	٥	٠,٧٢١**		٣٠	٠,٧٥١**
	٦	٠,٧١٠**	القلق = ٠,٥٤٢**	٣١	٠,٧٤٦**
	٧	٠,٦٨٦**		٣٢	٠,٥٦٢**
	٨	٠,٦٨٣**		٣٣	٠,٧٥٧**
	٩	٠,٦٥٣**		٣٤	٠,٧٥٥**
	١٠	٠,٦٩٩**		٣٥	٠,٦٥٩**
الضبط غير المؤكد= ٠,٧٤٤**	١١	٠,٧٠٨**		٣٦	٠,٧٤٨**
	١٢	٠,٧٥١**		٣٧	٠,٧٤٦**
	١٣	٠,٧٧١**		٣٨	٠,٧٤٢**
	١٤	٠,٨٢١**		٣٩	٠,٧٤٠**
	١٥	٠,٧٨٦**		٤٠	٠,٦٩٨**
	١٦	٠,٧٩٦**	العلاقات بين المعلم والطالب = ٠,٦٧٤**	٤١	٠,٧٣١**
	١٧	٠,٧٥٥**		٤٢	٠,٨٢١**
	١٨	٠,٧٨٥**		٤٣	٠,٦٣٨**
	١٩	٠,٨٠٨**		٤٤	٠,٨٢١**
	٢٠	٠,٧٦٩**		٤٥	٠,٧٨٣**
الاندماج الأكاديمي= ٠,٧٤٢**	٢١	٠,٥٨٢**		٤٦	٠,٨١٠**
	٢٢	٠,٥٧٧**		٤٧	٠,٨١٠**
	٢٣	٠,٦٣٦**		٤٨	٠,٧٦٧**
	٢٤	٠,٥٤٧**		٤٩	٠,٧٩١**
	٢٥	٠,٥٥٥**		٥٠	٠,٨١٠**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (١٣) أن:

- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٥٤٧- ٠.٨٢١) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي.

- جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي تراوحت بين (٠,٥٤٢-٠,٧٤٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي.

وصف مقياس الطفو الأكاديمي في صورته النهائية: تكون المقياس من (٥٠) مفردة وزعت على خمسة أبعاد، هي (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد، والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقات بين المعلم والطالب)، وتمتد الدرجة على المقياس من (٥٠) إلى (٢٥٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الطفو الأكاديمي.

٢- مقياس الصمود الأكاديمي Academic Resilience Scale (ARS-30) (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: هناء محمد زكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩).

يعتمد مقياس الصمود الأكاديمي على قياس استجابات الطلاب المعرفية والسلوكية والوجدانية في مواجهة المحن الأكاديمية، وبما أن الملمح الرئيس للصمود يتمثل في القدرة على تخطي المحنة، فإن مقياس الصمود الأكاديمي يتضمن كلًا من الخبرة الضاغطة والقدرة على العودة للأداء الطبيعي بعد تخطي المحن الأكاديمية (Cassidy, 2016, p. 3).

ويتكون المقياس من **(30)** مفردة، حيث يُعرض على الطالب موقف قصير يمثل محنة أكاديمية، والمطلوب أن يتصور الطالب أنه يعايش هذه المحنة، ثم يُقدر نفسه في ضوء مقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١ دائمًا إلى ٥ أبدًا) للمفردات الموجبة ومن (٥ دائمًا إلى ١ أبدًا) للمفردات السالبة، وقد تم تغيير طريقة التقدير لتصبح (٥ دائمًا إلى ١ نادرًا جدًا) للمفردات الموجبة ومن (١ دائمًا إلى ٥ نادرًا جدًا) للعبارات السالبة، لتكون كما هو مألوف في البيئة العربية، حيث يزداد التقدير للاستجابة في الاتجاه التصاعدي بالنسبة للعبارات الموجبة، وتمتد الدرجة على المقياس من (٣٠) إلى (١٥٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي، وتتوزع عبارات المقياس على ثلاثة أبعاد كما يوضحها جدول (١٤):

جدول ١٤

توزيع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016) على الأبعاد الفرعية(*)

الأبعاد	المفردات	عدد المفردات
الدأب Perseverance	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٣٠.	١٤
رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي Reflecting and Adaptive help -Seeking	١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩.	٩
الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة Negative affect and emotional response	٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٩، ٢٣، ٢٨.	٧

(*) أرقام المفردات السالبة (١، ٣، ٥، ٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٨).

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي:

أولًا: صدق مقياس الصمود الأكاديمي:

لقد تحقق معد المقياس من الصدق باستخدام:

١- **التحليل العاملي الاستكشافي:** تم بطريقة أقصى احتمال والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax على عينة بلغ عددها (٣٢١) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد أسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل، هي: (الدأب، والتأمل وطلب العون التكيفي، والأثر السالب والاستجابة الانفعالية) والتي تُفسر نحو ٤٢.٤٪ من التباين الكلي.

٢- **الصدق التلازمي:** تم باستخدام مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد: Cassidy & Eachus, 2002) وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية على المقياسين (٠,٤٩) وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وفي البيئة العربية، قامت كل من (هناء محمد زكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩) بحساب صدق المقياس من خلال:

١- **صدق المفردات:** تم من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه)، ووجدتا أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي.

٢- **التحليل العاملي التوكيدي:** وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى عينة بلغ قوامها (١٥٠ طالبًا وطالبة) من طلاب المرحلة الجامعية، وفي هذا النموذج تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة الثلاثة لمقياس الصمود الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد هو الصمود الأكاديمي، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد للمقياس بمؤشرات حسن مطابقة جيدة، مما يدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار.

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية البالغ حجمها (٣٤٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١- الاتساق الداخلي:

أ) **صدق المفردات:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد الفرعي الذي تنتمي إليه).

ب) **صدق الأبعاد:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس). والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول ١٥

صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن= ٣٤٦)

الأبعاد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد بعد حذف درجة المفردة	الأبعاد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة المفردة
الدأب = ٠,٧٦٤**	١	٠,٤٠١**	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي = ٠,٦٧٩**	٢٠	٠,٦٨٣**
	٢	٠,٥٧٦**		٢١	٠,٥٤٣**
	٣	٠,٤٧٣**		٢٢	٠,٦٣٩**
	٤	٠,٥٩١**		٢٤	٠,٦٤٨**
	٥	٠,٠٥٣**		٢٥	٠,٧١٤**
	٨	٠,٤٦٩**		٢٦	٠,٥٧٧**
	٩	٠,٥٠٢**		٢٧	٠,٧٣٤**
	١٠	٠,٣١٩**		٢٩	٠,٤١٥**
	١١	٠,٦٤٩**	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة = ٠,٥١٦**	٦	٠,٤٤٩**
	١٣	٠,٥٥٨**		٧	٠,٤٧٩**
	١٥	٠,٣٤٨**		١٢	٠,٦٥٩**
	١٦	٠,٦٥٣**		١٤	٠,٧٤٤**
	١٧	٠,٤١١**		١٩	٠,٧٢٨**
	٣٠	٠,٦١٧**		٢٣	٠,٥٧١**
	١٨	٠,٦٣٧**		٢٨	٠,٧٨٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) أن:

أ) جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي.

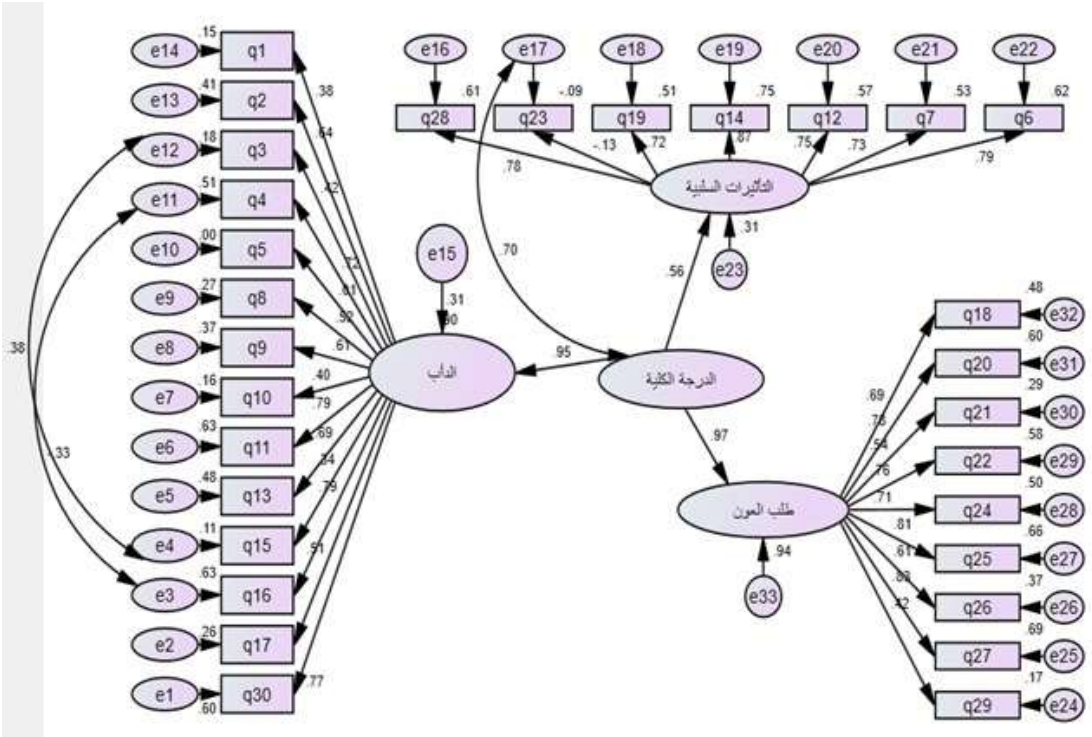
ب) جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي.

٢- صدق البنية العاملية Construct Validity:

تم التحقق من صدق البنية العاملية لمقياس الصمود الأكاديمي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي CFA ببرنامج AMOS V25 لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها في التخصـصـات العلمية والأدبية، بلغ عددها (٣٤٦ طالبًا وطالبة)، والشكل (٨) ذلك يوضح.

شكـل ٨

نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الصمود الأكاديمي(*) (ن=٣٤٦)



(*) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل الكامنة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج AMOS.

كما يوضـح جدول (١٦) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الصمود الأكاديمي كما يأتي:

جــدول ١٦

مؤشــرات حســن المطـابقـة لنموذج التحليـل العـاملي التوكيـدي من الـدرجـة الثـانيـة لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=٣٤٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا^2 Sig	٤٨,٣٣٥ ٣٦ ٠,٥٢١	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة مربع كاي/ درجات الحرية X^2 / df	١,٣٤٢	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٢٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٨٧٨	(صفر) إلى (١)
٥	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٧	(صفر) إلى (١)
٦	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٥٢	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٧٥٧	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٢١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٩٠	(صفر) إلى (١)

يتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة جيدة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصـائيًا، وأن قيم باقي المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار.

كما يوضــح جدول (١٧) تشـبعات عبارات مقياس الصــمود الأكاديمي بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية مقرونة بالخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة.

جدول ١٧

تشبعات مفردات مقياس الصمود الأكاديمي بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الثلاثة بالعامل الكامن من الدرجة الثانية مقرونة بالخطأ المعياري والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة (ن=٣٤٦)

العامل الكامن		المفردات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري S.E.	النسبة الحرجة C.R.	مستوى الدلالة P
الدرجة الأولى	الدأب	١	٠,٣٨	٠,٦٦٧	٠,٠٩٤	٧,١٢٧	٠,٠٠١
		٢	٠,٦٤	٠,٩٣٣	٠,٠٧٢	١٣,٠٠٥	٠,٠٠١
		٣	٠,٤٢	٠,٧١٥	٠,٠٩٠	٧,٩٥٤	٠,٠٠١
		٤	٠,٧٢	١,١٤٤	٠,٠٧٧	١٤,٩٣١	٠,٠٠١
		٥	٠,٠١	٠,٠٢١	٠,٠٨٨	٠,٢٣٤	٠,٨١٥
		٨	٠,٥٢	٠,٨٠٨	٠,٠٨٠	١٠,١٤٢	٠,٠٠١
		٩	٠,٦١	٠,٩٢٠	٠,٠٧٦	١٢,١٥٧	٠,٠٠١
		١٠	٠,٤٠	٠,٥٧٩	٠,٠٧٨	٧,٤٠٧	٠,٠٠١
		١١	٠,٧٩	١,١٨٢	٠,٠٦٨	١٧,٣٥١	٠,٠٠١
		١٣	٠,٦٩	١,٠٦٠	٠,٠٧٤	١٤,٢٧٠	٠,٠٠١
		١٥	٠,٣٤	٠,٥٥٥	٠,٠٨٩	٦,٢٥٦	٠,٠٠١
		١٦	٠,٧٩	١,١٠٨	٠,٠٦٤	١٧,١٧٨	٠,٠٠١
		١٧	٠,٥١	٠,٨٩٩	٠,٠٩٠	٩,٩٤٢	٠,٠٠١
		٣٠	٠,٧٧	١,٠٠٠	-	-	-
	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	١٨	٠,٦٩	١,٠٠٠	-	-	-
		٢٠	٠,٧٦	١,٢٧٥	٠,٠٧٨	١٦,٢٨٥	٠,٠٠١
		٢١	٠,٥٤	٠,٩٩٥	٠,٠٩٦	١٠,٤٠١	٠,٠٠١
		٢٢	٠,٧٦	١,١٢٨	٠,٠٧١	١٥,٨١٢	٠,٠٠١
		٢٤	٠,٧١	١,١٦٨	٠,٠٨١	١٤,٣٩٢	٠,٠٠١
		٢٥	٠,٨١	١,٢٨٤	٠,٠٧٤	١٧,٢٣٦	٠,٠٠١
		٢٦	٠,٦١	١,١٩٣	٠,٠٩٩	١١,٩٩١	٠,٠٠١
		٢٧	٠,٨٣	١,٣٠٢	٠,٠٧٣	١٧,٨١٤	٠,٠٠١
		٢٩	٠,٤٢	٠,٧٦٥	٠,٠٩٨	٧,٧٨٣	٠,٠٠١
	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٦	٠,٧٩	١,٥٨١	٠,١١٣	١٣,٩٤٩	٠,٠٠١
		٧	٠,٧٣	٠,٩٦٩	٠,٠٧٥	١٢,٨٦٥	٠,٠٠١
		١٢	٠,٧٥	٠,٩٦٨	٠,٠٧٣	١٣,٣٤٣	٠,٠٠١
		١٤	٠,٨٧	١,٢٧٢	٠,٠٨٣	١٥,٢٧٧	٠,٠٠١
		١٩	٠,٧٢	١,٠٠٠			
		٢٣	٠,١٣	-٠,١٢٣	٠,٠٥٣	-٢,٣١٠	٠,٠٢١
		٢٨	٠,٧٨	١,١١٧	٠,٠٨١	١٣,٨٣١	٠,٠٠١
الدرجة الثانية	الصمود الأكاديمي	الدأب	٠,٩٥	١,٠٠٠	-	-	-
		رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٩٧	١,٠٠٠	-	-	-
		الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٥٦	٠,٨٨٠	٠,٠٩٨	٨,٩٧٤	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٧) أن:

- جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات مقياس الصمود الأكاديمي بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي.
- جميع معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولى لمقياس الصمود الأكاديمي.

مما سبق يُمكن القول: إن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن لهذا المقياس، وأن الصمود الأكاديمي عبارة عن عامل كامن من الدرجة الثانية، تنتظم حوله العوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى، وهذه العوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى ينتظم حولها مفردات مقياس الصمود الأكاديمي.

ثانيًا: ثبات مقياس الصمود الأكاديمي:

قام معد المقياس بالتحقق من الثبات من خلال:

١- الاتساق الداخلي للمفردات: حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٧، ٠,٦٥) (باستثناء المفردتين (١، ٢٩) حيث بلغت قيمتا معامل ارتباطهما (٠,١١، ٠,١٥) على الترتيب، إلا أن حذفها لم يزد من معامل ألفا، لذا تم الإبقاء عليهما.
٢- معاملات ألفا للأبعاد والمقياس ككل، وكانت (٠,٨٣، ٠,٧٨، ٠,٨٠، ٠,٩٠) على الترتيب، وجميعها قيم مرتفعة.

وفي البيئة العربية، قامت كل من (هناء محمد زكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩) بحساب ثبات المقياس من خلال:

الاتساق الداخلي للمفردات: حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع مفردات مقياس الصمود الأكاديمي.

ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ: حيث بلغت قيم معامل ألفا (٠,٩٣٦، ٠,٩٢٦، ٠,٨٩٤، ٠,٩٧٣) للأبعاد وللمقياس ككل على الترتيب، وهي قيم مرتفعة، مما يشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق بها.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات مقياس الصمود الأكاديمي من خلال:

١- معاملات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach للأبعاد وللمقياس ككل.

٢- طريقة التجزئة النصفية والتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون في حال التجانس بين النصفين (الفردي والزوجي)، ومعادلة جتمان للتصحيح في حال عدم التجانس بين نصفي المقياس وذلك على عينة الخصائص السيكومترية البالغ حجمها (٣٤٦) طالبًا وطالبة(*)، ويوضح جدول (١٨) ذلك.

جدول ١٨

معاملات ثبات أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٣٤٦)

م	الأبعاد	طريقة ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية					
			معامل الارتباط بين النصفين	تباين النصف الأول	تباين النصف الثاني	النسبة الفائية (ف)	معامل ثبات سبيرمان- براون	معامل ثبات جتمان
١	الدأب	٠,٨٣٠	٠,٦٣٩	١٥,٤٢٣	١٧,٣٠٤	١,١٢٢	٠,٧٨٠	-
٢	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨٧٣	٠,٧٣٦	١٣,٥١٨	٩,١٩٩	١,٤٦٩	-	٠,٨٣٩
٣	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٧٨٠	٠,٦٣٧	٩,٣٠٨	٤,٧٥٤	١,٩٥٨	-	٠,٧٥٢
٤	المقياس ككل	٠,٩١٣	٠,٨٦١	٦٥,٨٢٥	٦٤,٨٩٥	١,٠١٤	٠,٩٢٥	-

يتضح من الجدول (١٨): أن قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي بطريقتي (ألفا كرونباخ- التجزئة النصفية) قيم مرتفعة تشير إلى درجة من الثبات يُمكن الوثوق بها.

٣- الاتساق الداخلي من خلال:

ثبات المفردات: تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ثبات الأبعاد: تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٩) تلك المعاملات.

(*) قيمة (ف) الجدولية بدرجات حرية (٣٤٥، ٣٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٢٠).

جدول ١٩

الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي (ن=٣٤٦)

البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد	البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد
الدأب = ٠,٩٢٤**	١	٠,٥٢٠**	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي = ٠,٨٦٥**	٢٠	٠,٧٦٠**
	٢	٠,٦٥٣**		٢١	٠,٦٦١**
	٣	٠,٥٧٩**		٢٢	٠,٧١٧**
	٤	٠,٦٧٢**		٢٤	٠,٧٣٣**
	٥	٠,١٨٦**		٢٥	٠,٧٨٢**
	٨	٠,٥٦٥**		٢٦	٠,٦٩٤**
	٩	٠,٥٩٢**		٢٧	٠,٧٩٧**
	١٠	٠,٤٢٧**		٢٩	٠,٥٥٥**
	١١	٠,٧١٦**	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة = ٠,٧٢٢**	٦	٠,٥٩٦**
	١٣	٠,٦٤١**		٧	٠,٦٨١**
	١٥	٠,٤٦٦**		١٢	٠,٦٨٨**
	١٦	٠,٧١٥**		١٤	٠,٧٨٠**
	١٧	٠,٥٢٨**		١٩	٠,٦٩٧**
	٣٠	٠,٦٧٧**		٢٣	٠,٣٥٧**
	١٨	٠,٧١٧**		٢٨	٠,٧٤٢**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٩) أن:

- قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وتتراوح بين (٠,٣٥٧، ٠,٧٩٧) باستثناء المفردة (٥) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط لها (٠,١٨٦)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع مفردات المقياس.
- قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي مرتفعة تراوحت بين (٠,٧٢٢- ٠,٩٢٤) ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أبعاد المقياس.

