الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراة في علم النفس التربوي

النمذجة البنائية للعلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

سحاب عادل أحمد سليمان خطاطبة

202113282

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د فؤاد طلافحة

أ.د نبيل المغربي

أ.د كمال سلامة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة في برنامج علم النفس التربوي

فلسطين، 1/ 2025

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراة في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

النمذجة البنائية للعلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

سحاب عادل أحمد سليمان خطاطبة

202113282

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/ 1/ 15 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم:

الإسم	التوقيع
1. أ.د فؤاد طلافحة: المشرف الرئيس	
2. أ.د نبيل المغربي: عضو لجنة الأطروحة	
3. أ.د كمال سلامة: عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، 2025/1

الإقرار

أقر بأن هذه الاطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى

أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة الى جميع المصادر والمراجع ذات

العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالب. سحاب عادل أحمد سليمان خطاطبة

الرقم الجامعي: 202113282

التوقيع: سحاب عادل

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الاطروحة: 2025/03/10

الإهداء

إلى من هم أكرم منا جميعاً.. شهداؤنا الأبرار من ضحوا بدمائهم فداءً لفلسطين

إلى روح والدي الطيب الحنون، رحمه الله

إلى عمود بيتنا التي بفضل إيمانها بالعلم أقف اليوم هنا. والدتي أطال الله في عمرها

إلى من كان نبراساً يضيء لي الطريق، ويشجعني كلما هوت الروح.. وتحمل انشغالي في مشقة الدراسة زوجي الغالي جهاد نعيرات...

إلى روح الروح بناتي مرح وميس...

إلى إخوتي وأخواتي وجميع الأصدقاء والصديقات، ومن التمس لي عذراً في حنايا الغياب

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

سحاب عادل احمد سليمان خطاطبة

الشكر والتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على معلم البشرية، محمد رسول الله وعلى آله وصحبه، ومن اتبع هداه بإحسان إلى يوم الدين. بعد حلم وجهد وتعب.. تتحول كل الصعوبات والمتاعب إلى أمل وفرح يتوج بالثناء والشكر لله تعالى أولاً.. وإلى أصحاب الفضل الذين كان لهم الدور الأكبر في نجاحي وتحقيق الحلم في إتمام هذا العمل.

بداية لا يسعني الا أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الجامعة العربية الأمريكية ممثلة بأعضائها جميعاً في الهيئتين الإدارية والتدريسية على ما بذلوه من جهد وجد وعلم بلا حدود.. إلى أساتذتي أصحاب الإلهام والعطاء والهمم مع حفظ الألقاب والمسميات.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة وأخص بالذكر أستاذي المشرف الدكتور فؤاد طلافحة من جامعة مؤتة حيث كان لتوجيهاته المستمرة أثر طيب في نفسي، بارك الله في علمه وأمده بالصحة والعافية، كما أشكر الأستاذ الدكتور الفاضل نبيل المغربي والدكتور كمال سلامة أعضاء اللجنة الكرام لما قدموه من ملاحظات وإثراء على هذا العمل.

كما يشرفني أن أقدم خالص الشكر والتقدير والامتنان لزميلتي الأستاذة الدكتورة جولتان حجازي حيث كان لتشجيعها الدور الكبير في إكمال مسيرتي العلمية.

كما اتقدم بالشكر والامتنان الى زميلي الدكتور مشهور اسبيتان تخصص اللغة العربية الذي قام بتدقيق رسالتي نحوياً ولغوياً أدام الله عطاءه وزاد في علمه.

والشكر موصول الى زوجي جهاد نعيرات على ما قدمه لي من تشجيع ودعم لتحقيق هذا الحلم وإلى بناتي الغاليات اللواتي تحملن بعدي وانشغالي دون ملل أو كلل.

كما أتقدم بالشكر والامتنان الى الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً طيباً في تحكيم أدوات الدراسة.

وإلى كل من طرقت بابه بسؤال علمي ولم يردني.. إلى زملائي وكل من قدم لي المشورة والمساعدة.. جزاهم الله خير الجزاء.

وأسأل الله العلي القدير أن أكون قد وفقت في هذه الرسالة والتمسوا لي العذر إن ورد خطأ ما في طياتها.

سحاب عادل احمد سليمان خطاطبة

النمذجة البنائية للعلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

سحاب عادل أحمد سليمان خطاطبة

أسماء لجنة الإشراف

أ.د فؤاد طلافحة

أ.د نبيل المغربي

أ.د كمال سلامة

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي، وتطوير نموذج للعلاقات بين الرفاهية النفسية (كمتغير مستقل)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (كمتغير وسيط)، والصمود الأكاديمي (كمتغير تابع) لدى عينة مكونة من (379) مشاركاً من ثلاث جامعات في فلسطين منهم (136) طالباً و (243) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الصمود الأكاديمي بعد التحقق من خصائصها السيكومترية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) باستخدام برنامج AMOS 20.0، لتحليل البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وبين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي، ووجود تأثير غير مباشر للرفاهية النفسية في الصمود الأكاديمي، وجاءت قيمة الأثر كلي للرفاهية النفسية في الصمود الأكاديمي من خلال وجود الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات تعزى الى متغير الجنس باستثناء بعد (فعالية الكفاءة الأكاديمية) جاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الكلية، ووجود فروق تعزى الى متغير الدخل الشهري لصالح متوسطي الدخل، ووجود فروق تعزى إلى متغير الجامعة لصالح جامعة خضوري وبيت لحم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الرفاهية النفسية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الدخل