وصف مقياس الصمود الأكاديمي في صورته النهائية:

تكون مقياس الصمود الأكاديمي في صورته النهائية من (٣٠) مفردة وزعت على ثلاثة أبعاد، هي: (الدأب، رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي، الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية

السالبة)، وتمتد الدرجة على المقياس من (٣٠) إلى (١٥٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي.

٣- استبانة الاندماج الأكاديمي Academic Engagement Questionnaire (إعداد: Reeve & Tseng, 2011، ترجمة: الباحثة).

- يعتمد الأساس النظري لهذه الاستبانة على تصور الاندماج الأكاديمي (Reeve & Tseng, 2011)، وتتكون الاستبانة من (٢٢) مفردة تم صياغتها على نحوٍ موجب، وهذه المفردات موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، هي (الاندماج النشط، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي)، ويوضح الجدول (٢٠) توزيع هذه المفردات على الأبعاد الأربعة لاستبانة الاندماج الأكاديمي.

جدول ٢٠

توزيع مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي (Reeve & Tseng, 2011)

البعد	المفردات	عدد المفردات
١- الاندماج النشط Agentic Engagement	١، ٢، ٣، ٤، ٥.	٥
٢- الاندماج السلوكي Behavioral Engagement	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠.	٥
٣- الاندماج الانفعالي Emotional Engagement	١١، ١٢، ١٣، ١٤.	٤
٤- الاندماج المعرفي Cognitive Engagement	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢.	٨

تتم الاستجابة على استبانة الاندماج الأكاديمي وفقًا لمقياس استجابة سباعي متدرج بحسب طريقة ليكرت، من موافق بشدة (٧) إلى غير موافق بشدة (١)، وقد تم تغيير طريقة الاستجابة لتصبح وفقًا لمقياس استجابة خماسي حسب طريقة ليكرت متدرج حيث [موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)] حتى يكون هناك مدى واضح للتمييز بين تلك الاستجابات، وتمتد الدرجة على الاستبانة من (٢٢) إلى (١١٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بترجمة الاستبانة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتم عرضها على عدد (٥) من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية(*)، وذلك للتحقق من سلامة الترجمة، وفي ضوء آرائهم أعادت الباحثة صياغة بعض المفردات كما في جدول (٢١)، وللتأكد من ملاءمة الاستبانة من حيث وضوح المفردات وسلامة الصياغة، تم

(*) وردت الأسماء في ملحق (١) من ملاحق الدراسة.

عرض الاستبانة بصورتها العربية على اثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية(*) لمراجعتها لغويًا، وقد اتفقت آراؤهما على ملاءمة الاستبانة، وسلامة صياغة مفرداتها لغويًا.

جدول ٢١

بعض مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي قبل التعديل وبعده طبقًا لآراء السادة المتخصصين في اللغة الإنجليزية

رقم المفردة	قبل التعديل	بعد التعديل
١	أطرح الأسئلة في أثناء المحاضرة	أقوم بطرح الأسئلة في أثناء المحاضرة.
٣	أسمح لأستاذي بمعرفة ما يهُمني	أخبر أستاذي باهتماماتي.
٥	أقدم اقتراحات حول كيفية تحسين قاعة الدراسة	أقدم اقتراحات لتحسين قاعة الدراسة.
٨	عندما يتحدث أستاذي عن موضوع جديد للمرة الأولى، استمع إليه بحرصٍ شديد.	أستمع بحرص شديد للموضوعات الجديدة التي يطرحها أستاذي.

وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ قوامها (٥١) طالبًا وطالبة بشعبة اللغة الإنجليزية بالفرقة الرابعة عام بكلية التربية جامعة بنها، بمتوسط عمر زمني (٢١,٠٦) سنة وانحراف معياري (٠,٧٣٢) سنة، من الحاصلين على تقدير جيد على الأقل، حيث قامت الباحثة بتطبيق النسختين الأصلية والعربية في جلستين منفصلتين، وذلك لتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين (العينة المرتبطة) على الاستبانة في نسختيها (الأصلية والعربية)، وبعد التصحيح تم تقدير الدرجات على النسختين وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والتباين والنسبة الفائية كما يوضحها جدول (٢٢).

جدول ٢٢

تجانس استبانة الاندماج الأكاديمي للنسختين الأصلية والعربية (ن=٥١)

الدرجة الكلية	النسخة	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	النسبة الفائية (ف) (*)١
الاندماج الأكاديمي	العربية	٨٧,٤٧	١٠,٥٠	١١٠,٢٥	١,١١
	الأصلية	٨٧,٩٨	١١,٠٦	١٢٢,٣٢	

(*) وردت الأسماء في ملحق (٢) من ملاحق الدراسة.

(*) ف الجدولية بدرجات حرية (٥٠، ٥٠) عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٦.

يتضح من جدول (٢٢) أن: قيمة (ف) لاستبانة الاندماج الأكاديمي غير دالة إحصائيًا؛ مما يعني تجانس أداء أفراد العينة المرتبطة على استبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيها الأصلية والعربية.

ومن خلال برنامج SPSS V25 وباستخدام اختبار كولموجروف- سميرنوف واختبار شابيرو-ويلك، تم التحقق من اعتدالية توزيع البيانات على استبانة الاندماج الأكاديمي كما يوضحها جدول (٢٣).

جدول ٢٣

اختبارات الاعتدالية لاستبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيها العربية والأصلية (ن=٥١)

الدرجة الكلية	النسخة	كولموجروف – سميرنوف			شابيرو- ويلك		
		إحصائيات الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة	إحصائيات الاختبار	درجة الحرية	قيمة الدلالة
الاندماج الأكاديمي	العربية	٠,٠٧٤	٥١	٠,٢٠	٠,٩٨٥	٥١	٠,٧٥٤
	الأصلية	٠,٠٩٧	٥١	٠,٢٠	٠,٩٧٨	٥١	٠,٤٥٨

يتضح من جدول (٢٣) أن: قيم الدلالة (P value) لاستبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيها (العربية- الأصلية) سواء وفقًا لاختبار كولموجروف – سميرنوف أو لاختبار شابيرو- ويلك أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبناءً عليه فإن البيانات على استبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيه (الأصلية والعربية) تتبع التوزيع الإعتدالي Normal Distribution، وهو ما دفع بالباحثة إلى استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين.

صدق الترجمة:

قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (المرتبطة) على الدرجة الكلية لاستبانة الاندماج الأكاديمي في نسختيها (الأصلية والعربية) لتعرُّف مدى دلالة الفروق بينهما، وذلك بعد التحقق من شروط الإحصاء البارامتري، والجدول (٢٤) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء على النسختين الأصلية والعربية لاستبانة الاندماج الأكاديمي.

جدول ٢٤

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الأداء على النسختين الأصلية والعربية لاستبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٥١)

	متوسط الفروق	الانحراف المعياري	قيمة (ت) (*)	قيمة الدلالة
الاندماج الأكاديمي	٠,٥١-	٧,٤٧	٠,٤٩-	غير دالة

يتضح من الجدول (٢٤) أن: قيمة (ت) لاستبانة الاندماج الأكاديمي غير دالة إحصائيًا، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء على النسختين العربية والأصلية لاستبانة الاندماج الأكاديمي، مما يؤكد أن النسخة العربية تتطابق مع النسخة الأصلية من حيث الدلالة والمعنى.

الخصائص السيكومترية لاستبانة الاندماج الأكاديمي:

أولًا: صدق استبانة الاندماج الأكاديمي:

حيث تحقق معد الاستبانة من الصدق من خلال:

التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي على عينة قوامها (٣٦٥) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، حيث كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن أربعة عوامل، هي (الاندماج النشط، والاندماج السلوكي، والاندماج الانفعالي، والاندماج المعرفي) فسرت هذه العوامل مجتمعة نحو (٦٦,٦٪) من التباين الكلي في الاندماج الأكاديمي، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي تبين أن النموذج العاملي الرباعي يحتوي على مطابقة أفضل للبيانات من النماذج العاملية الأحادية والثنائية والثلاثية لدى عينة الدراسة.

وفي البيئة العربية قامت (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) بحساب صدق البنية العاملية لاستبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Teng, 2011) من خلال التحليل العاملي التوكيدي على عينة بلغ حجمها (١٤٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية النوعية، وأظهر التحليل العاملي مطابقة جيدة للبيانات، حيث وقعت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي، وذلك بعد حذف المفردات (٣، ٦، ١٣، ١٨).

(*) ت الجدولية بدرجات حرية (٥٠) بدلالة الطرفين عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠١.

وفي الدراسة الحالية تم تطبيق الاستبانة على عينة الخصائص السيكومترية البالغ حجمها (٣٤٦) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، وتم التحقق من صدق استبانة الاندماج الأكاديمي من خلال:

١- صدق الاتساق الداخلي:

أ) **صدق المفردات:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الفرعي).

ب) **صدق الأبعاد:** وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية عن كل بعد فرعي والدرجة الكلية للاستبانة (بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة)، والجدول (٢٥) يوضح قيم تلك المعاملات.

جدول ٢٥

صدق الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)

البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة المفردة	البعد	المفردات	معامل الارتباط بالبعد عند حذف درجة المفردة
الاندماج النشط = ٠,٤٨٠**	١	٠,٦٣٨**	الاندماج الانفعالي= ٠,٨٠٦**	١٢	٠,٧١٢**
	٢	٠,٧٥٥**		١٣	٠,٧٤١**
	٣	٠,٧٧٣**		١٤	٠,٥٨٣**
	٤	٠,٧٥٠**	الاندماج المعرفي= ٠,٧٢٧**	١٥	٠,٧٣١**
	٥	٠,٦٩٦**		١٦	٠,٧١٨**
الاندماج السلوكي= ٠,٧٥٧**	٦	٠,٧٦٤**		١٧	٠,٨١٦**
	٧	٠,٧٩٧**		١٨	٠,٧٤٣**
	٨	٠,٨١٨**		١٩	٠,٦٨٥**
	٩	٠,٧٨٤**		٢٠	٠,٣٨٩**
	١٠	٠,٧١٠**		٢١	٠,٦٧٩٨**
	١١	٠,٧١٦**		٢٢	٠,٦٥٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٥) أن:

- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد

الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي.

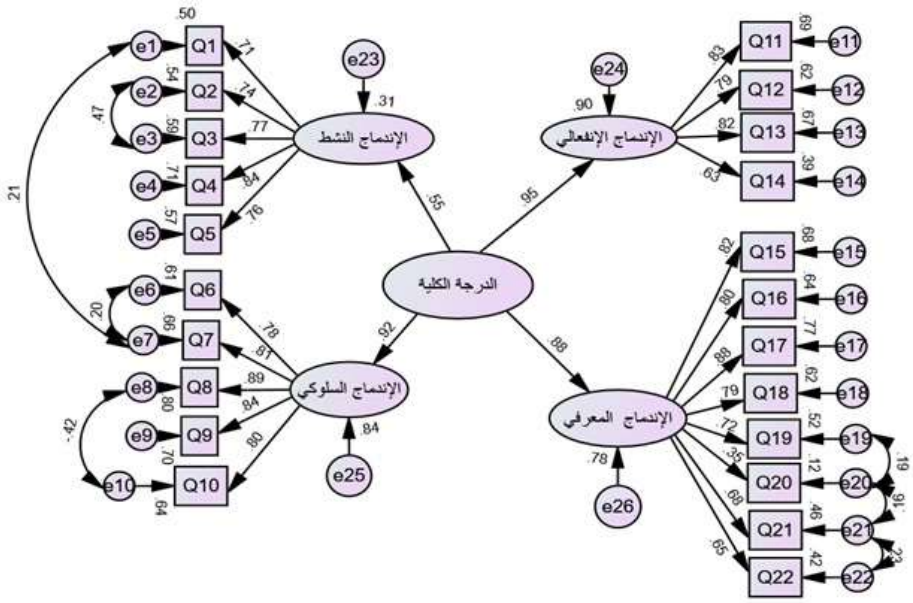
- جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبانة (في حالة حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وصدق جميع أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي.

٢- صدق البنية العاملية Construct Validity:

تم التحقق من صدق البنية العاملية لاستبانة الاندماج الأكاديمي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي CFA ببرنامج AMOS V25 لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، بلغ عددها (٣٤٦ طالبًا وطالبة)، والشكل (٩) يوضح ذلك.

شكل ٩

نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لاستبانة الاندماج الأكاديمي(*) (ن=٣٤٦)



كما يوضح جدول (٢٦) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لاستبانة الاندماج الأكاديمي.

(*) القيم المرتبطة بكل سهم في الشكل تشير إلى التشبعات أو معاملات صدق العوامل الكامنة بعد حساب النموذج من خلال برنامج AMOS.

جـــدول ٢٦

مؤشـــرات جودة المطـابقـة لنموذج التحليـل العـاملي التوكيـدي من الـدرجـة الثـانيـة لاستبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا^2 Sig	٧٢,٩٢٩ ١٩٨ ٠,٩٥٠	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة مربع كاي/ درجات الحرية X^2 / df	٠,٣٦٨	(صفر) إلى (٥)
٣	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٤٠	(صفر) إلى (٠.١)
٤	جذر متوسط مربعات البواقي RMR	٠,٠٤٣	(صفر) إلى (٠.١)
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٩	(صفر) إلى (١)
٦	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٩٧١	(صفر) إلى (١)
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١٧	(صفر) إلى (١)
٨	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٥٢	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٥٢	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٠٤	(صفر) إلى (١)
١١	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٤٤	(صفر) إلى (١)

يتضـح من الجدول (٢٦) أن: جميع قيم مؤشـرات حسـن المطابقة جيدة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصـائيًا، وأن قيم باقي المؤشـرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشـر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيد للبيانات موضع الاختبار.

كما يوضـح جدول (٢٧) تشـبعات مفردات اسـتبانة الاندماج الأكاديمي بالعوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى، وكذلك تشـــبعات العوامل الكامنة الأربعة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية، مقرونة بالخطأ المعياري للتشبع والنسبة الحرجة والدلالة الإحصائية.

جـــدول ٢٧

تشـــبعات مفردات اســـتبانة الاندماج الأكاديمي بالعوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى، وكذلك تشـــبعات العوامل الكامنة الأربعة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية، مقرونة بالخطأ المعياري للتشبع والنسبة الحرجة والدلالة الإحصائية (ن=٣٤٦)

العامل الكامن		المفردات	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري S.E.	النسبة الحرجة C.R.	قيمة الدلالة P
الدرجة الأولى	الاندماج النشط	١	٠,٧١	٠,٨٩٩	٠,٠٦٩	١٣,٠٧٩	٠,٠٠١
		٢	٠,٧٤	٠,٩٣٤	٠,٠٥٠	١٨,٨٦٥	٠,٠٠١
		٣	٠,٧٧	١,٠٠٠	-	-	-
		٤	٠,٨٤	١,٠٨٨	٠,٠٧١	١٥,٣٥٧	٠,٠٠١
		٥	٠,٧٦	٠,٩٧١	٠,٠٧٠	١٣,٩١٦	٠,٠٠١
	الاندماج السلوكي	٦	٠,٧٨	٠,٩١١	٠,٠٦٤	١٤,٢٤٦	٠,٠٠١
		٧	٠,٨١	٠,٩٦٩	٠,٠٦٥	١٤,٨٦٥	٠,٠٠١
		٨	٠,٨٩	١,٠٤٩	٠,٠٦٤	١٦,٤٢٨	٠,٠٠١
		٩	٠,٨٤	١,٠٠١	٠,٠٦٥	١٥,٢٨٩	٠,٠٠١
		١٠	٠,٨٠	١,٠٢٨	٠,٠٧١	١٤,٥٦٥	٠,٠٠١
	الاندماج الانفعالي	١١	٠,٨٣	١,١٠٣	٠,٠٧١	١٥,٦٢٦	٠,٠٠١
		١٢	٠,٧٩	٠,٩٧٠	٠,٠٦٦	١٤,٧١٥	٠,٠٠١
		١٣	٠,٨٢	١,٠١٩	٠,٠٦٦	١٥,٣٩٣	٠,٠٠١
		١٤	٠,٦٣	٠,٩٢٥	٠,٠٨١	١١,٤٨٨	٠,٠٠١
	الاندماج المعرفي	١٥	٠,٨٢	٠,٩٤٩	٠,٠٤٨	١٩,٨٦٠	٠,٠٠١
		١٦	٠,٨٠	٠,٩١٦	٠,٠٤٨	١٨,٩٨٦	٠,٠٠١
		١٧	٠,٨٨	١,٠٠٠	-	-	-
		١٨	٠,٧٩	٠,٨٨٨	٠,٠٤٨	١٨,٤٨٢	٠,٠٠١
		١٩	٠,٧٢	٠,٨٢٢	٠,٠٥٢	١٥,٩٢٠	٠,٠٠١
		٢٠	٠,٣٥	٠,٤٠٦	٠,٠٦٢	٦,٥٠٤	٠,٠٠١
		٢١	٠,٦٨	٠,٨٠٧	٠,٠٥٥	١٤,٥٦٨	٠,٠٠١
		٢٢	٠,٦٥	٠,٧٧٦	٠,٠٥٦	١٣,٧٨٥	٠,٠٠١
الدرجة الثانية	الاندماج الأكاديمي	الاندماج النشط	٠,٥٥	٠,٦٩٥	٠,٠٧٩	٨,٨٣٨	٠,٠٠١
		الاندماج السلوكي	٠,٩٢	١,٠٠٠	-	-	-
		الاندماج الانفعالي	٠,٩٥	١,٠٠٠	-	-	-
		الاندماج المعرفي	٠,٨٨	١,٠٠٠	-	-	-

يتضح من جدول (٢٧) أن:

١- جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي بالعوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على صدق جميع مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي.

٢- معاملات الصدق أوتشبعات العوامل الكامنة الأربعة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يدل على صدق جميع أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي.

مما سبق يمكن القول إن: التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا قويًا على صدق البناء الكامن لاستبانة الاندماج الأكاديمي، وأن الاندماج الأكاديمي عبارة عن عامل كامن واحد، ينتظم حوله العوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الثانية، وأن هذه العوامل الكامنة الأربعة ينتظم حولها مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي من الدرجة الأولى.

ثانيًا: ثبات استبانة الاندماج الأكاديمي:

تحقق معد الاستبانة من الثبات من خلال:

- معاملات ثبات ألفا كرونباخ: حيث إن قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد (النشط، والسلوكي، والانفعالي، والمعرفي) قد بلغت (٠,٨٢، ٠,٩٤، ٠,٧٨، ٠,٨٨) على الترتيب، وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق فيها.

وفي البيئة العربية قامت (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢) بحساب ثبات استبانة الاندماج الأكاديمي المكونة من (١٨) مفردة في صورتها النهائية والموزعة على أربعة أبعاد من خلال معادلة ألفا كرونباخ، فبلغت قيمة معامل ألفا للأبعاد الفرعية المكونة لها (النشط "الاندماج بالتفويض"، السلوكي، والانفعالي، والمعرفي) وللمقياس ككل (٠,٨٣، ٠,٨٠، ٠,٦٣، ٠,٨٤، ٠,٩٠) على الترتيب.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات استبانة الاندماج الأكاديمي على عينة الخصائص السيكومترية البالغ حجمها بلغ (٣٤٦) طالبًا وطالبة من خلال:

١- حساب معاملات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach للأبعاد وللمقياس ككل.

٢- طريقة التجزئة النصفية والتصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون في حال التجانس بين النصفين (الفردي والزوجي) ومعادلة جتمان للتصحيح في حالة عدم التجانس بين النصفين والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول ٢٨

معاملات ثبات أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= ٣٤٦)

	الأبعاد	طريقة ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بين النصفين	طريقة التجزئة النصفية				
				تباين النصف الأول	تباين النصف الثاني	النسبة الفائية (ف) (*)	معامل ثبات سبيرمان-براون	معامل ثبات جتمان
١	الاندماج النشط	٠,٨٩	٠,٨٤	٦,٤٦	٣,٢٩	١,٩٦	-	٠,٨٨
٢	الاندماج السلوكي	٠,٩١	٠,٨٧	٤,٧٠	٢,٢٧	٢,٠٧	-	٠,٩٠
٣	الاندماج الانفعالي	٠,٨٥	٠,٧٤	٢,٤١	٢,٣٩	١,٠١	٠,٨٥	-
٤	الاندماج المعرفي	٠,٨٩	٠,٨٤	٧,٤٧	٦,٠٩	١,٢٣	-	٠,٩١
	الاندماج ككل	٠,٩٤	٠,٩٣	٤٦,٥٩	٤٠,٥٩	١,١٥	٠,٩٦	-

يتضح من الجدول (٢٨) أن: قيم معاملات ثبات أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي بطريقتي (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) قيم مرتفعة، تشير إلى درجة من الثبات يُمكن الوثوق بها.

٣- الاتساق الداخلي:

١- **ثبات المفردات:** تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

٢- **ثبات الأبعاد:** تم من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢٩) يوضح تلك المعاملات.

(*) قيمة (ف) الجدولية بدرجات حرية (٣٤٥، ٣٤٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = (١,٢٠).

جـــدول ٢٩

الاتساق الداخلي: معاملات ثبات مفردات وأبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي (ن=٣٤٦)

البعـــد	المفـــردات	معامل الارتباط بالبعد
الاندماج النشط = ٠,٧٠٩**	١	٠,٧٦٩**
	٢	٠,٨٤٩**
	٣	٠,٨٦٢**
	٤	٠,٨٤٧**
	٥	٠,٨١٠**
الاندماج السلوكي = ٠,٨٦٢**	٦	٠,٨٤٩**
	٧	٠,٨٧٤**
	٨	٠,٨٨٦**
	٩	٠,٨٦٥**
	١٠	٠,٨٢٢**
الاندماج الانفعالي = ٠,٨٧٧**	١١	٠,٨٤٧**
	١٢	٠,٨٣٧**
	١٣	٠,٨٥٦**
	١٤	٠,٧٨٣**
الاندماج المعرفي = ٠,٨٨٢**	١٥	٠,٨٠٣**
	١٦	٠,٧٩٢**
	١٧	٠,٨٦٦**
	١٨	٠,٨١٠**
	١٩	٠,٧٦٧**
	٢٠	٠,٥٢٥**
	٢١	٠,٧٦٥**
	٢٢	٠,٧٤٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٩) أن:

١- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١) مما يدل على الاتسـاق الداخلي، وثبات جميع مفردات استبانة الاندماج الأكاديمي.

٢- جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الفرعي والدرجة الكلية لاستبانة الاندماج الأكاديمي مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات أبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي.

وصف استبانة الاندماج الأكديمي في صورتها النهائية: تكونت الاستبانة من (٢٢) مفردة، وزعت على أربعة أبعاد، هي (النشط، والسلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، وتمتد الدرجة على هذه الاستبانة بين (٢٢) و(١١٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي.

خامسًا: إجراءات الدراسة:

سارت اجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي في صورتيهما الأصلية والعربية (المُترجمة) على عينة من الحاصلين على تقدير جيد على الأقل من طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية جامعة بنها تخصص لغة إنجليزية، بلغ حجمها (٥١) طالبًا وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، للوقوف على فهم الطلاب لمفردات الأداتين في صورتيها الأصلية والعربية بنفس المعنى والدلالة.

٢- تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي، واستبانة الاندماج الأكاديمي على عينة الخصائص السيكومترية من طلاب الفرقة الثالثة عام بالتخصصات العلمية والأدبية المختلفة بكلية التربية جامعة بنها، والبالغ حجمها (٣٤٦) طالبًا وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، للتحقق من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

٣- تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية بعد التحقق من صدقها وثباتها، والتي بلغ عددها (٥٢٣) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية عام بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة بنها، وبعد تصحيح أدوات الدراسة تم استبعاد (١٢٣) طالبًا وطالبة نظرًا لاستجابتهم العشوائية التي أدت إلى وجود درجات متطرفة؛ تسببت في عدم توزيع البيانات اعتداليًا، وبالتالي تم حذفها، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية التي خضعت بياناتها للتحليل الإحصائي (٤٠٠) طالب وطالبة.

٤- تم تفريغ بيانات الطلاب البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة على أدوات الدراسة، تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية للتحقق من تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراسة (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

٥- تمت معالجة البيانات للأدوات إحصائيًا بواسطة برنامج SPSS V25 بهدف التحقق من فروض الدراسة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للوقوف على مدى تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراسة بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل باستخدام طريقة بروماكس Promax، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية ببرنامج SPSS V25.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: نتائج الدراسة وتفسيراتها.

ثانيًا: المناقشة.

ثالثًا: توصيات الدراسة.

رابعًا: مقترحات بحثية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تناول هذا الفصل عرضًا لما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، وذلك من خلال عرض لفروض الدراسة واختبار صحتها، وتفسيرها ومناقشتها من المنظور السيكولوجي في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، حيث تم تفسير نتائج فروض الدراسة المعالجة بياناتها إحصائيًا بالتحليل العاملي الاستكشافي، بالإضافة إلى عرض بعض التوصيات التربوية والمقترحات البحثية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تلك الدراسة.

أولاً: نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتيجة الفرض الأول: وينص على: "عدم وجود تمايز بين كل من الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة":

لاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتي تعطي أقل قدر من البواقي والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax، بعد التحقق من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي بالاعتماد على اختبار Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) واختبار Bartlett للكروانية، حيث بلغ حجم العينة النهائية للدراسة الحالية (٤٠٠) طالب وطالبة، والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول ٣٠

النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي

قيمة اختبار كايزر (KMO)	٠,٨٢٠ (*)
قيمة اختبار بارتليت (قيمة كا٢)	١٥٦٥,٠٣٥
درجة الحرية	٢٨
الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٣٠) أن: قيمة اختبار كايزر (KMO) (٠,٨٢٠) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,٥)، وقيمة كا٢ لاختبار Bartlett (١٥٦٥,٠٣٥) دالة إحصائيًا عند مستوى

(*) قيمة اختبار كايزر المعيارية (٠,٥).

دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يعد مؤشرًا على ملاءمة حجم العينة (ن=٤٠٠) طالب وطالبة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياسي (الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي).

ولإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد مقياسي (الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي) تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط(*) بين أبعاد كلا المقياسين وتراوحت القيم بين (٠,٠٢٠) و(٠,٧٠٣)، حيث أُخضعت المصفوفة للتحليل العاملي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS V25 وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser لقبول العوامل التي تزيد قيمة جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، والإبقاء على التشبعات التي تزيد عن (٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد، والجدول (٣١) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير.

جدول ٣١

مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)

المتغيرات	الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني
الطفو الأكاديمي	الفاعلية الذاتية	٠,٧٩٣	٠,٣١٤
	الضبط غير المؤكد	٠,٣٦٣	٠,٨٦٧
	الاندماج الأكاديمي	٠,٨٦٢	-
	القلق	-	٠,٨٢٣
	العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٧١	
الصمود الأكاديمي	الدأب	٠,٨٠٩	٠,٤٢١
	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨٤٤	-
	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٤٥٩	٠,٨٤٤
الجذر الكامن		٣,٩٢٢	١,٦٧٦
نسبة التباين العاملي		٤٩,٠٢٨	٢٠,٩٥٢
نسبة التباين الكلي(التراكمي)		٪٦٩,٩٧٩	

يتضح من الجدول (٣١) أن: الأبعاد التالية: (الفاعلية الذاتية – والضبط غير المؤكد – والدأب– والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة) تشبع كل منها على العاملين الأول والثاني، وسيتم اعتماد التشبع الأعلى على أيٍّ من العاملين.

ويمكن تلخيص نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس في الجدول (٣٢).

(*) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي ومقياس الصمود الأكاديمي ملحق (٥).

جـدول ٣٢

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بعد التدوير (ن=٤٠٠)

العامل الأول		العامل الثاني	
الأبعاد	التشبعات	الأبعاد	التشبعات
الفاعلية الذاتية	٠,٧٩٣	الضبط غير المؤكد	٠,٨٦٧
الاندماج الأكاديمي	٠,٨٦٢	القلق	٠,٨٢٣
العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٧١	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٨٤٤
الدأب	٠,٨٠٩		
رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨٤٤		

يتضح من الجدولين (٣١)، (٣٢) أن: التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي، قد أسفر عن عاملين يفسران معًا نسبة (٦٩,٩٨٪) من التباين العاملي الكلي للمصفوفة الارتباطية وهي نسبة عالية، حيث كان الجذر الكامن للعاملين (٣,٩٢٢، ١,٦٧٦) على الترتيب(*)، كما كانت نسبة التباين العاملي لكل منهما (٤٩,٠٢٨، ٢٠,٩٥٢) على الترتيب، وقد تشبعت أبعاد المقياسين على العاملين على النحو التالي:

١- **العامل الأول:** بلغ عدد التشبعات على هذا العامل (٥) تشبعات، منها (٣) تشبعات من أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي وهي (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب) وتشبعان من أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي وهي (الدأب، ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي)، حيث تراوحت قيم التشبعات لتلك الأبعاد على هذا العامل بين (٠,٧٧١) لبعد العلاقات بين المعلم والطالب (الأقل تشبعًا)، و(٠,٨٦٢) لبعد الاندماج الأكاديمي (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بثقة الطلاب في قدرتهم على تجاوز التحديات والمحن التي يمرون بها، ومن خلال تحديد نقاط ضعفهم وتدعيم نقاط قوتهم، من خلال بذل قصارى جهدهم ومثابرتهم واستمرارهم في المحاولة حتى يجدوا حلولًا لهذه التحديات، ومن خلال علاقتهم الجيدة بأقرانهم ومعلميهم التي تشجعهم على الاندماج في بيئتهم التعليمية، ولذلك يُمكن تسمية هذا العامل (الصمود الأكاديمي المقترن بالطفو الأكاديمي).

(*) قيمة الجذر الكامن للعامل تساوي مجموع مربعات التشبعات على العامل الدالة وغير الدالة، وحيث حذفت التشبعات ≤٠.٣، فإن قيمة الجذر الكامن ≠ مجموع مربعات التشبعات الدالة.

٢- **العامل الثاني:** تشبع على هذا العامل (٣) أبعاد، هي: (الضبط غير المؤكد، والقلق) من مقياس الطفو الأكاديمي) و(الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة) من مقياس الصمود الأكاديمي، وتراوحت قيم تشبعات تلك الأبعاد بهذا العامل بين (٠,٨٢٣) لبعد القلق (الأقل تشبعًا) و (٠,٨٦٧) لبعد الضبط غير المؤكد (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بسيطرة المشاعر السلبية من قلق ويأس وتشاؤم وإحباط على الطالب، وكذلك عدم ثقته في قدراته وإمكاناته، والتي تؤدي إلى شعوره بعدم القدرة على تجاوز ما يواجهه من تحديات، ولذلك يُمكن تسمية هذا العامل (الطفو الأكاديمي غير التكيفي).

وفي ضوء ما سبق، تجدر الإشارة إلى:

- عدم تمايز بعض أبعاد الطفو الأكاديمي وهي (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب) عن بعض أبعاد الصمود الأكاديمي (الدأب، ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي).
- عدم تمايز بعض أبعاد الطفو الأكاديمي (الضبط غير المؤكد، والقلق) عن بعد الصمود الأكاديمي (الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة).
- تمايز الأبعاد الموجبة لمقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي (والتي تشبعت على العامل الأول) عن الأبعاد السالبة للمقياسين (والتي تشبعت على العامل الثاني).

وبناءً على هذه النتائج، فإنه يمكن القول بأنه: "يوجد تمايز جزئي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة"، ومن ثم فقد تحقق الفرض الأول جزئيًا.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة (Martin, 2013) التي أشارت إلى تمايز الطفو الأكاديمي عن الصمود الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لاختبار صدق البنية العاملية، فأظهر النموذج ذو العاملين مطابقة أفضل للبيانات من النموذج ذي العامل الواحد، كما تتفق جزئيًا مع دراسة (Martin & Marsh, 2009) والتي ميز فيها بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي نظريًا من خلال: ١) "المفهوم" فالصمود الأكاديمي هو مقدرة الطلاب على التغلب على الشدائد (المحن) الحادة أو المزمنة التي يُنظر إليها على أنها معوقات كبرى لنمو الطالب أكاديميًا، بينما يُعرف الطفو الأكاديمي بأنه مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية اليومية والمعتادة، ٢) "العينات المستخدمة" مع كل منهما، فالصمود الأكاديمي ينطبق

على فئة قليلة من الطلاب الذين يُواجهون ظروفًا قاسية، في حين يتعلق الطفو الأكاديمي بأغلبية الطلاب الذين يتمكنون من التغلب على التحديات الدراسية اليومية، كما ميّز (Martin & Marsh, 2009) بين المصطلحين بما أسمياه " فروقًا في الدرجة Differences of degree" و"فروقًا في النوع Differences of kind" فالفروق في الدرجة تتراوح بين "المزمنة" التي ترتبط عادة بالصمود الأكاديمي و"المعتادة (الشائعة)" نتيجة الإجهاد والضغط واهتزاز الثقة المرتبطة بالطفو الأكاديمي، والفروق في النوع التي تتحدد من خلال الآثار السلبية الرئيسة كانخفاض التحصيل المزمن، والاكتئاب، والاغتراب والعزلة الاجتماعية، والنفور من المؤسسة التعليمية، والتمرد المرتبط بالصمود الأكاديمي؛ والتحديات الأكثر شيوعًا كضعف الأداء، واهتزاز الثقة، والتغذية الراجعة السلبية، وانخفاض الاندماج في الحياة الأكاديمية اليومية المرتبطة بالطفو الأكاديمي، فمن خلال إدراك "الفروق في الدرجة" بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي، يُمكننا اعتبار أن الطفو الأكاديمي شرطًا ضروريًّا لكنه ليس كافيًا للصمود الأكاديمي، مما يشير إلى ترتيب هرمي بينهما، فالطلاب الذين يتغلبون بنجاح على التحديات الأكاديمية المعتادة سيتمكنون من التعامل مع الشدائد الحادة إذا حدثت، كما أن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي يرتبطان بالنواتج الأكاديمية المتمايزة نوعيًا، فيرتبط الطفو الأكاديمي بالنواتج السلبية ذات المستوى المنخفض، بينما يرتبط الصمود الأكاديمي بالنواتج السلبية ذات المستوى المرتفع.

كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة (Stephens, 2019) حيث توصلت إلى أن الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي يعكسان نفس البنية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص المشتركة بين المتغيرين، حيث يتمتع الطلاب ذوو الطفو الأكاديمي بقدر عال من فاعلية الذات والثقة في قدرتهم على الأداء الجيد بالرغم من التحديات التي يمرون بها، فهم يبذلون قصارى جهدهم ويثابرون ويستمرون في المحاولة حتى يجدوا حلولًا أو بدائل لتلك التحديات (الدأب)، كما يستطيعون تكوين علاقات جيدة مع أقرانهم ومعلميهم (طلب المساعدة التكيفي) وتحقيق الاندماج مع بيئتهم الأكاديمية، ولديهم مقدرة كبيرة على السيطرة على المشاعر السلبية من توتر وقلق، والتي من الممكن أن تؤثر بشكل سلبي على أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم (الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة)، ويتسم الطلاب ذوو الصمود الأكاديمي المرتفع بفاعلية ذاتية عالية (الفاعلية الذاتية)، ومثابرة وكفاءة اجتماعية واندماج أكاديمي فعال (الاندماج الأكاديمي)، وقدرة على التخطيط والتنظيم والتركيز الشديد على الأهداف، ومرونة في التفكير وتجريب البدائل وقبول التغيرات، وتوقعات إيجابية ونظرة تفاؤلية للمستقبل، وقدرة على ضبط الذات (الضبط غير المؤكد)، مما يشير إلى وجود قدر من التداخل بين أبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي.

ووفقًا لهذه النتيجة، فقد تشبع العامل الأول على الأبعاد الموجبة لهذين المتغيرين، فعندما يثق الطالب في قدرته على الأداء الأكاديمي بشكل جيد، ويتمكن من تحديد مكامن قوته ونقاط ضعفه، ويحقق الاندماج مع أقرانه ومعلميه، ويطلب العون والتشجيع من المحيطين به، فسيكون قادرًا على التغلب على الشدائد التي تواجهه، وينظر إليها على أنها فرص للتعلم يُمكن الاستفادة منها، بدلًا من إدراكها على أنها تهديدات لنموه الأكاديمي، بينما تشبع العامل الثاني على الأبعاد السالبة للمتغيرين (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي)، فعندما يتمكن الطالب من ضبط وإدارة انفعالاته السالبة الناتجة عن بعض المواقف الأكاديمية المهِّددة، ويثق في قدرته على التغلب على مشاعر القلق والتوتر والإحباط المرتبط بالأداء الأكاديمي فسيتمكن من التغلب على المشكلات التي ستواجهه، حيث يؤكد Purwanti et al., (2020) ارتباط الفاعلية الذاتية والقلق على نحوٍ سالبٍ، كما يؤكد Piosang, (2016) انخفاض مستوى الطفو الأكاديمي وصعوبة في التغلب على التحديات الأكاديمية المعتادة، وذلك عندما يحصل الطلاب على درجات مرتفعة على المفردات التي تتشبع بها بُعدا (القلق، والضبط غير المؤكد) ودرجات منخفضة على المفردات التي تتشبع بها الأبعاد: (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب)، بينما يرتفع مستوى الطفو الأكاديمي لدى الطلاب عندما يحصلون على درجات مرتفعة على المفردات التي تتشبع بها الأبعاد: (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب)، ودرجات منخفضة على المفردات التي تشبع بها بعدا (القلق، والضبط غير المؤكد)، مما يشير إلى ارتباط الفاعلية الذاتية والاندماج الأكاديمي والعلاقات بين المعلم والطالب بالطفو الأكاديمي على نحو موجب، بينما يرتبط القلق والضبط غير المؤكد بالطفو الأكاديمي على نحو سالب، وهو ما يفسر سبب تشبع أبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي على عاملين (p. 9).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغير الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي، حيث اتفقت نتائج دراسات كل من (Martin, 2013؛ إلهام سرور البلال، ٢٠٢٠) على ارتباط الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي على نحو موجب، وتوصلت نتائج دراسة (Martin, 2013) إلى وجود تأثير إيجابي ومباشر ودال إحصائيًا للطفو الأكاديمي في الصمود الأكاديمي.

وفي ضوء نتائج مصفوفة الارتباطات لأبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي التي أظهرت ارتباطًا دالًّا إحصائيًا بين الأبعاد، فقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متشابهة مع نتائج دراسة كل من (Keye & Pidgeon, 2013; Cassidy, 2015) ونتائج دراسة (عبد العزيز إبراهيم سليم، ٢٠٢٠؛ رسمية فلاح العتيبي، ٢٠٢١) التي تحققت من وجود ارتباط موجب بين الفاعلية

الذاتية (بعد للطفو الأكاديمي) والصمود الأكاديمي وأن الفاعلية الذاتية منبئ مهم بالصمود الأكاديمي، وأيضًا توصلت نتائج دراسة (Narayanan & Weng Onn, 2016) إمكانية التنبؤ بالصمود من خلال الفاعلية الذاتية، كما توصلت نتائج دراسة (رياض سليمان طه، ٢٠٢٠) التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية في الإصرار (الدأب) والتأمل والبحث عن العون المتكيف (كبعدين للصمود الأكاديمي) والتأثير السلبي في الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية.

نتيجة الفرض الثاني: وينص على: "عدم وجود تمايز بين كل من الطفو الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة":

لاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتي تعطي أقل قدر من البواقي والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax، بعد التحقق من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي بالاعتماد على اختبار Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) واختبار Bartlett للكروانية، حيث بلغ حجم العينة النهائية للدراسة الحالية (٤٠٠) طالب وطالبة، والجدول (٣٣) يوضح ذلك.