الشهري للأسرة باستثناء بعد الامتنان للجامعة جاءت الفروق لصالح متوسطي الدخل، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجامعة باستثناء بعد (الكفاءة الأكاديمية) لصالح جامعة خضوري وبيت لحم. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الصمود الأكاديمي باستثناء بعد (التأثير السلبي) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغيري الكلية والدخل الشهري، ووجود فروق تعزى إلى متغير الجامعة باستثناء بعد (التأثير السلبي) لصالح جامعة خضوري وبيت لحم. وأوصت االدراسة بضرورة تهيئة بيئة تعليمية داعمة، وتزويد الطلاب بمهارات أكاديمية فعالة. وذلك لتعزيز قدرتهم على التكيف مع الضغوط الأكاديمية وتحقيق النجاح.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الرفاهية النفسية، الصمود الأكاديمي، النمذجة البنائية، طلبة الجامعات الفلسطينية.

فهرس المحتويات

الرقم المحتوى الصفحة

الإقرار .....أ

الإهداء .....ب

الشكر والتقدير .....ج

ملخص ..... د

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الأشكال ..... م

قائمة الملحقات .....ن

الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها 1

1.1 المقدمة 1

2.1 أهمية الدراسة: 6

3.1 مشكلة الدراسة 8

4.1 أهداف الدراسة 10

5.1 أسئلة الدراسة 11

6.1 فرضيات الدراسة 12

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها 13

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة 13

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة: 16

1.2 الرفاهيه النفسية..... 16

2.2 الكفاءة الذاتية الأكاديمية 30

3.2 الصمود الأكاديمي:..... 45

4.2 العلاقات بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي 72

1.4.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية..... 72

2.4.2 العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي..... 74

3.4.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي 76

4.4.2 الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية..... 78

ثانيا: الدراسات السابقة 82

أولاً: الدراسات التي تناولت الصمود الأكاديمي مع متغيرات أخرى..... 82

ثانياً: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع متغيرات أخرى. 86

ثالثا: الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية مع متغيرات أخرى. 92

رابعاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

..... 94

خامساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية: 102

سادساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية: 106

سابعاً: الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الثلاث 108

التعقيب على الدراسات السابقة..... 111

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات..... 117

1.3 منهجية الدراسة 117

2.3 مجتمع الدراسة 117

3.3 عينة الدراسة 117

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها 120

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية 120

ثانياً: مقياس الرفاهية النفسية 120

ثالثاً: مقياس الصمود الأكاديمي 121

1.4.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة 121

2.4.3الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة 122

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة 126

5.3 متغيرات الدراسة 127

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 128

7.3 المعالجات الإحصائية 129

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 131

1.4- نتائج الفرضيات 131

1.1.4 نتائج الفرضية الأولى: 131

2.1.4 نتائج الفرضية الثانية 136

3.1.4 نتائج الفرضية الثالثة 141

4.1.4 نتائج الفرضية الرابعة: 145

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 163

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضية الأولى 163

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضية الثانية..... 168

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث والفرضية الثالثة: 173

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع والفرضية الرابعة:..... 177

التوصيات والمقترحات 185

المراجع 188

الملحقات..... 205

Abstract..... 245

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيري الجنس، والجامعة	118
جدول (2.3)	توزيع عينة الدراسة في المرحلة الثانية حسب متغيري الجنس، والجامعة	119
جدول (3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	119
جدول (4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41)	122
جدول (5.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الرفاهية النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41)	123
جدول (6.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصمود الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41):	124
جدول (7.3)	قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	125
جدول (8.3)	درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة	127
جدول (1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	131
جدول (2.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	133

جدول (3.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسرة	134
جدول (4.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامع	135
جدول (5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الرفاهية النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	136
جدول (6.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الرفاهية النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	138
جدول (7.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (الامتنان للجامعة / الكلية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسرة	140
جدول (8.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (الكفاءة الأكاديمية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامعة	140
جدول (9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الصمود الأكاديمي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	141
جدول (10.4)	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الصمود الأكاديمي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة	143
جدول (11.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصمود الأكاديمي ومجالي: (المثابرة،	144

	التأمل والتكيف لطلب المســـاعدة) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامعة	
جدول (12.4)	قيم الالتواء والتفلطح للمتغيرات المقاسة	147
جدول (13.4)	مؤشرات مطابقة نموذج القياس (Measurement Mode) الأســاســي لأبعاد مقاييس الدراســة على العوامل التي تنتمي إليها حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	149
جدول (14.4)	مؤشرات تعديل (تحسين) النموذج الافتراضي	151
جدول (15.4)	مؤشــرات مطابقة النموذج البنائي لمقاييس الدراســة حســب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	157
جدول (16.4)	قيم معـاملات الانحـدار بـالقيم المعيـاريـة وغير المعيـاريـة والدلالة الإحصائية للنموذج البنائي الأساسي	158
جدول (17.4)	قيم الانحدار للتأثير المباشــر للمتغير المســتقل على التابع بالقيم غير المعيارية	161
جدول (18.4)	نتائج تحليل المســـار للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشـــرة وغير المباشرة والكلية بالقيم غير المعيارية	161

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
الشكل 1.1	أنموذج الدراسة	11
شكل (1.2)	نموذج الصمود الأكاديمي(ARM)	59
شكل (1.4)	نموذج القياس (Measurement Mode) الأساسي لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل الكامنة التي تنتمي إليها، وقيم تشبع الفقرات بالقيم المعيارية وقيم جودة المطابقة لنموذج القياس الأساسي المفترض	148
شكل (2.4)	نموج القياس (Measurement Mode) المعدل لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل الكامنة التي تنتمي إليها، وقيم تشبع الفقرات بالقيم المعيارية وقيم جودة المطابقة لنموذج القياس بعد التعديل	154
شكل (3.4)	النموذج البنائي لمقاييس الدراسة وقيم جودة المطابقة للنموذج وتشبع الأبعاد بالقيم المعيارية على المتغيرات الكامنة	156
شكل (4.4)	التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط بالقيم غير المعيارية	160
شكل (5.4)	تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة للنموذج بالقيم غير المعيارية	161
الشكل رقم (1.5)	ما بعد المتغير الوسيط (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)	179

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (أ)	الاستبانة المرسلة للتحكيم	205
ملحق (ب)	قائمة المحكمين	222
ملحق (ج)	أداة الدراسة خاص للطلبة بعد إجراء التحكيم	223
ملحق (د)	الاستبانة بعد إجراءات الصدق والثبات	237
ملحق (هـ)	تسهيل مهمة طالب	244

الفصل الأول: مقدمة الدراسة

تمهيد:

يهدف هذا الفصل إلى تحديد أساس الأطروحة وسياقها، ويتضمن خلفية الدراسة ودوافعها ومشكلة الدراسة وأسئلتها وأهداف الدراسة وفرضياتها وأهمية الدراسة، والتعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة وحدودها ومحدداتها.

1.1 المقدمة

يعد الشباب أمل المجتمع ووسيلته لتحقيق التقدم والوصول إلى الرقي؛ لذا تهتم المجتمعات على اختلاف درجات تقدمها بمنحهم أهمية بالغة؛ حيث يعد بناؤهم والاهتمام بهم أولى دعائم بناء المؤسسات من خلال استثمار طاقاتهم والتحليق بهم نحو الإبداع والتميز، وطلبة الجامعة هم أحد فئات الشباب الذين يقع على عاتقهم تطور المجتمع وتقدمه، وبات الاهتمام بهم أمراً حتمياً خاصة في هذه المرحلة التي تتسم بالضغوط المختلفة والافتقار في بعض الاحيان إلى الآليات الشخصية المساندة لهم من القدرة على التحمل والشعور بالرفاهية والكفاءة الذاتية والصمود في مواجهة الأزمات.

تنبع الاهتمامات الرئيسة للطلبة من العديد من القضايا مثل مشاكل الاتصال والصعوبات الأكاديمية والمشاكل المالية. وفي هذا الصدد، يحتاج الطلبة إلى تجربة فترة من التأقلم مع المواقف الاجتماعية والتعليمية المتنوعة، ولذلك من المفيد لهم التعرف على أهمية التكيف والعوامل المرتبطة به (Sabouripour et al.,2021). وفي ذات السياق، أشار ميسيدور وسلاي (Mesidor & Sly , 2016) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية بين الطلبة كان مرتبطاً بشكل كبير بالتكيف النفسي لديهم.

علاوة على ذلك، أشـــار بارتيموت-أوفليك وآخرون (Bartimote-Aufflick et al., 2015) إلى أنه قد تلعب الكفاءة الذاتية (تشـير في الدراســة الحالية إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية) دوراً في شـــعور الطلبة تجاه أنفســـهم، وما إذا كانوا يحققون أهدافهم في الحياة بفعالية. وأشـــار باندورا (Bandura,1977) إن الثقة في السيطرة على سلوك الفرد ودوافعه والبيئة الاجتماعية له يمكن أن تعكس كفاءته الذاتية.

الكفاءة الذاتية هي " حاجة نفســية عالمية تتحكم في إدراك الفرد وعواطفه وقراراته المتعلقة بالســلامة النفســية" (Komarraju & Nadler, 2013). وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية أمر بالغ الأهمية في إدارة الضـغوط (Carolina et al., 2017) والتأثير على تقييم الضـغوطات، وخيار وتنفيذ أســـاليب التعامل معها. ونتيجة لذلك يرى الأشـــخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية المواقف التي يحتمل أن تكون صـعبة على أنها فرص وليس مخاطر (Minghui & Li, 2018). بالمقارنة مع الأشـخاص الذين يعانون من ضـعف الكفاءة الذاتية، فمن المرجح أن يسـتخدموا آليات تكيف عالية التكيف (Zhao et al., 2015). وبالتالي، تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية مورداً شـخصـياً أسـاسـياً لطلبة الجامعة للحد من الضـغوط، وتعزيز التكيف مع هذه المرحلة التكوينية (Denovan & Macaskill, 2017).