جدول ٣٣

النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

قيمة اختبار كايز (KMO)	٠,٨٤٩
قيمة اختبار بارتليت (قيمة كا^{2})	١٧٩٥,٧٦٥
درجة الحرية	٣٦
الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٣٣) أن: قيمة اختبار (KMO) (٠,٨٤٩) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,٥)، وقيمة كا^{2} لاختبار بارتليت (١٧٩٥,٧٦٥) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يعُد مؤشرًا على كفاية حجم العينة (ن=٤٠٠) طالب وطالبة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي.

ولإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط(*) بين أبعاد

(*) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي ملحق (٦).

المقياس والاستبانة، وتراوحت القيم بين (٠,٠٠٨) و(٠,٧١٧)، حيث أُخضعت المصفوفة للتحليل العاملي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS V25، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser لقبول العوامل التي تزيد قيمة جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، والإبقاء على التشعبات التي تزيد عن (٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد، والجدول (٣٤) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير.

جدول ٣٤

مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)

المتغيرات	الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني
الطفو الأكاديمي	الفاعلية الذاتية	٠,٧٥٣	٠,٣٠٣
	الضبط غير المؤكد	٠,٣٤١	٠,٨٦٣
	الاندماج الأكاديمي	٠,٨٦٥	-
	القلق	-	٠,٨٩٣
	العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٨١	-
الاندماج الأكاديمي	الاندماج النشط	٠,٥٨٩	-
	الاندماج السلوكي	٠,٨٢١	-
	الاندماج الانفعالي	٠,٨٤٥	-
	الاندماج المعرفي	٠,٨٠٢	-
الجذر الكامن		٤,٤٦٧	١,٤٤١
نسبة التباين العاملي		٤٩,٦٣٢	١٦,٠٠٦
نسبة التباين الكلي(التراكمي)		٪٦٥,٦٣٨	

يتضح من الجدول (٣٤) أن: بعدي الطفو الأكاديمي (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد) قد تشبعا على العاملين الأول والثاني وسوف يتم اعتماد التشبع الأعلى على أي من العاملين.

ويمكن تلخيص نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس في الجدول (٣٥).

جـدول ٣٥

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن=٤٠٠ طالب وطالبة)

العامل الأول		العامل الثاني	
الأبعاد	التشبعات	الأبعاد	التشبعات
الفاعلية الذاتية	٠,٧٥٣	الضبط غير المؤكد	٠,٨٦٣
الاندماج الأكاديمي	٠,٨٦٥	القلق	٠,٨٩٣
العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٨١		
الاندماج النشط	٠,٥٨٩		
الاندماج السلوكي	٠,٨٢١		
الاندماج الانفعالي	٠,٨٤٥		
الاندماج المعرفي	٠,٨٠٢		

يتضح من الجدولين (٣٤)، (٣٥) أن: التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي، قد أسفر عن عاملين يفسران معًا نسبة (٦٥,٦٣٨٪) من التباين العاملي الكلي للمصفوفة الارتباطية وهي نسبة عالية، حيث كان الجذر الكامن للعاملين (٤,٤٦٧، ١,٤٤١) على الترتيب، كما كانت نسبة التباين العاملي لكل عامل (٤٩,٦٣٢، ١٦,٠٠٦) على الترتيب، وقد تشبعت أبعاد المقياس والاستبانة على العاملين على النحو التالي:

١- **العامل الأول:** بلغ عدد التشبعات على هذا العامل (٧) تشبعات، منها ثلاثة تشبعات لأبعاد (الفاعلية الذاتية- والاندماج الأكاديمي- والعلاقات بين المعلم والطالب) من مقياس الطفو الأكاديمي، وأربعة تشبعات لأبعاد الاندماج الأكاديمي هي (الاندماج النشط- والاندماج السلوكي- والاندماج الانفعالي- والاندماج المعرفي)، حيث تراوحت قيم التشبعات لتلك الأبعاد على هذا العامل بين (٠,٥٨٩) لبعد الاندماج النشط (الأقل تشبعًا)، و(٠,٨٦٥) لبعد الاندماج الأكاديمي (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بمشاركة الطلاب النشطة في أنشطة التعلم الصفية واللاصفية من خلال بذل المزيد من الجهد والوقت لفهم وإتقان المعارف والمهارات التي اكتسبوها، والمبادرة بطرح الأسئلة وتقديم المقترحات التي من شأنها إثراء العملية التعليمية، ومن خلال اهتمامهم بحضور المحاضرات والتركيز والإهتمام بما يقوله المعلم، والتخطيط للاستذكار، وتغيير طرق الدراسة، واستخدام استراتيجيات تعلم فعالة، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل (الاندماج الأكاديمي).

٢- **العامل الثاني:** تشبع على هذا العامل البعدان (الضبط غير المؤكد، والقلق) من مقياس الطفو الأكاديمي، حيث تراوحت قيم تشبعات هذين البعدين بين (٠,٨٦٣) لبعد الضبط غير المؤكد (الأقل تشبعًا) و (٠,٨٩٣) لبعد القلق (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بشعور الطلاب بالتوتر والقلق بمجرد تفكيرهم في المهام الموكلة إليهم أو الامتحان، ونتيجة لذلك تهتز ثقتهم بأنفسهم ويصبحون غير متأكدين من صحة أو خطأ ما يقومون به من أنشطة تعليمية، مما يؤثر على مقدرتهم على مواجهة ما يقابلونه من صعوبات وتحديات أكاديمية، ولذلك يُمكن تسمية هذا العامل (الطفو الأكاديمي غير التكيفي).

وفي ضوء ما سبق تجدر الإشارة إلى:

- عدم تمايز بعض أبعاد الطفو الأكاديمي (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب) عن أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج النشط، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي).
- تمايز بعدي الطفو الأكاديمي (الضبط غير المؤكد، والقلق) عن أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج النشط، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي).

وبناءً على نتائج التحليل العاملي السابقة فإنه يمكن القول بأنه: "يوجد تمايز جزئي لأبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة"، ومن ثم فقد تحقق الفرض الثاني جزئيًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج (Martin & Marsh, 2008a) للطفو الأكاديمي والذي يكون فيه الاندماج الأكاديمي بعدًا من أبعاد الطفو الأكاديمي، فلكي يكون الطالب قادرًا على مواجهة ما يقابله من صعوبات وتحديات أكاديمية يومية، عليه أن يظل مندمجًا في بيئته الأكاديمية، فمشاركة الطالب في أنشطة التعلم المختلفة التي تتم داخل قاعة الدراسة، ومحاولاته المستمرة لفهم وإتقان معارفه، واستمتاعه بما يدرسه، تجعله يدرك الصعوبات الأكاديمية التي تواجهه على أنها تحديات وليست تهديدات، وأن عليه تجاوزها والتغلب عليها لمواصلة نموه الأكاديمي وتحقيق أهدافه المستقبلية.

بينما تشير النتيجة السابقة إلى تمايز الطفو الأكاديمي عن الاندماج الأكاديمي من خلال ما يُسمى (العامل الثاني) والذي يتمثل في (القلق والضبط غير المؤكد)، فهي جوانب انفعالية ومعرفية غير تكيفية للطفو الأكاديمي، أي أنه تنخفض قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية عندما يشعرون بالتوتر بمجرد التفكير في المهام الأكاديمية الموكلة إليهم، والقلق من

عدم الأداء الجيد في التكليفات أو الامتحانات، واهتزاز الثقة في قدراتهم على الأداء الجيد، وعدم التأكد من قدرتهم على كيفية تجنب الأداء السيئ (تجنب الفشل)، وهذه الجوانب المعرفية والانفعالية غير التكيفية تختلف عن مؤشرات الجوانب المعرفية (استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي وإستراتيجيات التعلم المتطورة) والانفعالية (الاهتمام والاستمتاع والحماس) التكيفية والمتضمنة في نموذج الاندماج الأكاديمي (Reeve & Tseng, 2011).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة (التي تشير إلى وجود تداخل جزئي بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي) نظرًا لوجود مؤشرات سلوكية (كالمشاركة الصفية والمثابرة وبذل الجهد) وانفعالية (كالاستمتاع بالدراسة والاهتمام) مشتركة بين أبعاد الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي، ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من (Datu & Yang, 2018; Thomas & Allen, 2020) من حيث ارتباط الطفو الأكاديمي وكل من الاندماج السلوكي والانفعالي (كبعدين لمتغير الاندماج الأكاديمي) على نحو موجب.

وانطلاقًا من هذه النتيجة، يُعد الاندماج الأكاديمي استثمارًا نفسيًّا وجهدًا موجهًا، من أجل التعلم والفهم والتمكن من المعرفة، والشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وقبول قيمها، والمشاركة الإيجابية في أنشطتها المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من الجهد المبذول من جانب الطلاب لمواجهة مختلف الصعوبات الأكاديمية اليومية، وهذا ما توصلت إليه دراستا كل من (نشوة عبد المنعم البصير، ٢٠٢١، ص. ٧٧٠؛ Martin & Marsh, 2008a) من حيث (وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا للاندماج الأكاديمي في الطفو الأكاديمي).

بينما أشارت نتائج دراسة كل من ((Parker & Martin, 2009; Ghenaati & Nastiezaie, 2019; Thomas & Allen, 2020; Romano et al., 2021) إلى التأثير الإيجابي للطفو الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي، حيث يظل الطلاب مندمجين في الأنشطة الأكاديمية من خلال تطوير قدراتهم للتعامل مع التحديات الأكاديمية، فيحتاج كل طالب نوعًا من القدرة تسمح له بالاستجابة بشكل مناسب للضغوط الأكاديمية الروتينية التي تواجهه، وهو ما يُعرف بالطفو الأكاديمي، وبذلك يكون الطفو الأكاديمي عاملًا مساعدًا على تحقيق الاندماج الأكاديمي (هالة كمال الدين مقلد، ٢٠٢٢، ص. ٤٦٩)، ومؤشرًا مهمًّا على الاندماج؛ لأنه قد ينخفض الاندماج لعدم مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم، فنجاحهم في التغلب على مثل هذه التحديات يمدهم بالطاقة والثقة بالنفس التي تمكنهم من مواصلة بذل الجهد والمثابرة والمبادرة بالمشاركة في الأنشطة الأكاديمية (Rohinsa et al., 2020, pp. 145, 151).

نتيجة الفرض الثالث: وينص على: "عدم وجود تمايز بين كل من الصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة".

لاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتي تعطي أقل قدر من البواقي والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax، بعد التحقق من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي بالاعتماد على اختبار Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) واختبار Bartlett للكروانية، حيث بلغ حجم العينة النهائية للدراسة الحالية (٤٠٠) طالب وطالبة، والجدول (٣٦) يوضح ذلك.

جدول ٣٦

النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

(KMO) قيمة اختبار كايزر	**٠,٨٣٠**
قيمة اختبار بارتليت (قيمة كا^{2})	**١٤٥٣,٦٦٢**
درجة الحرية	**٢١**
الدلالة الإحصائية	**٠,٠٠٠**

يتضح من الجدول (٣٦) أن: قيمة اختبار (KMO) (٠,٨٣٠) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,٥)، وقيمة كا^{2} لاختبار Bartlett (١٤٥٣,٦٦٢) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يعُد مؤشرًا على كفاية حجم العينة (ن=٤٠٠) طالب وطالبة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الصمود والاندماج الأكاديمي.

ولإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط(*) بين أبعاد المقياس والاستبانة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,١٦٨- ٠,٧١٧)، حيث أُخضعت المصفوفة للتحليل العاملي الاستكشافي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS V25، اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser لقبول العوامل التي تزيد قيمة جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، والإبقاء على التشعبات التي تزيد عن (٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد، والجدول (٣٧) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير.

(*) مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي ملحق (٧).

جـدول ٣٧

مصـــفوفة التحليل العاملي الاســـتكشـــافي لأبعاد الصـــمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)

المتغيرات	الأبعاد	العامل الأول
الصمود الأكاديمي	الدأب	٠,٨٣٤
	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨٢٥
	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٥٢٦
الاندماج الأكاديمي	الاندماج النشط	٠,٥١١
	الاندماج السلوكي	٠,٨٥٠
	الاندماج الانفعالي	٠,٨١٦
	الاندماج المعرفي	٠,٨٣٧
الجذر الكامن		٤,٠٠٢
نسبة التباين العاملي		٥٧,١٦٦
نسبة التباين الكلي(التراكمي)		٥٧,١٦٦

يتضـــح من الجدول (٣٧) أن: التحليل العاملي لاســـتجابات الطلاب على أبعاد مقياس الصـــمود الأكاديمي واســـتبانة الاندماج الأكاديمي، قد أســـفر عن عامل واحد يفســـر نســـبة (٥٧,١٦٦٪) من التباين العاملي الكلي للمصفوفة الارتباطية وهي نسبة عالية، وقد تشبعت أبعاد المقياس والاستبانة على العامل على النحو التالي:

العامل: بلغ عدد التشبعات على هذا العامل (٧) تشبعات، منها ثلاثة تشبعات هي (الدأب– ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي– والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة) لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي، وأربعة تشبعات هي (الاندماج النشط– الاندماج السلوكي– الاندماج الانفعالي– الاندماج المعرفي) لأبعاد استبانة الاندماج الأكاديمي، حيث تراوحت قيم التشبعات لتلك الأبعاد على هذا العامل بين (٠,٥١١) لبعد الاندماج النشـط (الأقل تشـبعًا)، و(٠,٨٥٠) لبعد الاندماج السـلوكي (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل، لوحظ أنها ترتبط بمشاركة الطلاب البناءة في أنشـــطة التعلم بحماس واهتمام وتركيز، وتقديم مقترحات لتحســـين عملية التعلم، وبذل مزيد من الجهد ومراقبة إنجازهم من أجل تحقيق تطلعاتهم التعليمية، وتغيير طرائق دراستهم غير الفعالة، واســـتخدام إســـتراتيجيات تعلم متطورة، والمثابرة والاســـتمرار في المحاولة والتمســـك بتحقيق الأهداف وعدم التخلي عنها على الرغم من الشـدائد الأكاديمية التي يمرون بها، ولذلك يُمكن تسـميته "الاندماج الأكاديمي المعزز بالصمود الأكاديمي".

وفي ضوء ما سبق تجدر الإشارة إلى:

- عدم تمايز أبعاد الصمود الأكاديمي (الدأب، ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة) عن أبعاد الاندماج الأكاديمي (النشط، والسلوكي، والانفعالي، والمعرفي)، مما يؤكد قبول الفرض الصفري الذي ينص على: "**عدم وجود تمايز بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعةٍ". ومن ثم فقد تحقق الفرض الثالث.**

ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الطلاب ذوي الاندماج الأكاديمي؛ حيث يتسمون بالقدرة على بذل مزيد من الجهد والاستمرار في المحاولة حتى الوصول إلى حلول للمشكلات التي تواجههم، والاستعداد لمواصلة العمل الشاق حتى يتمكنوا من فهم وإتقان المعارف التي يدرسوها والتمسك بتحقيق أهدافهم وعدم التخلى عنها –رغم الشدائد– التي يمرون بها حيث يضعون أهدافهم الأكاديمية نُصب أعينهم، وهو ما يجعلهم يسعون دائمًا لتجاوز كل ما يواجهونه من صعاب ومحن (الدأب)، وذلك من خلال تشجيع أنفسهم على المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم وطلب العون والتشجيع ممن حولهم، وتغيير طريقة تفكيرهم بخصوص المواقف الضاغطة من حيث عدم إدراكها كتهديد لنموهم الأكاديمي، إلى إدراكها كتحديات يمكن التغلب عليها والاستفادة منها ومراقبة أدائهم لمتابعة الفهم والاستيعاب، وفرض مكافآت وعقوبات ذاتية بناءً على أدائهم، وتحديد مكامن القوة لديهم، فيعملون على تعزيزها، وكذلك تحديد أوجه القصور لديهم فيقومون بمعالجتها، سواء بتغيير طرق الدراسة، أو من خلال استخدام إستراتيجيات تعلم متنوعة، أو الربط بين المعارف السابقة والحالية، ووضع جداول زمنية للاستذكار (رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي)، مما يزيد شعورهم بالحماس والاهتمام تجاه ما يتعلمونه وتقليل شعورهم بالقلق والملل والغضب (الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة).

حيث يؤدي الصمود الأكاديمي دورًا أساسيًا في القدرة على التكيف مع الحياة الأكاديمية، والتغلب على المعوّقات التي قد يواجهها الطلاب في الدراسة، وبذل الجهد واستثماره في عملية التعلم، ومن ثم مساعدة الطلاب على الاندماج الأكاديمي، حيث أشارت نتائج دراسة (سامح حسن حرب، ٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي في الاندماج الأكاديمي وأبعاده (المعرفي، الانفعالي، السلوكي، والنشط) لصالح مرتفعي الصمود الأكاديمي.

كما يُظهر الطلاب من ذوي الصمود الأكاديمي مرونَة عالية، تمكنهم من التفاعل بطريقة تكيفية مع الضغوط والإجهادات والمواقف الصعبة التي تظهر في السياق الأكاديمي، فضلاً عن المشاركة النشطة في أنشطة التعلم، وتكريس المزيد من الوقت في مهام التعلم، مقارنة بنظرائهم منخفضي الصمود الأكاديمي، ومن ثم فإن تصورات الطلاب عن قدرتهم على مواجهة المواقف المعاكسة بنجاح، تؤثر بشكل كبير على اندماجهم الأكاديمي، فالمستويات العالية من الصمود تدفع الطلاب للاندماج بشكل أكبر في الأنشطة الدراسية. (Rodriguez-Fernandez et al, 2018, pp. 164, 170)

بينما يساعد الصمود الأكاديمي الطالب إلى إكمال دراسته الجامعية من خلال مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والأكاديمية؛ فلكي يكون الطالب قادرًا على إكمال دراسته وتحقيق النجاح رغم الصعوبات الأكاديمية التي تواجهه، عليه أن يظل مندمجًا أكاديميًا واجتماعيًا في أثناء تواجده بالكلية (أي المثابرة الأكاديمية للنجاح في الأوقات الصعبة)، فبدون الحفاظ على مستوى عالٍ من الالتزام، وكذلك الارتباطات الاجتماعية والأكاديمية، يمكن للطالب أن يتعرض لخطر التسرب الدراسي بسهولة. (Mbindyo, 2011, p9)

وتختلف هذه النتيجة مع نموذج (Mbindyo, 2011) والذي يكون فيه الصمود الأكاديمي ناتجًا للترابط والتكامل بين الاندماج الاجتماعي والاندماج الأكاديمي؛ فالعلاقات الشخصية للطلاب مع أسرهم والمحيطين بهم من أصدقاء وزملاء دراسة ومعلمين، والخبرات الشخصية والتربوية والبيئية التي يكتسبونها من التجارب والمواقف التي يمرون بها، تعمل على تعزيز مستوى الصمود الأكاديمي لديهمٍ.

وتتدعم هذه النتيجة مع خلال نتائج دراسات كل من (Pedro, 2016; Wang et al., 2017; Muriki & Ngunu, 2023) والتي أكدت على ارتباط الصمود الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي على نحو موجب، كما أكدت نتائج دراسات كل من (Martin & Marsh, 2006; Tekie, 2014; Muriki & Ngunu, 2023) إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي أو بعض أبعاده من خلال الصمود الأكاديمي، كما أكدت نتائج دراستي كل من (Wang et al., 2017; Rodriguez-Fernandez et al., 2018) التأثير الإيجابي للصمود في الاندماج الأكاديمي، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (Okoro, 2020) التي توصلت إلى عدم قدرة الصمود الأكاديمي على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.

نتيجة الفرض الرابع: وينص على: "عدم وجود تمايز بين كل من الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة".

لاختبار صحة هذا الفرض، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component والتي تعطي أقل قدر من البواقي والتدوير المائل بطريقة البروماكس Promax، بعد التحقق من كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي بالاعتماد على اختبار Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) واختبار Bartlett للكروانية، حيث بلغ حجم العينة النهائية للدراسة الحالية (٤٠٠) طالب وطالبة، والجدول (٣٨) يوضح ذلك.