وتشـــير الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقاً ل حياة (Hayat, 2020) إلى "معتقدات الطلبة واتجاهاتهم تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وإنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الناجح للمواد". وتشـير كذلك إلى اعتقاد الطالب بأن لديه القدرة على إكمال المهام الأكاديمية التي تحددها المؤســســـة التعليمية ، وباعتبارها مورداً داخلياً يحرك التحفيز، وتلعب دوراً محورياً في تحفيز الثقة والمثابرة في مواجهة العقبات، وفي تعزيز التخطيط الموجه نحو الأهداف والإجراءات ذاتية التنظيم سـعياً لتحقيق النتائج الأكاديمية المرجوة، كما تُعد مؤشـراً قوياً للتحصـيل الأكاديمي للطلبة، حيث

إنهم يعتمدون بشـكل كبير على معتقداتهم الشـخصـية كقوة داخلية لتعويض التأثيرات المتصـلة بالحالة، وما يصاحب ذلك من فقدان التعلم (Huang & Wang,2023).

في هذا السياق، يُفهم الصمود على أنه القدرة على التكيف بشكل جيد في مواجهة الشدائد، أو الأزمات أو الصـدمات، أو المآسـي، أو التهديدات، أو المصـادر الكبيرة للتوتر، وتطوير بعض جوانب الحياة والتكيف الإيجابي مع الأوضـاع المعاكسـة / غير المواتية " (القيسـي، 2023؛ Simons et al., 2018). ويعد الصـمود أحد العوامل الشـخصـية التي تُنمي الشـعور بالرفاهية والرضـا لدى الأفراد على الرغم من وجود بعض الصـعوبات والمشكلات والضـغوط المختلفة؛ حيث يشكل الصمود المشاعر الإيجابية التي تمكن الفرد من السيطرة على الضغوط وكيفية التعامل معها (العتيبي، 2021).

وفي الآونة الأخيرة، عدّ بعض الباحثين الصـمود كمفهوم خاص بالمجال، واقترح هذا النهج جوانب مختلفة من الصمود، مثل الجوانب الأكاديمية والعاطفية والسلوكية وما إلى ذلك، وقد حظي الصـمود الأكاديمي بمزيد من الاهتمام بين الجوانب المختلفة(Bahram et al.,2014) ، اقترح وانغ وهايرتل وولبرغ (1994) أن الصـمود الأكاديمي هو" زيادة احتمالية النجاح في البيئة التعليمية على الرغم من الصـعوبات البيئية الناتجة عن السـمات والظروف والخبرات المبكرة (Wang & Gordon,2012).

تركز الدراسة الحالية على الصمود الأكاديمي الذي يعد أحد إسهامات علم النفس الإيجابي الذي يتجه إلى بناء نقاط القوة لدى الفرد وتنميتها، من خلال التركيز على العوامل الوقائية والحماية في إدارة الأزمات، كما أنه جزء من الصـمود النفسـي، وعامل مسـاعد للمتعلم على تخطي المحن ومواجهة الضـغوط داخل الموقف التعليمي، كذلك يعد الصـمود الأكاديمي أحد القوى النفسـية التي تشـير لتحقيق الطـالـب النجـاح رغم التحـديـات (بلبـل،2019). وبعبـارة أخرى، يحـافظ الطلاب

الصـــامدون على مســـتويات عالية من دافع الإنجاز والأداء على الرغم من وجود أحداث وظروف مرهقة تعرضهم لخطر الأداء السيئ في البيئة التعليمية، والتسرب منها في نهاية المطاف.

لوحظ في السنوات الأخيرة اهتمام متزايد بمفهـــوم الرفاه النفسي وكيـــفية ارتباطه بالنتائـــج الإيجابية في التعليم، إضـــافة إلى ارتباطها بالتحصـــيل والإنجاز العلمي لدى الطلبة، وتعد جوهر الوجود البشـــري، وأن المســـتويات العليا من الرفاهية تشـــير إلى القدرة على الاســـتجابة للظروف الصـعبة والابتكار والمشـاركة البناءة مع الآخرين، إضـافة إلى تحقيق نتائج جيدة في عدة مجالات (عثمان،2022). وتشـــير الرفاهية النفســـية إلى حالة الأداء الناجح طوال دورة الحياة التي تدمج الوظائف النفسية والمعرفية والاجتماعية والعاطفية التي تؤدي إلى أنشطة إنتاجية تعد مهمة من قبل المجتمع الثقافي للفرد، وتلبية العلاقات الاجتماعية والقدرة على تجاوز المشـــكلات النفســـية والاجتماعية والبيئية " (Idris et al, 2019; Sood & Shama, 2020).

وكما أفاد سـبايت (Speight, 2009)، فإن الكفاءة الذاتية للطلبة تعد مؤشـراً هاماً على صمودهم. علاوة على ذلك، تعد خصائص الصمود ضرورية للتعامل بشكل فعال مع التغيير، وهي أفضل مؤشر للتكيف مع البيئة الجديدة بين الطلبة (Mao et al.,,2020)، فالطلبة ذوي الصمود العالي يمكنهم التغلب على التحديات الكامنة عند الانتقال إلى الجامعة، والنجاح أكاديمياً.

كشفت العديد من الدراسات أن الصمود يختلف بين الأفراد (Idris et al.,2019) ، وقد يعتمد بشكل كبير على العديد من العوامل النفسية الأخرى، مثل التفاؤل والسلامة النفسية. وأشارت نتائج العديد من الدراسات مثل: دراسة وولداري واستياني (Wulandari & Istiani,2021) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية، ودراســـة إدريس (Idris et al.,2019) التي أكدت على العلاقة الإيجابية بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية. كما أجريت دراسات أخرى في البيئتين

العربية والأجنبية قيمت العلاقات بين متغيرات الدراســـة الحالية باســـتخدام نهج نمذجة المعادلة الهيكلية، فمثلا، في البيئة العربية، دراسة شيماء (2023) ، ودراسة العمري وآخرون (2023)، ودراسة بلبل (2019)، وفي البيئة الأجنبية، دراسة كلاينين – يوباس وآخرون (Klainin–Yobas et al.,2021)، ودراسة سود وشارما (Sood&sharma,2020)، ودراســـة ميراندا وكروز (Miranda & Cruz 2020)، ودراســـة فونجسيريماس (Vongsirimas et al.,2020) ، ودراسة سابوريبور وآخرون (Sabouripour et al.,2021) .

وأجريت دراسات على عينة من طلبة الجامعات، كدراسة خرنوب (2016) التي كشفت عن عدم وجود فروق وفقا لمتغير الجنس في الرفاهية النفسية ومكوناتها الفرعية، ودراسة ياسين (2014) التي أظهرت أن الرفاهية النفسية لا تختلف لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس، أيضاً كشفت نتائج دراسة السويلم (2019) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرفاهية النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدخل المادي للأسرة، وأظهرت دراسة لطيف وأميرولاه (Latif & Amirullah,2020) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود الأكاديمي بين الطلاب والطالبات، ودراســـة أمزيل (Amzil,2022) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومستوى الدراسة والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.

فيما يتعلق "بالكفاءة الذاتية الأكاديمية"، لا يوجد اتساق في نتائج الفروق بين الجنسين، فقد كشفت دراسة ساشترا وباندارا (Sachitra & Bandara,2017) أن الإناث أظهرن كفاءة ذاتية أكاديمية أعلى من الذكور، ومع ذلك، أشار كريستي وآخرون (Robinson et al.,2020) أن الطالبات لديهن مستوى أقل من الكفاءة الذاتية من الطلبة في العديد من المجالات الدراسية.

وأظهرت بعض الدراسات كدراسة ماو وآخرون (Mao et al.,2020) عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة الجامعيين، وعلى النقيض من ذلك، أظهرت نتائج دراسة صديق وآخرين (Siddique et al.,2021) أن عوامل للكفاءة الذاتية مثل مبادرة الطلاب، والنجاح/الرسوب، والتفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس كان لها فرق كبير على أساس الجنس. ومن عرض نتائج الدراسات السابقة ، لوحظ أن الرفاهية النفسية ترتبط بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، وكذلك ترتبط "الكفاءة الذاتية الأكاديمية" بالصمود الأكاديمي، وترتبط "الرفاهية النفسية بالصمود الأكاديمي"، وترتبط تلك المتغيرات معاً من خلال وساطة إحداها وفقا ل (Sabouripour et al.,2021).

واستناداً على ما تقدم، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم إطار نظري شامل من خلال بناء نموذج يحدد العلاقة بين "الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية"، والتحقق من التأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في درجة تلك المتغيرات وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لبعض "البيانات الديموغرافية "للطلبة المبحوثين. واستكمالاً لما ورد في البند السابق أعلاه، فإنّ القسم التالي يعرض مشكلة الدراسة وأسئلتها.

2.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أن موضوعاتها تعد من موضوعات الدراسات الإنسانية والتربوية والنفسية والاجتماعية، وتستمد هده الدراسة أهميتها من أهمية المرحلة العمرية التي تناولتها وهي المرحلة الجامعية، حيث يزداد تأثير التوافق الاجتماعي والنفسي والأكاديمي في هذه المرحلة بشكل كبير؛ لذلك فإن هذه الدراسة استمدت أهميتها الخاصة على المستويين النظري والتطبيقي كمايلي:

1.2.1 الأهمية النظرية: تتمثل في:

- حداثة المتغيرات التي تتناولها الدراسة على مستوى الأدبيات التربوية والنفسية وانعكاساتها الإيجابية على تعليم الطلبة الجامعيين.
- طبيعة عينة الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية، وذلك لأهميتها وتأثيراتها البالغة على شخصية الطلبة وحياتهم؛ حيث يمثلون طاقة بشرية مهمة في المجتمع، وإن تحسين "الكفاءة الذاتية الأكاديمية" والرفاهية النفسية لديهم يزيد من قدرتهم على تخطي الأزمات والصعوبات؛ ما ينعكس إيجاباً على ذواتهم وشخصيتهم وقدرتهم على الاستمرار والعطاء.
- عدم وجود دراسات تناولت " الكفاءة الذاتية الأكاديمية " والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي مجتمعة معاً، وذلك حسب علم الباحثة في البيئتين المحلية والعربية.
- يُعد استخدام النمذجة البنائية Structural Equation Modeling- SEM من أحدث منهجيات البحث في الظواهر الاجتماعية؛ حيث يتم النظر إلى متغيرات الدراسة من خلال بناء نموذج مفاهيمي لوصف العلاقات المتشابكة بين بين عناصر الظاهرة وبينها وبين غيرها وصفا كمياً، واختبار صحتها وتفسيرها تفسيراً شاملاً دون تجزئة لها، ويتضمن مجموعة من المؤشرات الدالة عليه واختبار مدى صدقه وموثوقيته في البيئة الفلسطينية.
- إثراء للمكتبة العربية والفلسطينية في مجال متغيرات الدراسة.

2.2.1 الأهمية التطبيقية: تتمثل في:

- بناء نموذج مفاهيمي يوضح العلاقات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات قيد البحث.
- اعتماد مقاييس جديدة للكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات استناداً على الأدب السابق في هذا المجال؛ إذ قامت الباحثة بترجمتها وتكييفها لتلائم البيئة المحلية والعربية؛ ما يساعد المكتبة النفسية في القياس والتشخيص.