جدول ٣٨

النتائج النهائية لاختباري كايزر وبارتليت للوقوف على كفاية حجم العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

KMO قيمة اختبار كايزر	**٠,٨٨٩**
قيمة اختبار بارتليت (قيمة كا٢)	**٢٨٥٢,٧٠٩**
درجة الحرية	**٦٦**
الدلالة الإحصائية	**٠,٠٠٠**

يتضح من الجدول (٣٨) أن: قيمة اختبار (KMO) (٠,٨٨٩) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,٥)، وقيمة اختبار Bartlett دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يعُد مؤشرًا على كفاية حجم العينة (ن=٤٠٠) طالب وطالبة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد كل من الطفو والصمود والاندماج الأكاديمي.

ولإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة على أبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي، تم حساب مصفوفة معاملات(*) الارتباط بين أبعاد المقياسين والاستبانة، وتراوحت القيم بين (٠,٠٠٨- ٠,٧١٧)، حيث أُخضعت المصفوفة للتحليل العاملي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS V25 ، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser لقبول العوامل التي تزيد قيمة جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، والإبقاء على التشعبات التي تزيد عن (٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد، والجدول (٣٩) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير.

(*) مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي ملحق (٨).

جدول ٣٩

مصفوفة التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)

المتغيرات	الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني
الطفو الأكاديمي	الفاعلية الذاتية	٠,٧٤٦	٠,٣٣٩
	الضبط غير المؤكد	٠,٣٥٣	٠,٨٧٠
	الاندماج الأكاديمي	٠,٨٤٩	-
	القلق	-	٠,٨١٠
	العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٥٥	-
الصمود الأكاديمي	الدأب	٠,٧٧٧	٠,٤٥١
	رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨١٨	-
	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٤٣٥	٠,٨٥٠
الاندماج الأكاديمي	الاندماج النشط	٠,٥٦٥	-
	الاندماج السلوكي	٠,٨٢٠	٠,٣٠٢
	الاندماج الانفعالي	٠,٨١٨	-
	الاندماج المعرفي	٠,٨١٢	-
الجذر الكامن		٥,٨٨٣	١,٨٣٣
نسبة التباين العاملي		٤٩,٠٢٨	١٥,٢٧٩
نسبة التباين الكلي(التراكمي)		٪٦٤,٣٠٧	

يتضح من الجدول (٣٩) أن: أبعاد (الفاعلية الذاتية، والضبط غير المؤكد، والدأب، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة، والاندماج السلوكي) تشبعت كل منها على العاملين الأول والثاني، وستعتمد الباحثة على التشبع الأعلى على أيٍّ من العاملين.

ويمكن تلخيص نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير المائل بطريقة البروماكس في الجدول (٤٠).

جدول ٤٠

نتائج التحليل العاملي النهائية لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي بعد التدوير (ن= ٤٠٠ طالب وطالبة)

العامل الأول		العامل الثاني	
الأبعاد	التشبعات	الأبعاد	التشبعات
الفاعلية الذاتية	٠,٧٤٦	الضبط غير المؤكد	٠,٨٧٠
الاندماج الأكاديمي	٠,٨٤٩	القلق	٠,٨١٠
العلاقات بين المعلم والطالب	٠,٧٥٥	الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة	٠,٨٥٠
الدأب	٠,٧٧٧		
رد الفعل وطلب المساعدة التكيفي	٠,٨١٨		
الاندماج النشط	٠,٥٦٥		
الاندماج السلوكي	٠,٨٢٠		
الاندماج الانفعالي	٠,٨١٨		
الاندماج المعرفي	٠,٨١٢		

يتضح من الجدولين (٣٩)، (٤٠) أن: التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي، قد أسفر عن عاملين يفسران معًا نسبة (٦٤,٣٠٧٪) من التباين العاملي الكلي للمصفوفة الارتباطية، وهي نسبة عالية، حيث كان الجذر الكامن للعاملين (٥,٨٨٣، ١,٨٣٣) على الترتيب، كما كانت نسبة التباين العاملي لكل عامل هي (٤٩,٠٢٨، ١٥,٢٧٩) على الترتيب، وقد تشبعت أبعاد المقياسين والاستبانة على العاملين على النحو التالي:

١- **العامل الأول:** بلغ عدد التشبعات على هذا العامل (٩) تشبعات، منها ثلاثة تشبعات هي (الفاعلية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والعلاقات بين المعلم والطالب) من مقياس الطفو الأكاديمي، وتشبعان لبعدي (الدأب، ورد الفعل وطلب المساعدة التكيفي) من مقياس الصمود الأكاديمي، بالإضافة إلى أربعة تشبعات هي (النشط، والسلوكي، والانفعالي، والمعرفي) لأبعاد الاندماج الأكاديمي، حيث تراوحت قيم التشبعات لتلك الأبعاد على هذا العامل بين (٠,٥٦٥) لبعد الاندماج النشط (الأقل تشبعًا)، و(٠,٨٤٩) لبعد الاندماج الأكاديمي (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بمشاركة المتعلم الفعالة في أنشطة التعلم المختلفة، وذلك من خلال بذل الطالب مزيدًا من الجهد والاستمرار في المحاولة للوصول إلى حلول للمشكلات القائمة، واستخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي من تخطيط وتنظيم ومراقبة للجهد وتقييمه، وهو في هذه الأثناء يظل محتفظًا بثقته بنفسه، وبقدرته على الأداء الأكاديمي الجيد، وعلى تكوين علاقات إيجابية مع المحيطين به، فذلك يجعله يشعر بالحماس والاهتمام بكل ما يُقدم له داخل حجرة الدراسة وخارجها، مما ينمي لديه إحساس الارتباط بالمؤسسة وعدم الشعور بالاستياء أو النفور منها، ويجعله يثق في قدرته على الأداء الجيد، وتجاوز ما يمر به من صعوبات أكاديمية، حيث يقوم بوضع خطة للاستذكار، ويقيّم بين الحين والآخر ما تم إنجازه، وبناءً على تقييمه لذاته يستطيع تحديد أوجه القصور لديه، ويحاول تجريب طرائق وإستراتيجيات مختلفة عن السابقة؛ لكي تحقق له مستوى يرتضيه، وخلال ذلك يشعر المتعلم بالاستمتاع والحماس والاهتمام بما يتعلمه في قاعة الدراسة ولا يشعور بالنفور منه. وبناءً على ما تقدم يمكن تسمية هذا العامل (الاندماج الأكاديمي).

٢- **العامل الثاني:** تشبع على هذا العامل (٣) أبعاد، منها تشبعان لبعدي (الضبط غير المؤكد، والقلق) من مقياس الطفو الأكاديمي، وتشبع لبعد (الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية السالبة) من مقياس الصمود الأكاديمي، حيث تراوحت قيم تشبعات تلك الأبعاد

بهذا العامل بين (٠,٨١٠) لبعد القلق (الأقل تشبعًا) و(٠,٨٧٠) لبعد الضبط غير المؤكد (الأعلى تشبعًا)، وبفحص مضمون الأبعاد التي تشبعت على هذا العامل لوحظ أنها ترتبط بالاستجابات الانفعالية والمعرفية السلبية التي تعوق عملية التعلم، فحينما تسيطر المشاعر السلبية من قلق وتوتر على الطالب بمجرد التفكير في المهام الموكلة إليه، وباقتراب موعد الامتحانات وكذلك أفي ثناء تأديتها، فإن هذه المشاعر تجعله غير واثق من قدرته على المشاركة بالمحاضرة وتحقيق النجاح وتحقيق طموحاته المهنية، وبناءً على ما تقدم يُمكن تسمية هذا العامل (الطفو الأكاديمي غير التكيفي).

وبناءً على نتائج التحليل العاملي السابقة فإنه يمكن القول بأنه: "يوجد تمايز جزئي لأبعاد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة"، ومن ثم فقد تحقق الفرض الرابع جزئيًا.

تعدُّ المرحلة الجامعية من المراحل المهمة باعتبارها مرحلة فاصلة في حياة الطلاب العلمية والعملية، حيث تزداد فيها قدرة الطالب على التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات والثقة بالنفس وتحمل المسؤلية وتحمل الإحباط والثبات الانفعالي، والاستمرار في بذل الجهد من أجل التغلب على التحديات والمحن الأكاديمية التي تواجهه؛ لمواصلة نموه الأكاديمي، وتحقيق أهدافه التعليمية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنه تم اشتقاق مفهومي الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي من الإطار النظري "عجلة الدافعية والاندماج"، هذا الإطار الذي ينظم بشكل صريح الأبعاد الأكاديمية السلبية من حيث درجة التكافؤ السلبي ما بين الأبعاد المعوقة Impeding والأبعاد غير التكيفية Maladaptive، حيث كان أحد الفروق بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي هو أنهما يرتبطان بنتائج أكاديمية متمايزة نوعيًا، حيث ارتبط الطفو الأكاديمي بتقليل النتائج السلبية ذات المستوى المنخفض، وارتبط الصمود الأكاديمي بالنتائج السلبية الكبرى، فساعد الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي على إدارة مستويات مختلفة من الأبعاد المعوقة وغير التكيفية داخل هذا الإطار كالقلق والضبط غير المؤكد والتعطيل الذاتي وعدم الاندماج، فكان تأثير الطفو الأكاديمي في النتائج السلبية المنخفضة المستوى (القلق، والضبط غير المؤكد) مباشرًا، وكان تأثير الصمود الأكاديمي في النتائج السلبية المرتفعة المستوى (التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج) مباشرًا، بينما كان تأثير الطفو الأكاديمي في النتائج السلبية المرتفعة المستوى غير مباشر من خلال الصمود الأكاديمي، فالطلاب الذين يتعاملون بنجاح مع التحديات اليومية المنخفضة المستوى، يكونون أفضل في التعامل بنجاح مع الشدائد الحادة التي قد تحدث لهم.

وتتفق مع هذه النتيجة الأبحاث التي قام بها Martin and Marsh (2006, 2008a) للتنبؤ بالصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي، والتي حددت مجموعة من العوامل الدافعية المُشار إليها بـــ "5Cs" وهي (الثقة Confidence وتم قياسها من خلال "الفاعلية الذاتية"، والتنسيق Coordination وتم قياســـه من خلال "التخطيط"، والالتزام Commitment وتم قياســـه من خلال "المثابرة"، والهدوء Compsure وتم قياســـه من خلال "القلق المنخفض"، والضـــبط Control وتم قياســـه من خلال "الضـــبط غير المؤكد")، حيث يمثل كل من الفاعلية الذاتية والتخطيط والالتزام والهدوء والضبط غير المؤكد مجموعة من العوامل السلوكية والمعرفية التكيفية وغير التكيفية داخل إطار "عجلة الدافعية والاندماج"، ومن ثم فإن هذا الإطار يشـــتمل على مجموعة من عوامل الاندماج التي تدعم مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات التي تواجههم.

ويتميز الطلاب ذوو الاندماج الأكاديمي بالعمل بأقصى ما يمكنهم، وبذل قصارى جهدهم (الدأب) والاستغراق والتركيز الشديد في الدراسة؛ حيث يصعُب عليهم فصل أنفسهم عن الدراسة، بل يستمرون فيها رغم صعوبة المقررات الدراسية، ويكونون معارف راسخة حول الموضوعات المختلفة، ويســـتخدمون إســـتراتيجيات تعلم فعالة (رد الفعل)، ويتســـمون بالمثابرة والقدرة على التواصل مع الآخرين(طلب المساعدة)، والشعور بالانتماء والاستمتاع داخل المؤسسة التعليمية، ويمتلكون اســـتجابات انفعالية غير ســـالبة نحو التعلم (الوجدان الســـالب والاســـتجابة الانفعالية الســـالبة)، ولديهم القدرة على تكوين علاقات وروابط إيجابية مع الآخرين (العلاقات بين المعلم والطالب)، فمن خلال ســـرد أبرز خصـــائص الاندماج الأكاديمي، كان من بينها عدد من الخصائص التي تعدُّ مؤشرات لأبعاد مقياسي الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي.

ويدعم هذه النتيجة ما توصـــلت إليه دراســـة (Ahmed et al., 2018) من التأثير الإيجابي للفاعلية الذاتية ودعم المعلم (كبعدين للطفو الأكاديمي) والصـــمود الأكاديمي على الاندماج الأكاديمي، كما أكدت دراسة (Yang et al., 2022) التأثير الإيجابي للدعم الاجتماعي والصمود في الاندماج الأكاديمي، فعندما يتمتع الطالب بالثقة في نفسه، فإنه يثق في قدرته على الفهم والأداء الجيد في العمل الأكاديمي، ويبذل مزيدًا من الجهد والمثابرة من أجل إتقان الموضـــوعات المختلفة، ويطلب المســـاعدة من المعلمين بخصـــوص بعض الموضـــوعات التي يصـــعُب عليه فهمها، ويخطط للموضـــوعات التي يقوم بدراســـتها، ويســـتخدم إســـتراتيجيات تعلم متنوعة، ثم يراقب أداءه ويقيمه ذاتيًا، ويتمكن من تجاوز التحديات والمحن الأكاديمية التي تواجهه، ويحقق الاندماج في بيئته الأكاديمية.

ثانيـاً: المنـاقشـــة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تمايز/ عدم تمايز الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن تمايز أبعاد متغيرات الدراسة الحالية (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) جزئيًا، وقد جاءت النتائج متوافقة مع منطق الدراسة وأهدافها بشكل جزئي، كما جاءت متوافقة مع الخصائص المشتركة بين تلك المتغيرات، حيث يعد الطفو الأكاديمي شكلًا من أشكال الصمود الأكاديمي المتعلق بتحديات الحياة اليومية الموجودة في المواقف التعليمية المعتادة، من قلق وتوتر وضغوط مرتبطة بالتكليفات والامتحانات وانخفاض الدافعية للتعلم والمشاركة الأكاديمية والدرجات السيئة والأداء الضعيف واهتزاز الثقة بالنفس، فهو يمثل مقدرة الطلاب على مواجهة وتجاوز الصعوبات والمشكلات اليومية التي يتعرضون لها، حيث يتمتع الطلاب ذوو الطفو الأكاديمي بقدر عال من فاعلية الذات والثقة في قدرتهم على الأداء الجيد، بالرغم من التحديات التي يمرون بها، فهم يبذلون قصارى جهدهم ويثابرون ويستمرون في المحاولة حتى يجدوا حلولًا أو بدائل لتلك التحديات، وإن أخفقوا في إيجاد حلول لها فإنهم يحاولون التأقلم والتكيف معها بشكل إيجابي؛ حتى لا تؤثر على أدائهم بشكل سلبي، كما يستطيعون تكوين علاقات جيدة مع أقرانهم ومعلميهم وتحقيق الاندماج مع بيئتهم الأكاديمية، ولديهم قدرة كبيرة على السيطرة على المشاعر السلبية من توتر وقلق، والتي من الممكن أن تؤثر بشكل سلبي على أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم، ومن ثم يعد الطفو الأكاديمي سبيلًا لتحقيق النجاح الأكاديمي والرفاهية الشخصية، ويشير الصمود الأكاديمي إلى مقدرة الطلاب على التغلب على المحن الشديدة، واستمرارية إنجاز المهام الأكاديمية، والتحصيل المرتفع، والنجاح والتفوق الأكاديمي رغم الظروف الضاغطة التي تواجههم، والسبب في ذلك ما يتسم به الطلاب ذوو الصمود الأكاديمي من فاعلية ذاتية عالية، ومثابرة وكفاءة اجتماعية، واندماج أكاديمي فعال، وقدرة على التخطيط والتنظيم والتركيز الشديد على الأهداف، ومرونة في التفكير وتجريب البدائل وقبول التغيرات، وتوقعات إيجابية ونظرة تفاؤلية للمستقبل، وقدرة على ضبط الذات، ولذلك فإن الصمود الأكاديمي يساعد على إدارة المحن والأزمات بطريقة ناجحة، والتكيف معها بطريقة مناسبة، واستعادة التوازن النفسي الذي كان عليه الفرد قبل المرور بها، كما يرتبط الاندماج الأكاديمي بمدى انخراط الطالب ومشاركته في الأنشطة الأكاديمية، من خلال الالتزام بأداء المهام الأكاديمية، والانتظام في الحضور للمؤسسة التعليمية، والمثابرة والاستمرار رغم صعوبة المقررات الدراسية، والمشاركة في المناقشات الصفية، والالتزام بالقواعد واحترام آراء الآخرين، والشعور بالاستمتاع والرضا والحماس والانتماء للمؤسسة وتقييم دورها، وتركيز الانتباه وبذل مزيد من الجهد وتنظيم الذات للتعلم، بما يضمن تحقيق نتائج أكاديمية إيجابية، ومنع حدوث الفشل أو التسرب الدراسي.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١- ضرورة اهتمام القائمين على التعليم الجامعي بالأنشطة التدريسية والثقافية التي تسهم في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب.

٢- ضرورة تركيز المؤسسات التعليمية المختلفة على السياسات التي من شأنها تدعيم الموارد النفسية الإيجابية لدى الطلاب، من بينها تطوير مهارات الطفو الأكاديمي لمساعدة الطلاب على التغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم.

٣- ضرورة تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطالب والأستاذ الجامعي القائمة على الثقة والود والاحترام وتبادل الخبرات لإكساب الطلاب مهارات وأساليب مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة.

٤- ضرورة توفير بيئة تعليمية تشجع على تعزيز المشاعر الإيجابية وخفض المشاعر السلبية لدى الطلبة، وتنمية توجهاتهم الإيجابية للحياة الجامعية.

رابعاً: مقترحات بحثية:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تود الباحثة الإشارة إلى إمكانية إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١- تأثير الذكاء الانفعالي في الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الطفو الأكاديمي في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجيات الميتامعرفية (ما وراء المعرفية) لتنمية الطفو الأكاديمي.

٤- دراسة متغيرات الدراسة الحالية (الطفو، والصمود، والاندماج) لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- الإسهام النسبي للطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.

٦- إعادة إجراء الدراسة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (عامل النوع، عامل التخصص).

٧- نموذج بنائي للعلاقات السببية المتبادلة بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

قـائمـــة المـراجـــع

أولاً: المـراجـــع العـــربيـــة:

ابتســام محمود عامر (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية بعض المحددات التحفيزية لتحسين الطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٦ (٢)، ٢٠٦-٢٥٠. http://search.mandumah.com/Record/980575

إبراهيم ســـيد أحمد (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الحكمة في الصـــمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٨ (٤)، ١-٥٤. DOI: 10.21608/ssj.2020.253505

إبراهيم عبد الله الحسـينان (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السـببية بين إسـتراتيجيات الحديث الذاتي لتنظيم الدافعية والاندماج الطلابي والتحصـيل الدراسـي. *الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة*، (٤)، ٦١-١٢٥. DOI:10.36046/2162-000-004-002

إبراهيم مصـــطفى، أحمد حســـن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار (د.ت). المعجم الوسيط، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالي:
https://www.almaany.com

أحمد رمضـان على (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمي كمتغير وسيط بين ضـغط الصـدمة الثانوي الأسري والازدهار المعرفي لدى طلاب الجامعة. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنســـانية والاجتماعية*، ٨، ٥٧- ٩١. http://search.mandumah.com/Record/1086113

أحمد غانم علي، هشام حسين عناني (٢٠٢١). فاعلية التعلم المتمازج في تنمية الطفو الأكاديمي ومهارات الفهم الشـفهي والقرائي لدى طلاب شـعبة اللغة الفرنسـية بكلية التربية- جامعة الأزهر. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٥)، ٤٥١-٤٩٦.
DOI: 10.21608/saep.2021.181184

أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (١١)، ٧٣-٧٨.
DOI: 10.12816/edusohag.2020.109248

أســماء حمزة عبد العزيز، ســالي نبيل أيوب (٢٠٢١). نمذجة العلاقات الســببية بين النهوض الدراســي وأنماط التواصــل الأســري والأهداف المثلى للشــخصــية والشــغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٢ (٩٥)، ٩٠٠-١٠٠٧. DOI: 10.21608/edusohag.2022.218216

أسماء عبد العزيز الحسين (٢٠١٩). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٦* (٤)، ١٦٦-٢٠٢.
http://search.mandumah.com/Record/1251755

أسماء نايف الصرايرة (٢٠٢٣). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، (١)، ٣٦٥-٤٠٨.
DOI: 10.35682/1773

أشرف محمد عطية (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *مجلة الدراسات النفسية*، ٢١ (٤)، ٥٧١-٦٢١.
http://search.mandumah.com/Record/114609

إعتدال عباس حسانين (٢٠١٤). الدعم التربوي المدرك والتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي الصمود الأكاديمي من طلاب الثانوية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤ (٨٥)، ٩٣-١٣٥.
DOI: 10.21608/ejcj.2014.98322

الزهراء عبد المالك أحمد، محسوب عبد القادر الضوي، شيماء سيد سليمان (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بقنا. *مجلة كلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، ٤٨ (٤٨)، ١٤٨-١٦٩.
DOI: 10.21608/maeq.2021.95489.1050

إلهام سرور بلال (٢٠٢٠). الطفو الدراسي وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٥ (١)، ٣٩٢-٤٣٥. DOI: 10.21608/muja.2020.106519

أماني عادل علي (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٥ (١٢١)، ٢٢٥-٢٨٢.
DOI:10.21608/jfeb.2020.127614

أماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٥ (٣)، ١٦٣-٢٣٨.
DOI: 10.21608/jfeps.2021.210688

أمل عبد المحســـن الزغبي (٢٠١٨). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحســـين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديميًا في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٣٨٩-٤٤٦. DOI: 10.21608/mfes.2018.105276

أيمن جمال خليفة (٢٠٢٠). الدور الوسيط للانفعالات الأكاديمية في تأثير الطفو الأكاديمي على توقع الفشـــل، ســـلوك التجنب والتخطيط الموجه بالمهمة في مواقف التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٨ (٤)، ٣٠٣-٣٤٠.