- إمداد المكتبة العربية بنموذج بنائي يوضـــح العلاقات المباشـــرة وغير المباشـــرة بين " الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية"، والصمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين.
- الاسـتفادة من نتائج هذه الدراسـة وتوصـياتها في إعداد البرامج التدريبية والإرشـادية المناسـبة لتحســين مســتوى متغيرات الدراســة لدى الطلبة نظراً لدورها البالغ في تنمية الطالب تربوياً، ونفسياً، وأكاديمياً، واجتماعياً.
- يؤمل أن تساعد هذه الدراسة في وضع برامج تدريبية وارشادية مناسبة لتحسين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصـــمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلســـطين، ومن الناحية التطبيقية أيضـاً تأمل الباحثة أن تقدم نتائج هذه الدراسـة لمحة عامة عن الصـعوبات التي يواجهها طلبة الجامعات في فلسطين، وأن تدعمهم وفقاً لذلك.

3.1 مشكلة الدراسة

إن تعــرض الأفراد للضغوط في أي مجتمع يؤثر سلباً على استقرارهم النفسي، ولما كانت المرحلة الجامعية بجوانبها الأكاديمية المتنوعة تتســم بالعديد من الضـــغوط التي يواجهها الطلبة خلال الدراسة الجامعية، لذا قد تواجه الجامعات تحديات من أجل تجنب هذا التأثير السلبي؛ لذلك لا بد من الحد منه وتحقيق الشعور بالاستقرار (Maha,2020).

تعتقد الباحثة بحكم عملها محاضــرة في الجامعة في مجال علم النفس التربوي، بالإضــافة إلى عملها الســابق كمسـؤول لقسـم الشـؤون الطلابية، أهمية" الكفاءة الذاتية الأكاديمية " للطلبة كونها عنصـــراً محورياً في تعلمهم، وترتبط إيجابياً بمخرجات عملية التعليم؛ لذا من الضـــروري امتلاك الطالب مقومات وأســـباب القدرة على مواجهة المشـــكلات والعقبات الأكاديمية التي تعد أيضـاً عنصـراً مهماً في تحديد تقدمه وأدائه الأكاديمي. ولقياس الصـمود الأكاديمي للطلبة، لا بد

من الشـعور المرن بالكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال الأسـاليب الفعالة لفهم وتصـور رفاهيتهم النفسية وبقائهم في سياق التعلم.

لقد تناولت بعض البحوث والدراســـات العلاقات بين متغيرات هذه الدراســـة وارتباطها بمتغيرات أخرى، نذكر منها مثلاً : دراســـة شـــيماء(2023) التي بحثت في نمذجة العلاقات السببية بين الصمود النفسي والتدفق النفسي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة "، ودراسة شلبي وآخرين (2019) التي هدفت إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية، وكل من الكمالية والصـــمود الأكاديمي، والتحصـــيل لدى الطلاب الجامعيين، ودراســـة أكوس (Akkus ,2021) التي تناولت الدور الوســـيط للتفاؤل في العلاقة بين التعاطف مع الذات والرفاهية النفسية، ودراسة أوشان (Usán et) al.,2022 التي هدفت إلى تقصـي العلاقة بين الصـمود والأداء الأكاديمي من خلال الدور الوسـيط للكفاءة الذاتية، ودراسـة سـابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.,2021) التي بحثت في الدور الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين التفاؤل والرفاه النفسـي والصـمود لدى طلبة الجامعة. وبناءً على مراجعة الدراسـات السـابقة مثل دراســة يو وآخرون (Yu et al.,2015) ، ودراســة ولدجابريل (Woldgabreal et al., 2016)، حول الدور الوســيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين الصــمود وعوامل التنبؤ بها، لم تقم أي دراسـة (على حد علم الباحثة) في تناول الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين الرفاهية النفسـية والصـمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين ، لا سـيما في البيئتين المحلية والعربية. وعلى الرغم من اقتراح بعض نماذج الكفاءة الذاتية والصـمود إلا أن أياً من هذه النماذج لم يجمع كل هذه العوامل في دراســة واحدة، وليس من المعروف كيف يتناســب هذا النموذج مع البيانات في البلدان العربية. ولذلك فإن الدراسة لسد الفجوات التي تتعلق بعدم وجود تفسير كمي

للدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية والعوامل المرتبطة بها بين الطلبة في إحدى الجامعات في فلسطين.

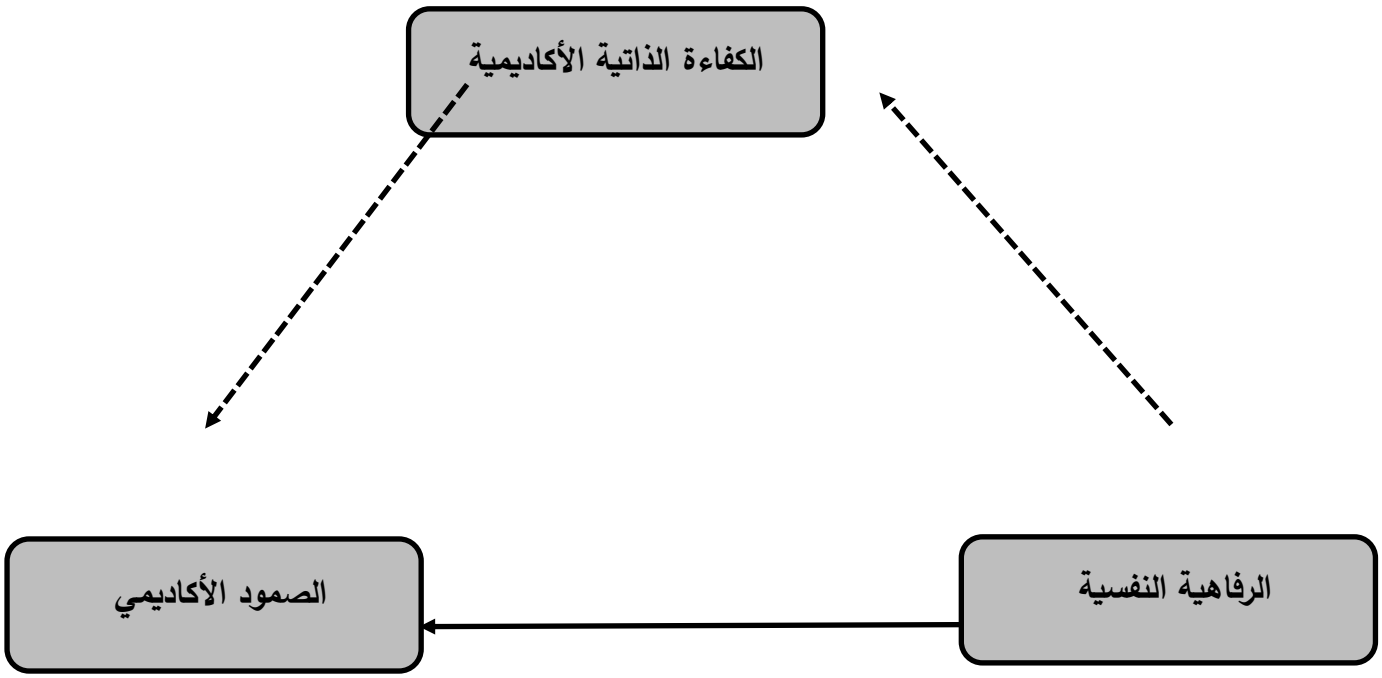
4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على العلاقات بين " الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي".
2) بناء نموذج مفاهيمي يفسر العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية النفسية كمتغير مستقل، والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي كمتغير تابع.
3) التعرف على دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.
4) التعرف على الفروق في درجة الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، الكلية، والدخل المادي للأسرة، والجامعة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم الأنموذج التالي (الشكل 1.1).

المتغير المستقل المتغير الوسيط المتغير التابع



الشكل 1.1 أنموذج الدراسة.

المصدر: إعداد الباحثة

5.1 أسئلة الدراسة

وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة والجامعة)؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة، والجامعة)؟

السـؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة والجامعة)؟

السـؤال الرابع: ما النموذج البنائي الذي يوضـح العلاقات القائمة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي؟

6.1 فرضيات الدراسة

استناداً إلى مشكلة الدراسة وأسئلتها، تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى (H1): توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة والجامعة).

الفرضـية الثانية (H2) : توجد فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطات الرفاهية النفسـية لدى الطلبة الجامعيين في فلسـطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة والجامعة).

الفرضية الثالثة(H3): توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصـمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلسـطين وفقاً للمتغيرات (الجنس والكلية والدخل الشهري للأسرة والجامعة).

الفرضـية الرابعة (H4): تُكون متغيرات الدراسـة فيما بينها نموذجاً مفاهيمياً يتضـمن العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.

7.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

- **الحدود العلمية/الموضـوعية:** اقتصـرت هذه الدراسـة على متغيرات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي والعلاقات بينها.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات الفلسطينية وهي: جامعة فلسطين التقنية – خضوري و جامعة بير زيت وجامعة بيت لحم.
- **الحدود المكانية:** سـيتم تطبيق الدراسـة الحالية على الطلبة المسـجلين حالياً في الجامعات الفلسطينية، جامعة فلسطين التقنية – خضوري الواقعة في الشمال وجامعة بيت لحم الواقعة في الجنوب وجامعة بير زيت الواقعة في الوسط.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في العام الجامعي 2023 / 2024م.
- **محددات الدراسـة:** يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسـة بعينتها، التي اقتصـرت على عينة من طلبة الجامعات الفلسـطينية: جامعة فلسـطين التقنية – خضـوري وجامعة بيت لحم وجامعة بيرزيت الذين سـتُجمع بياناتَ الدراسـة منهم خلال الفصـل الدراسـي الثاني للعام الأكاديمي 2023 /2024م. كما تحددت الدراسة بالأدوات المستخدمة المتمثلة بمقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الصـمود الأكاديمي، إضـافة إلى الأسـاليب الإحصـائية المستخدمة في تفسير النتائج والتحقق من الإجابة على الأسئلة وصحة الفرضيات.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

الرفاهية النفسـية: عرفتها ريف (Ryff,1989,P.1070) على أنها " إحسـاس الشـخص بتقرير المصـير، والسـيطرة على محيطه، والقدرة على التنمية الشـخصـية، والقدرة على تكوين علاقات مرضـية، والشـعور بالهدف في الحياة"، وعرفتها ودانابهاكيام وسـاراث Dhanabhakyam &

(Sarath,2023,P.603) بأنها "حالة ذهنية يكون فيها الفرد قادراً على تطوير إمكاناته، والعمل بشكل منتج وإبداعي، ويكون قادراً على التعامل مع ضغوط الحياة العادية".