DOI: 10.21608/ssj.2020.253513

إيناس محمد خريبه، هانم أحمد سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لستيرنبرج في تحســـين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *دراســـات تربوية ونفســـية، جامعة الزقازيق*، ١٠٦، ٦٧-١٣٠. DOI: 10.21608/sec.2020.78371

إيناس محمد محمود، محمد عيسى عيسى (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصـــمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية: دراســـة مقارنة في ضـــوء النماذج البنائية للعلاقات السببية. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ١ (٨٦)، ٢١-١٣٠.

DOI: 10.12816/edusohag.2021

تامر شوقي إبراهيم (٢٠١٦). بنية الفضائل وقوى الخلق الإنسانية وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٣ (١٦٩)، ١٠٦-١٨٩.

DOI:10.21608/jsrep.2016.48756

تقوى عباس الشـــمري، مروج عادل الكندي (٢٠٢٣). قياس النهوض الأكاديمي لدى طالبات قســـم رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، ٢٩ (١١٨)، ٩٨-١٢٣.
https://search.ebscohost.com/login.aspx?

جمال الدين محمد بن منظور (د. ت). لســـان العرب، متاح على الشـــبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالي: http://www.baheth.info/index.isp

جيهان عثمان محمود، نرمين عوني محمد (٢٠١٨). بروفيلات الضـــجر الدراســـي والطفو الأكاديمي في علاقتها بالعبء المعرفي والرجاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ٣٤٩-٤٢٤.
http://search.mandumah.com/Record/1009761

حســـن ســـعد عابدين (٢٠١٨). تحليل المســـار للعلاقات بين الطفو الأكاديمي وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٤)، ٥٠-١١١. DOI: 10.21608/muja.2018.108433

حسن مرسال شرف الدين، رضا رزق حبيب، محمد مصطفى الديب (٢٠٢٢). التفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي لدى طلاب وطالبات جامعة الأزهر بتفهنا الأشراف دراسة فارقة تنبؤية. *مجلة التربية، جامعة القاهرة*، ٥ (١٩٣)، ٥٢٥-٥٥٦. DOI: 10.21608/jsrep.2022.242769

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٩٠-١٥٥. DOI: 10.12816/jfeb.2019.100869

حسني زكريا النجار (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (٢)، ١-١٠٠.

حمدي محمد ياسين، مهجة علي قناوي (٢٠١٨). الوالدية الإيجابية والتنبؤ بالصمود الأكاديمي للطلاب الموهوبين. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، ١٦ (١٩)، ٢٢٥-٢٦٠. DOI: 10.21608/jsre.2019.33853

حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. العلوم التربوية، *كلية الدراسات العُليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٢٥ (٢)، ٦٠٢-٦٤٦. DOI: 10.21608/ssj.2017.52226

حنان حسين محمود (٢٠١٨). الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس*، ٤٢ (٣)، ٢٣٦-٢٩٠. DOI: 10.21608/jfees.2018.48379

خالد محمود أبو ندى (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، *مجلة كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (٧٤)، ٢٦-٤٥.
DOI: 10.33193/jalhss.74.2021.603

رانيا سعد البعلي (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي في التنبؤ بالنهوض الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين ما قبل الخدمة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة قناة السويس. *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج*، ١ (١١٠)، ٩٦-١٤٤.
DOI: 10.21608/edusohag.2023.305010

رانيا شعبان الصايم، سالي نبيل عطا (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين الصمود الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠ (٢١)، ٢١٥-٢٧٩.
DOI: 10.21608/jsre.2020.130625

رانيا محمد عطية (٢٠٢٠). النهوض الأكاديمي وعادات العقل لطلاب الصف الأول الثانوي العام المتفوقين والعاديين أكاديميًا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١١٨)، ١٣٥-١٧٣. http://search.mandumah.com/Record/1018429

رسمية فلاح العتيبي (٢٠٢١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العُليا. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨٧*، ٨٨١-٩٢٢.

DOI: 10.21608/ejcj.2021.199986

رشا عادل إبراهيم (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي قائم على إستراتيجيات اليقظة العقلية في تنمية الصمود الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٢٠٩-٢٤٨. DOI: 10.21608/ejcj.2021.199986

رمضان عاشور سالم (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والاندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٣ (١)، ١٥٨-٢٤٤.

DOI: 10.21608/jfeps.2019.78142

رمضان علي حسن (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٣١ (١٢١)، ٢٨٠-٣٢٢.

DOI: 10.12816/jfeb.2020.122168

رياض سليمان طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٤ (٣)،٢٩١-٣٧٢. DOI: 10.21608/jfeps.2021.140228

ريحاب أحمد نصر (٢٠١٩). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (٦)، ٩٩-١٤٤. DOI: 10.21608/mktm.2019.113886

زينب محمد أمين (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)، ١-٦٢.

DOI: 10.12816/jfeb.2020.146714

سامح حسن حرب (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١١٩)، ١-٨٠.

http://search.mandumah.com/Record/1011207

سري محمد سالم (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلة التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق*، ٥ (١٩)، ٩٢-١٤٤.

DOI: 10.21608/mtkh.2017.168587

سعاد كامل قرني، أحمد عبد الملك أحمد (إبريل، ٢٠١٧). الإسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا بكلية التربية جامعة المنيا: دراسة من منظور علم النفس الإيجابي. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، الجيزة.

http://search.mandumah.com/Record/840932

سميرة حسن مصاروة، عدنان يوسف العتوم (٢٠٢٣). نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٤ (٤١)، ٢٩-٤٥.

DOI: 10.33977/1182-014-041-003

سوسن إبراهيم شلبي (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسي وقلق الاختبار في علاقتهما بالانشغال المدرسي والتحصيل الدراسي باستخدام التحليل العنقودي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٣ (٢)، ٢٩-٩٧.

http://search.mandumah.com/Record/1101001

سيد محمدي حسن (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. *مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية*، ٢٥ (١)، ٣٩٣-٥٠٠. http://search.mandumah.com/Record/819258

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات عربية*، ١٤ (١)، ٨٩-١٦٢.

DOI: 10.12816/saep.2019.54114

شـيري مسـعد حليم (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصـف الأول الثانوي بمحافظة الشـرقية. *مجلة دراسـات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١١٢، ٢٩٥-٣٣٨.

http://search.mandumah.com/Record/996964

صالح محمد فتحي، صباح مرشود منوخ (٢٠٢٢). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٧)، ٢٩٢-٣١٥.

DOI: 10.12816/saep.2019.54114

عادل عبد الفتاح الهجين (٢٠١٨). مناخ المرح في الفصول الدراسية وعلاقته بالمرونة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤ (٧)، ٣٨٤-٤١٩.

DOI: 10.21608/mfes.2018.105212

عائشة علي عطية (٢٠١٨). الإسهام النسبي لليقظة العقلية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط في التنبؤ بالصـمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسـيًا بكلية التربية جامعة الفيوم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (١٠٠)، ٣٤٧-٤١٨.

DOI: 10.21608/ejcj.2020.97820

عبد الرسول عبد الباقي عبد الله (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبئات بالتحصـيل الدراسـي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٨ (٤)، ٥٧٤-٦٣٩.

DOI: 10.21608/mkmgt.2017.286118

عبد العزيز إبراهيم سـليم (٢٠٢٠). النمذجة السـببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٨ (٣)، ٨٧-٢١٢.

DOI: 10.21608/ssj.2020.244652

عبد العزيز محمد حسـب الله (٢٠٢٠). الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضـي الاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت اعتمادًا على أبعاد الهزيمة النفسـية جراء جائحة كورونا "Covid-19" كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضـوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*،٣١ (١٢١)، ٢٥٥-٣٢٦.

Doi: 10.21608/jfeb.2020.117572

غادة عبد الحميد منتصر (٢٠٢٣). نمذجة العلاقات السببية بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي والانفعالات الإيجابية للإنجاز والمشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١ (١٣٣)، ٣٢٣-٤٦٦.
DOI: 10.21608/jfeb.2023.303726

فاطمة محمد حجازي، حسين حسن طاحون، نبيلة عبد الرؤوف شراب (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة العريش*، ١١ (٣٣)، ٤١٥-٤٧٩. http://foej.journals.ekb.eg

فاطمة محمود الزيات (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على مهارة التقويم الذاتي لتنمية القدرة على الطفو الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم المهني شعبة التربية الخاصة. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان*، ٢٨ (١)، ١٩٧-٢٤٦.
DOI: 10.21608/jsu.2022.229184

فرحان سالم العنزي (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢ (١٨٩)، ٦١٩-٦٨٠. DOI: 10.21608/jsrep.2021.160553

كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧). التباين في إستراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقًا لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣، ١٢٤-١٩٧.
DOI: 10.21608/muja.2017.108569

لؤلؤة صالح الرشيد (٢٠١٩). الإسهام النسبي لأبعاد مفهوم الذات في سلوك التنمر المدرسي والطفو الأكاديمي. *مجلة كلية الآداب، جامعة السويس*، ١٥، ١-٥٢.
DOI: 10.21608/jfask.2019.164489

لينة أحمد الجنادي، صبرين صلاح تعلب (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، ٢٤ (٣)، ٣١٢-٣٤٤. http://search.mandumah.com/Record/820006

ماجد محمد عيسى (٢٠٢٠). فعالية التدريب على إستراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي في الاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطلاب ذوي القلق الاجتماعي في كلية الآداب بجامعة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، ٦ (٢٢)، ٥٢٩-٥٧٠.
http://search.mandumah.com/Record/1086443

مجد الدين محمد آبادي (د.ت). القاموس المحيط، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالي: http: www.baheth.info/index.jsp

محمد أبو الفضل الزمخشري (د.ت). المعاني الجامع، متاح على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) على الموقع التالي: https://www.almaany.com

محمد إسماعيل حميدة، وليد حسن الخطيب (٢٠١٩). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩ (١٠٢)، ٣١٥-٣٨١.
http://search.mandumah.com/Record/1011360

محمد حامد زهران، سناء حامد زهران (٢٠١٣). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بكل من الصمود الأكاديمي والاستغراق الوظيفي لدى طلاب الدراسات العُليا العاملين بالتدريس. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (٣٦)، ٣٣٣-٤٢٠.
http://search.mandumah.com/Record/644232

محمد يحيى ناصف (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث التربوي بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*، (٣٣)، ١-١٢٠.
DOI: 10.21608/ncerd.2018.195615

محمود ربيع المكاوي (٢٠٢١). أثر برنامج قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ٤ (١٨٩)، ١٢٣-١٧٤. DOI: 10.21608/jsrep.2021.170225

مروة حمدي هلال، أحمد عبد الرحمن عثمان، شيري مسعد حليم، أحمد سمير أبو الحسن (٢٠٢٠). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من المساندة الاجتماعية وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١ (١٢٣)، ٣٧٣-٤١٦.
DOI: 10.21608/jfeb.2020.167001

منال محمود مصطفى (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطفو الدراسي وأهداف الشخصية المُثلى والتوجهات الدراسية المساهمة في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ١٣ (٤)، ٥٣٣-٦٣٣.
http://search.mandumah.com/Record/700147

منى عبد السلام محمد، حسن أحمد علام، أحمد محمد إبراهيم، مسعد عبد العظيم صالح (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسوان*، ٣٦، ٢٥٩-٢٨٢. Doi: 10.21608/mkts.2021.265198

ميرفت عبد المرضي عبد الخالق (٢٠٢٢). *نمذجة العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والعزو السببي وانفعالات الإنجاز والاندماج الأكاديمي* [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلية التربية، جامعة بنها.

نشـوة عبد المنعم البصـير (٢٠٢١). الاندماج المدرسـي في ضـوء متغيري الطفو الأكاديمي والاسـتثارة الفائقة لدى طلبة مدرسـة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٢*، ٧٦٧-٨٢٠.

DOI: 10.21608/edusohag.2021.208296

نشوة كرم أبو بكر، حنان حسين محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التوجه الإيجابي نحو المستقبل كمدخل لتحسين المرونة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ٧٠* (٩٩)، ١-٣٦.

DOI: 10.21608/bfalex.2020.150067

نورة دخيل الله الحارثي، خديجة ضيف الله القرشي (٢٠٢١). إستراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا وعلاقتها بالصـمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧* (١)، ٢٤٠-٣١٠.

DOI: 10.21608/mfes.2021.147148

هالة كمال الدين مقلد (٢٠٢٢). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة في الاندماج الأكاديمي الناتجة عن الدعم الأسـري والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٣٧* (٣)، ٤٣٧-٤٩٤.

DOI: 10.21608/mathj.2022.123186.1189

هبه محمود على (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشـادي معرفي سـلوكي لتحسـين الصـمود الأكاديمي وخفض الشـعور بالاحتراق الأكاديمي لدى طالبات الدراسـات العُليا المتزوجات. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (٧٤)، ٣٠٧-٣٨٩.

Doi:10.21608/cpc.2023.295530

هناء محمد زكي، أمنية حسـن محمد حلمي (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصـمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصـرية للدراسـات النفسية، ٢٩* (١٠٤)، ٤٠٩-٤٦٨.

DOI: 10.21608/ejcj.2020.97765

هيام صـــابر شـــاهين (٢٠١٣). الأمل والتفاؤل مدخل لتنمية الصـــمود النفســـي لدى عينة من المراهقين ضـــعاف الســـمع. *مجلة العلوم التربوية والنفســـية، جامعة البحرين، ١٤* (٤)، ٦١٣-٦٥٣. http://search.mandumah.com/Record/508227

وفاء رشاد راوي (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بور ســـعيد*، (١٨)، ٣٩٢-٥٠٠. DOI: 10.21608/jfkgp.2021.159391

يسرا شعبان بلبل، محمد مصطفى عليوة (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرســي والتوافق الدراســي لتلاميذ الصــف الثاني الإعدادي. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، (٢٦)، ١٧٨-٢٢٣.

DOI: 10.21608/jftp.2019.46958

يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي (٢٠١٨). أنماط الكمالية الأكاديمية المميزة لطلاب الجامعة وعلاقتها بكلٍ من: الاحتراق والصمود والتحصيل الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٠* (٢)، ١١٠-١٨٤.

DOI: 10.21608/mkmgt.2018.132813

ثانياً: المراجـــع الأجنبيـــة:

Abdellatif, M. S. (2022). Academic buoyancy of university students and its relationship with academic average in light of some demographic variables. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(7), 2361-2370. DOI: 10.18844/cjes. v17i7.7599

Af Ursin, P., Jarvinen, T., & Pihlaja, P. (2020). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in finish primary school children. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(4), 661-675. DOI: 10.1080/00313831.2020.1739135

Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences, 5*(9), 39-46.

DOI: 10.21833/ijaas.2018.09.008

Al- Bawi, M. I., Judeh, F. J., & Al-Shammari, N. D. D. (2021). The relationship of the academic buoyancy of the fifth scientific students to their achievement of physics and their motivation to learn it. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(12), 78-87. DOI: 10.17762/turcomat. v12i12.7261

Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in Childre: A Proactive approach. *Professional Psychology Research and Practice, 36* (3), 238-245. DOI: 10.103710735-7028-36.3.238

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies, 9*(12), 41-52. Doi: 10.5539/ies.v9n12p41

Alvarez, M. J. (2003). *Hispanic pre-adolescents' academic resilience: Examining gender, Hispanicism, and school belonging as predictors of academic achievement, and relating level of linguistic validation in the school context to school belonging* [Published Doctoral Dissertation]. University of California. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijcer/issue/65777/878682.xml

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological association (7th ed.).* American Psychological Association. DOI:10.1037/0000165-000

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427- 445. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.04.002

Astin, A.W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518-529. https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-involvement-developmental-theory-higher/docview/195180247/se-2?accountid=178282

Bakhshaee, F., Hejazi, E., Dortaj, F., & Farzad, V. (2016). The modeling of school climate perception and positive youth development with academic buoyancy. *Journal of Current Research in Science, S* (1), 94-100. Available at www.jcrs010.com

Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, *104*(3), 177-195. DOI: 10.1086/499748

Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. *Johns Hopkins University*, 1-31. http://jhir.library.jhu.edu/handle/1774.2/62912

Bowen, D. (2010). *Academic buoyancy: Investigating measures and developing a model of undergraduates' everyday academic resilience* (Published Master Dissertation). Charles Sturt University. Available at: https://www.researchgate.net/publication/307446612

Carrington, C. C. (2013). *Psycho-educational factors in the prediction of academic buoyancy in second life* (Published Doctoral Dissertation). Capella University.

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1430909493)

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in psychology*, 7, 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01787

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(2), 121-141. DOI:10.1080/02602930600801878

Coleman, S. L. (2012). *Examining a strengths-based approach to promoting students' engagement with school: A pilot study* (Published Doctoral Dissertation). University of Missouri- Columbia. Available at: ProQuest Dissertations & Theses Global. (1264878908).

Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best goals, and academic engagement, *Learning and Individual Differences*, *45*, 65-76. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.002

Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015, February 5). Academic buoyancy in second level schools: insights from Ireland. A paper presented at 7th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015), Athens. Retrieved from http://www.sciencedirect.com

Coronado-Hijon, A. (2017, June 15). Academic resilience: A transcultural perspective. A paper presented at 7th International Conference on Intercultural Education "Education, Health and ICT for a Transcultural World", Spain. Retrieved from http:// www. Sciencedirect.com/science/journal/22120173

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2018). Psychometric validity and gender invariance of the academic buoyancy scale in the Philippines: A construct validation approach. *Journal of psychoeducational Assessment, 36*(3), 278-283. DOI: 10.1177/0734282916674423

Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *Contemporary School Psychology, 22*(3), 207-212.
DOI: 10.1007/s40688-018-0185-y

De La Torre, A. (2004). *Academic resilience and perception of risks* [Published Doctoral Dissertation], University of Southern California. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305129218).

Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspectives on factors and mechanisms that promote educational resilience. *Canadian Journal of Education, 37*(1), 46-71. Retrieved from https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1531

Fan, W & Williams, M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self- efficacy, engagement and intrinsic motivation, *Educational psychology, 30*(1), 53-74.
DOI:10.1080/01443410903353302

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research, 59*(2), 117-142. DOI:10.3102/00346543059002117

Freda, M. F., Picione, R. D. L., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2021). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInPSi academic engagement. *Current Psychology,42*(1), 1-17. DOI: 10.1007/s12144-021-02189-2

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

DOI: 10.1037//0003-066x.56.3.218.

Fredricks, G. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

DOI: 10.3102/00346543074001059

Garcia-Crespo, F. J., Fernandez-Alonso, R., & Muniz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS ONE, 16*(7), 1-20.

DOI: 10.1371/journal.pone.0253409

Ghenaati, A., & Nastiezaie, N. (2019). Investigating the relationship between characteristics of a good teacher and academic engagement with Mediation of Academic Buoyancy of Graduate Students. *Journal of Medical Education Development, 12*(33), 53-65. DOI:10.29252/edcj.12.33.53

Groccia, J. E. (2018). What is student engagement?. *New Directions for Teaching and Learning,* (154), 11-20. DOI:10.1002/tl.20287

Gross, T. M. (2016). *One critical year: Understanding college entry experiences, academic resilience, and student persistence among nontraditional community college students* (Published Doctoral Dissertation). Capella University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1868504003).

Gunuc, S. & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*(4), 587-610.

DOI:10.1080/02602938.2014.938019

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Maatta, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviors in primary school. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 948-963.

DOI: 10.1111/bjep.12336

Hudson, W. E., Jr. (2007). *The relationship between academic self-efficacy and resilience to grades of students admitted under special criteria* (Doctoral Dissertation). The Florida State University.

Retrieved from http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-3674.

Jimerson, S. R., Campos, E.& Green, J. G. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27. DOI:10.1007/BF03340893

Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among Bahamian youth. *Journal of Black Psychology, 40*(1), 47-68.DOI: 10.1177/0095798412469230

Jowkar, B., Kohoulat, N., & Zakeri, H. (2011). Family communication patterns and academic resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 87-90. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.210

Kamath, S. (2015). Role of mindfulness in building resilience and emotional intelligence and improving academic adjustment among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 6*(4), 414-417. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/role-mindfulness-building-resilience-emotional/docview/1690733368/se-2

Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(1), 1-39. DOI:10.1007/BF00844845

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education spring, 132*(3), 474-483. http://www.projectinnovation.biz/education.html

Khalaf, M. A. (2014). Validity and reliability of the academic resilience scale in Egyptian context. *US- China Education Review, 4*(3), 202-210.

Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(5), 493-505. DOI:10.1080/02602930701698892

Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change The Magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. DOI: 10.1080/00091380309604090

Lester, J., Leonard, J. B., & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. *Community College Review, 41*(3), 202-222. DOI:10.1177/0091552113496141

Longman, A. W. (n. d). The Longman Dictionary of Contemporary English. Available at https://www.idoceonline.com/

Martin, A. J. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *11*(1), 1-20. DOI:10.1017/S1037291100004301

Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education, 46*(1), 34-49. DOI:10.1177/000494410204600104

Martin, A. J. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education, 47*(1), 88-106. DOI:10.1177/000494410304700107

Martin, A. J. (2005a). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education, 8*(2), 179-206. DOI:10.1007/s11218-004-6487-0

Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validity approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*(2), 413-440. DOI:10.1348/000709906X118036

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International, 34*(5), 488-500. DOI:10.1177/0143034312472759

Martin, A. J., & Burns, E. C. (2014). Academic buoyancy, resilience, and adaptability in students with ADHD. *The ADHD Report, 22*(6), 1-9. DOI:10.1521/adhd.2014.22.6.1

Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the '5Cs' hold up over time? British Journal of Educational Psychology, 8c0, 473-496. DOI: 10.1348/000709910X486376

Martin, A. J., & Marsh, H. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference. *Australian Journal of Education, 49*(3), 320-334. DOI:10.1177/000494410504900308

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281. DOI:10.1002/pits.20149

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of student's everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83. DOI:10.1016/j.jsp.2007.01.002

Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(2), 168-184. DOI:10.1177/0734282907313767

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370. DOI:10.1080/03054980902934639

Mawarni, A., Sugandhi, N. M., Budiman, N., & Thahir, A. (2018). Academic buoyancy of science student in senior high school: Analysis and implications for academic outcomes. *Journal of Physics: Conference Series, 8*(3), 1-6. DOI: 10.1088/1742-6596/1280/3/032046

Mbindyo, M. N. (2011). *Relationship between academic resilience and college success: Cross-national experiences of low-income/first-generation students* (Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1462873752).

McClenney, K. M. (2006). Benchmarking effective educational practice. *New Directions for Community Colleges*, 134, 47-55.

DOI: 10.1002/cc.236

Morales, E. E. (2000). A contextual understanding of the process of educational resilience: High achieving Dominican American students and the 'resilience cycle'. *Innovative Higher Education, 25*(1), 7-22. DOI: 10.1023/A:1007580217973

Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2011). *A focus on hope: Fifty resilient students speak*. University press of America.

Morris, W. (1975). *The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language* (International ed.). American heritage publishing.

Muriki, P. G., & Ngunu, S. (2023). Correlates and predictors of academic engagement among secondary school students in Meru County, Kenya. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, *10*(7), 1-8. www.ijiras.com

Narayanan, S. S., & Cheang, A. W. O. (2016). The influence of perceived social support and self-efficacy on resilience among first year Malaysian students. *Kajian Malaysia, 34*(2), 1-23. DOI:10.21315/km2016.34.2.1

National Research Council & Institute of Medicine. (2004). Engaging Schools: Fostering high schools students' motivation to learn. The National Academics Press.

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

Okoro, C. A. (2020). Academic engagement among Nigerian undergraduate students: Roles of academic resilience, achievement motivation, and self-efficacy. *Nigerian Journal of Psychological Research, 16*(2), 141-148.

Panjwani, D. R., & Aqil, Z. (2020). Academic buoyancy scale: A factor analytical study. *Information and Computational Science, 10* (1), 771-780. www.joics.org

Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*(1),68-75. DOI10.1016/j.tate.2008.06.009

Parra, M. O. (2007). *Sociocultural, resilience, persistence and gender role expectation factors contribute to the academic success of Hispanic females* (Doctoral Dissertation). Kansas State University. Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/sociocultural-resilience-persistence-gender-role/docview/304843077/se-2

Pedro, S. D. (2016). Athletes' engagement, resilience, and rate of perceived exertion on Portuguese national-and international-level wrestlers. *International Journal of Wrestling Science, 6*(1), 5-10. DOI: 10.1080/21615667.2016.1166299

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259-282). Boston: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pidgeon, A. & Keye, M. D. (2013). An investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self- efficacy. *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 1-4. DOI: 10.4236/jss.2013.16001

Piosang, T. (2016). The development of academic buoyancy scale for accounting students (ABS-AS). *College of Education, Arts and Sciences,* 1-19. Available at https://www.academia.edu

Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self-efficacy: Flow-on effects foroninc learning behavior. *The Internet and Higher Education, Science Direct, 29,* 91-97. DOI: 10.1016/j.iheduc.2016.01.001

Purwanti, I. Y., Wangid, M. N., & Aminah, S. (2020). Self-efficacy and academic anxiety of college students. *Advanced in Social Science, Education and Humanities Research, 462,* 276-279. DOI: 10.2991/assehr.k.200814.060

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress and Coping. *An International Journal, 25*(3), 349-358. DOI: 10.1080/10615806.2011.582459

Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences, 83*, 1-32. http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/13607/

Rajan, S. K., Harifa, P. R., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, Locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(4), 507-511. DOI: 10.15614/ijpp/2017/v8i4/165846

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L., Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer Science and Business Media.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Diaz, E., & Axpe, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. *Health and Academic Achievement, 10*(1), 159-176. DOI: 10.5772/intechopen.73580

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., &Iskandar, T. B. Z. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, *25*(6), 144-153. DOI: 10.5281/zenodo.3987593

Rojas, L. (2015). Factors affecting academic resilience in middle school students: A case Study. *Education and Learning Research Journal*, 11, 63-78. DOI: 10.26817/16925777.286

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic resilience and engagement in high school students: The mediating role of perceived teacher emotional support. *European Journal of Investigation of Health, Psychology and Education, 11*(2), 334-344. DOI: 10.3390/ejihpe11020025

Sakurai, Y., & Pyhältö, K. (2018). Understanding Students' Academic Engagement in Learning amid Globalizing Universities. In A. W. Wiseman (Ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2017*(Vol. 34, pp. 31-38). Emerald. DOI: 10.1108/S1479-367920180000034003

Sandoval-Hernandez, A., & Cortes, D. (2011). Factors and conditions that promote academic resilience: A cross-country perspective. *IEA Data Processing and Research Center*, 1-24. https://www.researchgate.net/publication/272480225

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a short Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66*(4), 701-716. DOI: 10.1177/0013164405282471

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

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92. DOI:10.1177/0022022102033005003

Schlechty, P.C. (2002). *Working on the work: An Action plan for teachers, principals, and superintendents*. The Jossey-Bass Education Series.

Schwartz, A. (2018). Mindfulness in applied psychology: Building resilience in coaching. *The Coaching Psychologist, 14*(2), 98-104. DOI:10.53841/bpstcp.2018.14.2.98

Seifeddin, A. H. (2015). Engagement: A path to better EFL learning. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Education Technology, 1*(2), 73-112. DOI: 10.21608/jrciet.2015.24558

Singh, S. T., & Kumar, S. (2019). Academic buoyancy; Need for the student, Effect on academic performance and its cultivation. *History Research Journal, 5*(5), 1817-1825. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:214425745

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Snape, J., & Miller, D. (2008). A challenge of living? Understanding the psych-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational psychological Review, 20*, 217-236. DOI: 10.1007/S10648-008-9074-7

Soria, D., Bittencourt, A., Menezes, M., Sousa, C., & Souza, S. (2009). Resilience and oncology nursing. *Acta Paul Enferm, 22*(5),702-706. DOI: 10.1590/S0103-21002009000500017

Speirs, T., & Martin, A. J. (1999). Depressed mood amongst adolescents: The roles of perceived control and coping style. *Australian Journal of Guidance and counselling, 9*(2), 55-76. DOI: 10.1017/S1037291100003940

Stephens, K. H. (2019). *Academic resilience, Academic buoyancy, and the motivation and engagement scale: A construct validity approach* [Master Thesis]. The University of Tasmania.

Tekie, Y. T. (2014). *Adult Attachment, Emotional Intelligence, and Resilience as Correlates of Social Engagement, Academic Engagement, and Confidence of Persistence in College Students* [Master Thesis]. University of Tennessee. Available at: https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes

Thomas, C. L., & Allen, K. (2020). Driving engagement: Investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of Further and Higher Education, 45*(1), 107-119. DOI: 10.1080/0309877X.2020.1741520

Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimension scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153

Veiga, F. H., Garcia, F., Reeve, J., Wentzel, K. & Garcia, Y. O`. (2015). Cuando se pierde la motivacion escolar de los adolescents con major autoconcepto. *Revista de Psicodidactica, 20*(2), 305-320. https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412006

Wang, M. & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem, behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737. DOI: 10.1111/cdev.12138

Wang, Z., Li, C., & Li, X. (2017). Resilience, leadership and work engagement: The mediating role of positive affect. *Social Indicators Research, 132*(2), 699-708. DOI: 10.1007/s11205-016-1306-5

Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. DOI: 10.1787/9789264018938-en

Yang, J., Xu, J., & Zhang, H. (2022). Resiliency and academic engagement: A moderated mediation model. *Psychology in the Schools, 59*(1), 900-914. DOI: 10.1002/pits.22654

Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *Journal of Online Learning and Teaching, 7*(2), 219-230. https://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611

قائمة الملاحق

ملحق (١): قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة الإنجليزية.

ملحق (٢): قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة العربية.

ملحق (٣): مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016؛ ترجمة: الباحثة).

ملحق (٤): استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011؛ ترجمة: الباحثة).

ملحق (٥): مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الصمود الأكاديمي.

ملحق (٦): مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي.

ملحق (٧): مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد الصمود الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي.

ملحق (٨): مصفوفة معاملات الإرتباط بين أبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي.

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة الإنجليزية

ملحق (١)
قائمة بأسماء السادة الأساتذة
متخصصي اللغة الإنجليزية(*)

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.م.د/ أمنية حسن حلمي	أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية - جامعة بنها
٢	أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية - جامعة بنها
٣	أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد كلية التربية - جامعة بنها
٤	أ.م.د/ مجدي محمد أمين	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد كلية التربية - جامعة بنها
٥	أ.د/ منى سالم زعزع	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلية التربية - جامعة بنها

(*) تم ترتيب الأسماء هجائيًا.

ملحق (٢)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة متخصصي اللغة العربية

ملحـــق (٢)
قائمة بأسماء السادة الأساتذة
متخصصي اللغة العربية(*)

م	الاســـم	الدرجـة العلميـــة
١	د/ علا عبد المقصـــود عبد الصـــادق	مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كليـة التربيـة-جامعـة بنهـا
٢	د/ منـار إســـماعيـل الشـــيخ	مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية كليـــة التربيـــة-جامعـــة بنهـــا

(*) تم ترتيب الأسماء هجائيًا.

ملحق (٣)

مقيـاس الطفـو الأكاديمـي

(إعداد: Piosang, 2016)

(ترجمة: الباحثة)

ملحـــق (٣)
مقيـــاس الطفـــو الأكاديمـــي
(إعداد: Piosang, 2016)
(ترجمة: الباحثة)

بيانات الطالب:

الإســـــــم: ..... **الشعبة:** .....

تـاريخ الميلاد: ..... **الفرقــة:** .....

تـاريخ التطبيق ..... **الكليــة:** .....

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من المفردات التي تشير إلى قدرتك على التعامل مع التحديات المعتادة في الحياة الأكاديمية، برجاء قراءة جميع المفردات بدقة، واختيار البديل المناسب لك بوضع علامة (√) وعدم ترك أي مفردة دون الإجابة عليها، علمًا بأنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خطأ فإجابتك هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة.

وشكرًا لحسن تعاونكم، ، ،

م	المفردات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أعتقد أنني أستطيع أداء واجباتي بشكلٍ جيدٍ إذا بذلت جهداً إضافياً.					
٢	أعتقد أنني أستطيع أن أتفوق في امتحاناتي إذا قمت بالمراجعة سلفًا.					
٣	أعتقد أنه يُمكنني المشاركة في المناقشة الصفية بشكلٍ جيدٍ إذا قرأت الدرس مسبقًا.					
٤	أعتقد أنه بإمكاني إنجاز متطلباتي قبيل المواعيد النهائية.					
٥	أعتقد أنني أستطيع التعامل بشكلٍ جيدٍ مع التكليفات الدراسية الصعبة.					
٦	أعتقد أنه بإمكاني التعامل بشكلٍ جيدٍ مع الضغوط الناتجة عن المتطلبات الدراسية المتعددة.					
٧	أثق في قدرتي على تطوير أعمق لاهتماماتي بالأنشطة التي أشارك بها.					
٨	أثق في قدرتي على معالجة الأمور غير المتوقعة بشكلٍ مناسبٍ.					
٩	من السهولة بالنسبة لي الالتزام بأهدافي وتحقيق غاياتي.					
١٠	أنا على يقين من قدرتي على إيجاد حلولٍ لما يُصادفني من مشكلات.					
١١	لست متأكداً من صحة إجاباتي في المحاضرة.					
١٢	يساورني الشك عند أداء مهامي منفرداً.					
١٣	عادةً ما أكون غير متأكدٍ من الأفكار التي أشارك بها في قاعة الدراسة.					
١٤	غالبًا ما أكون غير متأكد من كيفية إنجاز مهامي.					
١٥	غالبًا ما أكون غير متأكد من قدرتي على اجتياز الامتحانات.					
١٦	أشك في دقة التفسيرات التي أشارك بها في قاعة الدراسة.					
١٧	لست متأكداً مما إذا كانت مراجعتي ستساعدني في اجتياز اختباراتي.					
١٨	لست متيقنًا من صحة إجاباتي في الامتحانات.					
١٩	لست متأكداً من قدرتي على الأداء الجيد في المقررات الدراسية.					
٢٠	لست متأكداً من كيفية تجنب الأداء الضعيف في المقررات الدراسية.					
٢١	أثابر على محاولة فهم موضوع ما حتى النهاية.					
٢٢	أتوجّه للمحاضر بالسؤال عن المفهوم/ الموضوع الذي يتحدث عنه حينما يستشكل عليّ فهمه.					
٢٣	أنخرط في العمل التعاوني الذي نقوم به داخل قاعة الدراسة.					

م	المفردات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٤	أتطوع لقيادة مجموعة في الأنشطة الصفية.					
٢٥	آملُ استكمال دراستي في الوقت المحدد.					
٢٦	أتطلع إلى استكمال دراستي بمرتبة الشرف (بتفوق).					
٢٧	التعلم مهم بالنسبة لي.					
٢٨	أقدّر حصولي على فرصة للالتحاق بالكلية.					
٢٩	أستمتع بكوني طالبًا.					
٣٠	أستمتع بالتعلم في الكلية.					
٣١	أشعر بالقلق كلما اقترب موعد الامتحان.					
٣٢	أشـــعر بـالقلق عنـد حصـــولي على درجـات متـدنيـة في الامتحانات.					
٣٣	أشعر بالقلق الشديد عندما يكون هناك العديد من المهام.					
٣٤	أشـــعر بالقلق الشـــديد عندما أجد صـــعوبة في التكليفات الدراسية.					
٣٥	أشعر بالقلق عندما لا يكون استعدادي للامتحانات كافيًا.					
٣٦	تنتابُني حالة من التوتر كلما اقترب موعد الامتحان.					
٣٧	أشعر بالتوتر أثناء أداء الامتحان.					
٣٨	أشعر بالتوتر عندما يُطلب منّي المشاركة في المحاضرة.					
٣٩	أشـــعر بالتوتر عندما يُطلب منّي عرض تكليفاتي أمام زملائي.					
٤٠	أشعر بالتوتر كلما تم تكليفي بقيادة مجموعة لأداء مهمة ما.					
٤١	لديّ علاقة جيدة مع أستاذي.					
٤٢	يُعاملني أستاذي باحترام.					
٤٣	أَكِنُّ لأستاذي الاحترام الشديد.					
٤٤	يُقدر أستاذي علاقته معنا.					
٤٥	يتفاعل أستاذي معنا حتى خارج قاعة الدراسة.					
٤٦	أستاذي صديق جيد خارج قاعة الدراسة.					
٤٧	يُراعي أستاذي الظروف الشخصية الخاصة بطلابه.					
٤٨	يُمكنني التحدث مع أستاذي حول مشاكلي الأكاديمية.					
٤٩	يحترم أستاذي معتقداتي الشخصية.					
٥٠	يُقدر أستاذي آرائي حول القضايا التي يتم مناقشتها داخل وخارج قاعة الدراسة.					

ملحق (٤)

استبانة الاندماج الأكاديمي

(إعداد: Reeve & Tseng, 2011)

(ترجمة: الباحثة)

ملحـــق (٤)
استبانـة الاندمـاج الأكاديمـي
(إعداد: Reeve & Tseng, 2011)
(ترجمة: الباحثة)

بيانات الطالب:

الإســـــــم: ..... **الشعبة:** .....

تـاريخ الميلاد: ..... **الفرقـة:** .....

تـاريخ التطبيق ..... **الكليـة:** .....

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من المفردات التي تمثل أنماطًا سلوكية تتعلق بحياتك الأكاديمية، والمطلوب قراءة كل مفردة من المفردات التالية بدقة، واختيار الإجابة التي تراها تتوافق معك، علمًا بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، فالإجابة هي التي تعبر عن وجهة نظرك.

وشكرًا لحسن تعاونكم، ، ،

م	المفـــــردات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أقوم بطرح الأسئلة أثناء المحاضرة.					
٢	أخبر أستاذي بما أحبه وما لا أحبه.					
٣	أخبر أستاذي باهتماماتي.					
٤	أعبّر عن آرائي وتفضيلاتي أثناء المحاضرة.					
٥	أقدم اقتراحات لتحسين قاعة الدراسة.					
٦	أنصتُ باهتمام في المحاضرة.					
٧	أحاول بذل قصارى جهدي في قاعة الدراسة.					
٨	أستمع بحرصٍ شديدٍ للموضوعات الجديدة التي يطرحها أستاذي.					
٩	أعمل بجد عندما نبدأ شيئًا جديداً في قاعة الدراسة.					
١٠	أكون أكثر تركيزًا في قاعة الدراسة.					
١١	أستمتع بتعلم أشياء جديدة في قاعة الدراسة.					
١٢	أشعر بالإثارة عند القيام بعمل ما في قاعة الدراسة.					
١٣	أشعر بالفضول تجاه ما أتعلمه في قاعة الدراسة.					
١٤	قاعة الدراسة ممتعة.					
١٥	أحاول الربط بين ما أتعلمه وما أعرفه بالفعل عند القيام بأعمالي الدراسية.					
١٦	أحاول ربط ما أتعلمه بخبراتي الشخصية أثناء المذاكرة.					
١٧	أحاول جعل كل الأفكار المختلفة متناسبة معًا ومنطقية أثناء المذاكرة.					
١٨	استخدم الأمثلة الخاصة بي لفهم المصطلحات الدراسية المهمة.					
١٩	قبل بدء المذاكرة، أفكر فيما أريد إنجازه.					
٢٠	أثناء أداء أعمالي الدراسية، أتوقف من حين لآخر وأكمل ما كنت أفعله.					
٢١	أثناء دراستي، أتابع مقدار ما أفهمه وليس مجرد الحصول على الإجابات الصحيحة.					
٢٢	إذا كان من الصعب فهم ما أعمل عليه، فإنني أغيّر الطريقة التي أتعلم بها المادة.					

ملحق (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الصمود الأكاديمى

ملحـــق (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الصمود الأكاديمي

	الفاعلية الذاتية	الضبط غير المؤكد	الاندماج الأكاديمي	القلق	العلاقات بين المعلم والطالب	الدأب	التأمل وطلب العون التكيفي	الآثر السالب والاستجابة الانفعالية
الفاعلية الذاتية	-	٠,٢٩٩	٠,٦٦٢	٠,١٧٠	٠,٥١٦	٠,٥٣٩	٠,٥٦٩	٠,٣٢٨
الضبط غير المؤكد	-	-	٠,٢٣٨	٠,٥٥١	٠,٢٥٥	٠,٤٢٢	٠,٢٣٥	٠,٦٥١
الاندماج الأكاديمي	-	-	-	٠,٠٦١	٠,٦٤٥	٠,٥٧٦	٠,٦٢٥	٠,٣٣٧
القلق	-	-	-	-	٠,٠٩٣	٠,١٠٩	٠,٠٢٠	٠,٥٢٠
العلاقات بين المعلم والطالب	-	-	-	-	-	٠,٤٧٥	٠,٥٣٨	٠,٣٢٨
الدأب	-	-	-	-	-	-	٠,٧٠٣	٠,٥٠٤
التأمل وطلب العون التكيفي	-	-	-	-	-	-	-	٠,٢٩٦
الآثر السالب والاستجابة الانفعالية	-	-	-	-	-	-	-	-

ملحق (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي

ملحـــق (٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد الطفو الأكاديمي وأبعاد الاندماج الأكاديمي

	الفاعلية الذاتية	الضبط غير المؤكد	الاندماج الأكاديمي	القلق	العلاقات بين المعلم والطالب	النشط	السلوكي	الانفعالي	المعرفي
الفاعلية الذاتية	-	٠,٢٩٩	٠,٦٦٢	٠,١٧٠	٠,٥١٦	٠,٣٥٩	٠,٥٢٤	٠,٥٢٧	٠,٥٥٧
الضبط غير المؤكد	-	-	٠,٢٣٨	٠,٥٥١	٠,٢٥٥	٠,١١٥	٠,٣٤٣	٠,٢٤٤	٠,٢٧٧
الاندماج الأكاديمي	-	-	-	٠,٠٦١	٠,٦٤٥	٠,٤٨٨	٠,٦٣٩	٠,٦٨١	٠,٥٩١
القلق	-	-	-	-	٠,٠٩٣	٠,١٠٢	٠,٠٣٨	٠,٠٧٣	-٠,٠٠٨
العلاقات بين المعلم والطالب	-	-	-	-	-	٠,٥٥٠	٠,٥٠٥	٠,٥٨٣	٠,٥٠٧
النشط	-	-	-	-	-	-	٠,٣٢٦	٠,٣٩٤	٠,٢٩٨
السلوكي	-	-	-	-	-	-	-	٠,٧١٧	٠,٦٩٤
الانفعالي	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٦٦٦
المعرفي	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ملحق (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

ملحـــق (٧)
مصفوفة معاملات الارتباط بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

	الدأب	التأمل وطلب العون التكيفي	الآثر السالب والاستجابة الانفعالية	النشط	السلوكي	الانفعالي	المعرفي
الدأب	-	٠,٧٠٣	٠,٥٠٤	٠,٢٤٨	٠,٦٥٧	٠,٥٢٧	٠,٦٤٩
التأمل وطلب العون التكيفي	-	-	٠,٢٩٦	٠,٤٧٢	٠,٥٩٣	٠,٥٦٨	٠,٦٣٠
الآثر السالب والاستجابة الانفعالية	-	-	-	٠,١٦٨	٠,٣٤٧	٠,٣٢٩	٠,٣١٦
النشط	-	-	-	-	٠,٣٢٦	٠,٣٩٤	٠,٢٩٨
السلوكي	-	-	-	-	-	٠,٧١٧	٠,٦٩٤
الانفعالي	-	-	-	-	-	-	٠,٦٦٦
المعرفي	-	-	-	-	-	-	-

ملحق (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

ملحـــق (٨)

مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد كل من الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي

	الفاعلية الذاتية	الضبط غير المؤكد	الاندماج الأكاديمي	القلق	العلاقات بين المعلم والطالب	الدأب	التأمل وطلب العون التكيفي	الأثر السالب والاستجابة الانفعالية	النشط	السلوكي	الانفعالي	المعرفي
الفاعلية الذاتية	-	٠,٢٩٩	٠,٦٦٢	٠,١٧٠	٠,٥١٦	٠,٥٣٩	٠,٥٦٩	٠,٣٢٨	٠,٣٥٩	٠,٥٢٤	٠,٥٢٧	٠,٥٥٧
الضبط غير المؤكد	-	-	٠,٢٣٨	٠,٥٥١	٠,٢٥٥	٠,٤٢٢	٠,٢٣٥	٠,٦٥١	٠,١١٥	٠,٣٤٣	٠,٢٤٤	٠,٢٧٧
الاندماج الأكاديمي	-	-	-	٠,٠٦١	٠,٦٤٥	٠,٥٧٦	٠,٦٢٥	٠,٣٣٧	٠,٤٨٨	٠,٦٣٩	٠,٦٨١	٠,٥٩١
القلق	-	-	-	-	٠,٠٩٣	٠,١٠٩	٠,٠٢٠	٠,٥٢٠	٠,١٠٢	٠,٠٣٨	٠,٠٧٣	-٠,٠٠٨
العلاقات بين المعلم والطالب	-	-	-	-	-	٠,٤٧٥	٠,٥٣٨	٠,٣٢٨	٠,٥٥٠	٠,٥٠٥	٠,٥٨٣	٠,٥٠٧
الدأب	-	-	-		-	-	٠,٧٠٣	٠,٥٠٤	٠,٢٤٨	٠,٦٥٧	٠,٥٢٧	٠,٦٤٩
التأمل وطلب العون التكيفي	-	-	-	-	-	-	-	٠,٢٩٦	٠,٤٧٢	٠,٥٩٣	٠,٥٦٨	٠,٦٣٠
الأثر السالب والاستجابة الانفعالية	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,١٦٨	٠,٣٤٧	٠,٣٢٩	٠,٣١٦
النشط	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٣٢٦	٠,٣٩٤	٠,٢٩٨
السلوكي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٧١٧	٠,٦٩٤
الانفعالي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٠,٦٦٦
المعرفي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ملخصـــا الـدراســـة

أولًا: ملخص الـدراســـة بـاللغـة العربيـة.

ثـانيًـا: ملخص الـدراســـة بـاللغة الإنجليزيـة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة:

يُعد الاندماج الأكاديمي شرطًا ضروريًّا لتعلم الطلاب، ومحركًا رئيسًا لكلٍّ من النجاح الأكاديمي والاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ووسيلة مهمة لمعالجة العديد من المشكلات كتدني مستوى التحصيل الدراسي، والشعور بالملل والاغتراب، وزيادة معدلات التسرب الدراسي، ويساعد الاندماج الأكاديمي الطلاب على مواجهة المشكلات التي يواجهونها، حيث إن الاندماج المرتفع يعمل على زيادة المشاركة في العمل الجماعي واستكمال المهام والمثابرة وتجاوز التحديات الأكاديمية، بينما يؤدي الاندماج المنخفض إلى عدم إكمال المهام المطلوبة والشعور بالملل وفقدان الشغف بالدراسة، ويساعد الصمود الأكاديمي الطلاب على التكيف مع الحياة الأكاديمية والتغلب على المُعيقات التي قد تواجههم أثناء الدراسة، وبذل الجهد واستثماره في عملية التعلم ومن ثم مساعدة الطلاب على الاندماج الأكاديمي، وفي إطار بحوث الصمود الأكاديمي، ظهر مصطلح جديد يسمى "الطفو الأكاديمي" في مجال علم النفس الإيجابي، وهو أمر مهم للطلاب للتغلب على التحديات الأكاديمية المعتادة كالأداء الضعيف، والقلق الدراسي، واهتزاز الثقة بالنفس الناتج عن تحصيل درجات منخفضة، وانخفاض درجة احترام الذات، وانخفاض الدافعية للتعلم، وانخفاض الاندماج الأكاديمي، والأداء غير الكافي على المهام الدراسية.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلاب الجامعة أنواعًا مختلفة من التحديات الأكاديمية فمنهم من يكون قادرًا على التغلب عليها وتجاوزها، بينما يعجز آخرون عن تجاوزها، وقد انبثق في سياق علم النفس الإيجابي بنية تعكس مقدرة الطلاب على مواجهة مثل هذه التحديات عرفت بالطفو الأكاديمي.

وقد نشأت بداية مفهوم الطفو الأكاديمي في إطار بحوث الصمود الأكاديمي، نتيجة اهتمام بحوث الصمود بفئة قليلة من الطلاب الذين تمكنوا من النجاح بالرغم من تعرضهم لمحن حياتية بالغة الشدة، والتي تعد بمثابة معوقات كبرى للعمليات التنموية مثل (الفقر والعنف وصعوبات التعلم والتفكك الأسري)، فظهر مفهوم الطفو الأكاديمي ليساعد شريحة عريضة من الطلاب في مواجهة التحديات الدراسية التي تحدث بشكل معتاد أو مستمر نسبيًا. (Martin & Marsh, 2008a, p. 54)

ويعد نموذج (Martin, 2001, 2002, Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007) ـ المشار إليه بعجلة الدافعية والاندماج، ويضم عددًا من التوجهات النظرية والذي يعكس

الأفكار والسلوكيات والمشاعر التي يقوم عليها الاندماج الأكاديمي ـــ يعد الأساس النظري الذي استند عليه (Martin & Marsh, 2006) كطريقة متكاملة لفهم أبعاد الاندماج المعرفية والسلوكية التي تدعم أو تعوق مقدرة الطلاب على التغلب على التحديات والمحن الأكاديمية، حيث يرتبط الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي بالنواتج السلبية الصغرى (القلق، وتجنب الفشل، والضبط غير المؤكد) والكبرى (التعطيل الذاتي، وعدم الاندماج) بهذا الإطار على الترتيب (Martin, 2013, p493)

وبناء على ما تقدم **تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:**

١- هل يتمايز كلٌّ من الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل يتمايز كلٌّ من الطفو الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يتمايز كلٌّ من الصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة؟

٤- هل تتمايز متغيرات الدراسة الحالية: الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن:

١- تمايز/ عدم تمايز الطفو الأكاديمي عن الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢- تمايز/ عدم تمايز الطفو الأكاديمي عن الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣- تمايز/ عدم تمايز الصمود الأكاديمي عن الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٤- تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراسة الحالية (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) بعضها عن بعض لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

١- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فالطفو الأكاديمي من المفاهيم الحديثة نسبيًا في الدراسات النفسية العربية، فضلاً عن أن الصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي يمثلان عاملين رئيسين في التأثير على العملية التعليمية.

٢- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول المتغيرات موضع الدراسة.

٣- جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغير الطفو الأكاديمي؛ باعتباره عاملًا معِينًا للطلاب على مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

٤- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توفير الظروف الملائمة نفسيًا واجتماعيًا، لمساعدة الطلاب على تنمية السلوكيات المرتبطة بالطفو الأكاديمي، لمواجهة صعوبات المواقف التعليمية.

عينـــــة الدراســـــة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الثانية عام بكلية التربية جامعة بنها من المقيدين بالعام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، منهم (٩٥) طالبًا، و(٣٠٥) طالبات، بمتوسط عمر زمني (١٩,٤١) سنة، وانحراف معياري (١,١٧) سنة.

أدوات الدراســـــة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

١- مقياس الطفو الأكاديمي (إعداد: Piosang, 2016، ترجمة: الباحثة).

٢- مقياس الصـــمود الأكاديمي (إعداد: Cassidy, 2016، ترجمة: هناء محمد ذكي، أمنية حسن حلمي، ٢٠١٩).

٣- استبانة الاندماج الأكاديمي (إعداد: Reeve & Tseng, 2011، ترجمة: الباحثة).

إجـــراءات الدراســـة:

سارت إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي:

١- تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي واستبانة الاندماج الأكاديمي في صورتيهما الأصلية والعربية (المُترجمة) على عينة من الحاصـــلين على تقدير جيد على الأقل من طلاب الفرقة الرابعة عام بكلية التربية جامعة بنها تخصص لغة إنجليزية، بلغ حجمها (٥١) طالبًا وطالبة، وذلك خلال الفصـل الدراسـي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، للوقوف على فهم الطلاب لمفردات الأداتين في صورتيها الأصلية والعربية بنفس المعنى والدلالة.

٢- تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي، واستبانة الاندماج الأكاديمي على عينة الخصائص السيكومترية من طلاب الفرقة الثالثة عام بالتخصـــصـــات العلمية والأدبية المختلفة بكلية التربية جامعة بنها، والبالغ حجمها

(٣٤٦) طالبًا وطالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، للتحقق من خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

٣- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية بعد التحقق من صدقها وثباتها، والتي بلغ عددها (٥٢٣) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية عام بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة بنها، وبعد تصحيح أدوات الدراسة تم استبعاد (١٢٣) طالبًا وطالبة نظرًا لاستجابتهم العشوائية التي أدت إلى وجود درجات متطرفة؛ تسببت في عدم توزيع البيانات اعتداليًا، وبالتالي تم حذفها، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية التي خضعت بياناتها للتحليل الإحصائي (٤٠٠) طالب وطالبة.

٤- تفريغ بيانات الطلاب البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة على أدوات الدراسة، تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية للتحقق من تمايز/ عدم تمايز متغيرات الدراسة (الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

٥- معالجة البيانات إحصائيًا بواسطة برنامج SPSS V25 بهدف التحقق من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج، من أهما:

١- وجود تمايز جزئي بين الطفو الأكاديمي والصمود الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة.

٢- وجود تمايز جزئي بين الطفو الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة.

٣- عدم وجود تمايز بين الصمود الأكاديمي والاندماج الأكاديمي عن بعضهما البعض لدى طلاب الجامعة.

٤- وجود تمايز جزئي بين متغيرات الدراسة الحالية: الطفو الأكاديمي، والصمود الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي عن بعضها البعض لدى طلاب الجامعة.

Benha University
Faculty of Education
Educational Psychology Department

A FACTORIAL STUDY OF AN ACADEMIC VARIABLES: BUOYANCY, RESILIENCE AND ENGAGEMENT

A Thesis submitted for Master Degree in Education
(Educational Psychology)

PreparedBy

Hend Ibrahim Abdul-Raziq Attiyya

Demonstrator at the department

SupervisedBy

Prof. Dr.
Mohammed Ahmed Ibrahim Ghonem
Professor of Educational Psychology,
Faculty of Education- Benha University

Prof. Dr.
Mosaad Rabei Abdullah ABU AL-ELA
Professor of Educational Psychology
Faculty of Education- Benha University

Prof. Dr.
Sayed Mohamady Semada Hassan
Professor Of Educational Psychology
Faculty of Education- Benha University

2024 AD - 1446 H

English Summary

Introduction

Academic engagement is a necessary condition for student learning and a major driver of both academic success and a positive attitude toward study, and an important means of addressing many problems such as the low level of achievement, feelings of boredom and alienation, and increasing academic literacy rates. Academic engagement helps students confront the problems they face, as high engagement increase participation in group work, completion of tasks, persistence, and overcoming academic challenges, while low engagement leads to not completing required tasks, feeling bored, and losing passion for study. academic resilience helps students adapt to academic life and overcome the challenges they may face while studying, putting effort and investing it in the learning process and then helping students engage academically. Out of academic resilience, a new term called "academic buoyancy" has emerged in the field of positive psychology, which is important to the students so as to overcome challenges and problems in their daily university life such as the low academic performance, low level of motivation and engagement.

STUDY PROBLEM:

University students face different types of academic challenges, some of them are able to overcome them, and some are unable to overcome them, in the context of positive psychology, a structure has emerged that reflects the ability of students to face such challenges, known as academic buoyancy.

The beginning of the concept of academic buoyancy arose within the framework of academic resilience research in a small group of students who were able to success despite being exposed to very severe life adversities (such as poverty, violence, learning disabilities, and family disintegration), so the concept of academic buoyancy appeared to help a wide segment of students are able to face academic challenges that occur regularly or are relatively constant.

The Motivation and Engagement Wheel Model ((Martin, 2001, 2002, 2003, 2005a; Martin & Marsh, 2005, Martin, 2007, which includes a number of theoretical orientations that reflect the thoughts, feeling, and behaviors on which academic engagement is based, is the theoretical foundation upon which (Martin & Marsh, 2006) relied as an integrated method to understand (the cognitive and behavioral dimensions) of engagement that support or hinder student's ability to overcome academic challenges and adversities, as academic buoyancy and academic resilience are linked with the minor (anxiety, avoidance of failure, and uncertain-control) and major (self-sabotage, disengagement) negative outcomes in this framework, respectively.

The problem of the present study is crystallized in the following main four questions:

1- Do these two variables (academic buoyancy and academic resilience) differ among the university students?

2- Do these two variables (academic buoyancy and academic engagement) differ among the university students?

3- Do these two variables (academic resilience and academic engagement) differ among the university students?

4- Do these three variables (academic buoyancy, academic resilience and academic engagement) differ among the university students?

STUDY OBJECTIVES:

The present study aimed at:

- Investigating the distinction between the study variables (academic buoyancy, academic resilience and academic engagement – every two compared separately) among the university students.
- Examining the distinction between the three study variables (academic buoyancy, academic resilience and academic engagement) among the university students.

STUDY IMPORTANCE:

Its Can be Identified in:

- The present study is important theoretically and practically. It will deal with the three academic variables: Academic buoyancy, academic resilience and academic engagement, an area of research neglected in the Arabic literature.
- It will provide the Arab library with a theoretical psychological framework on the three study variables and draws the educators' attention to their significance among university students.
- Its findings and results may be useful to educators to realize the relationships between the three study variables which may contribute in the improvement of learning process.
- It will draw the researchers' attention to the most important use of the three variables among university students.

STUDY SAMPLE:

The final study sample consisted of (400) females and males from the second general division at the faculty of education, Benha University (Mean= 19.41; Std=1.17) enrolled for the academic year (2023/2024).

STUDY TOOLS:

1- Academic Buoyancy Scale: prepared by (Piosang, 2016), and translated by (the researcher).
2- Academic Resilience Scale: prepared by (Cassidy, 2016), and translated by (Hanaa Mohammed Zaki & Omnia Hassan Helmy, 2019).
3- Academic Engagement Questionnaire, prepared by (Reeve & Tseng, 2011), and translated by (the researcher)

STUDY PROCEDURES:

- Applying the Academic Buoyancy Scale and the Academic Engagement Questionnaire in their original and translated copy on a sample from the fourth general division at the faculty of education, Benha University enrolled for the academic year (2023/2024).

- Verifying the validity and reliability of the three study tools.
- Administering the three study tools on the study sample.
- Examining and recording the students' responses and tabulating the data of the three study tools after application.
- Using the statistical techniques suitable to the preset study, especially the exploratory factor analysis.

Results:

- There is a partial distinction between academic buoyancy and academic resilience among university students.
- There is a partial distinction between academic buoyancy and academic engagement among university students.
- There is no distinction between academic resilience and academic engagement among university students.
- There is a partial distinction between the three study variables: academic buoyancy, academic resilience and academic engagement among university students.