وعرفتها الباحثة على أنها تنمية القدرات والمهارات الحقيقية للطلبة الجامعيين ونتيجة لحياة جيدة، وهي عامل مهم في نجاحهم في التأقلم مع الحياة الجامعية، وتتضـــمن الأبعاد: الرضـــا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية والترابط الجامعي والامتنان للجامعة، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحوز عليها الطالب/ الطالبة في مقياس الرفاهية النفســية (The College Student Subjective Well-being Questionnaire(CSSWQ)، المعد لذلك والذي يتكون من 16 فقرة.

الكفاءة الذاتية الأكاديمية: عرفها باندورا (Bandura,1977,P191) "بأنها معتقدات الفرد أو إدراكه لمســـتوى قدراته وإمكاناته الذاتية، وما ينطوي عليها من مقومات معرفية انفعالية وواقعية لمعالجة المواقف والمهمات، أو تحقيق الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة" .

وعرفتها حياة (Hayat et al.,2020,P.2) على أنها " مجموعة فرعية مهمة من الكفاءة الذاتية التي تعكس تصـــور الطالب لنجاحه أو فشـــله المحتمل في المهام الأكاديمية، وبشـــكل أدق إيمان الطالب وثقته في قدرته على النجاح في المساعي الأكاديمية".

وعرفتها الباحثة على أنها معتقدات الطلبة واتجاهاتهم تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وكذلك الإيمان بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية، والتعلم الناجح للمواد وتتضـمن الأبعاد: فعالية الكفاءة الأكاديمية وفعالية الســـلوك الأكاديمي، وعرفت إجرائياً بالدرجة التي يحوز عليها الطالب / الطالبة في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية(Academic Self-Efficacy Scale (ASES المُعد لذلك ، ويتكون من 22 فقرة.

الصمود الأكاديمي: عرفه كاسيدي (Cassidy,2016,P.1, P.2) على أنه " قدرة الطلبة على الأداء العالي على الرغم من العوائق،" ويشـــير كذلك إلى قدر من الشـــدائد من حيث الســـمات والظروف والخبرات المبكرة، وبقدر ما من زيادة احتمال النجاح في المؤسسة التعليمية. وعُرف كذلك على أنه " قدرة الطلبة على تحقيق نتائج تعليمية جيدة على الرغم من الشدائد.

وعرفته الباحثة على أنه قدرة الطالب / الطالبة على النجاح أكاديمياً على الرغم من العوائق المجتمعية والتنظيمية والاجتماعية الســـائدة، ويتضـــمن الأبعاد: المثابرة والتأمل والتكيف لطلب المســـاعدة والتأثير الســـلبي والاســـتجابة العاطفية، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصـــل عليها المبحوثون في مقياس الصـــمود الأكاديمي (ARS – 30) Academic Resilience Scale المعد لذلك ويتكون من 30 فقرة.

النمذجة البنائية (النموذج البنائي): وعرفه هيونتشـول وجونغ – وون Hyuncheol & Jung– Won, 2021)) على أنه " وصـــف للظاهرة بدلالة متغيراتها، وتحديد العلاقات فيما بينها، والتحكم والضـبط للظروف المرافقة لدراسـتها بشـكل من التنبؤ بمسـتقبلها" (ص، 158). ويُعرف إجرائياً بأنه تمثيل الظاهرة المدروســـة والعلاقات فيما بين عناصـــرها (متغيراتها) من خلال نموذج يحاكيها في الواقع، يبسطها تعبيراً وتصويراً رمزياً (تمثيل بنائي) مصطنعاً لموقف أو مشكلة بشكل يساعد حسن التصور كأساس لصنع القرار المناسب.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة (مراجعة الأدبيات)

يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري لموضوع الدراسة؛ حيث تم في الجزء الأول استعراض متغيرات الدراسة الثلاثة (الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي)، والعلاقة بين تلك المتغيرات الثلاثة، وفي الجزء الثاني، تم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة في سبعة محاور، إضافة إلى تعقيب الباحثة على تلك الدراسات، وكيفية الاستفادة منها، وبما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها.

أولا: الإطار النظري

1.2 الرفاهيه النفسية

أدى التقدم في علم النفس الإيجابي إلى زيادة الاهتمام بالرفاهية النفسية عبر مختلف التخصصات، وقد أدى هذا إلى اتخاذ الأدبيات العلمية مقاربة للبناء من منظورين مستقطبين، في الأول تم تفسير الرفاهية النفسية من منظور المتعة نتيجة لحالة داخلية يعيشها الفرد على مستوى زمني شخصي، مرتبطة بمستويات عالية من التأثير الإيجابي والرضا عن الحياة (Opree et al., 2018). ويرى هن وآخرون (Henn et al., 2016) أن الرفاهية النفسية تركز على التجارب الشخصية للرفاهية المتعلقة على وجه التحديد بالسعادة والرضا عن الحياة والتأثير الإيجابي، وفي المقابل، بالمنظور الثاني، تم تفسير الرفاهية النفسية من منظور السعادة باعتبارها عملية تحقيق الذات التي يتطور من خلالها الأفراد مع مرور الوقت، ومن ثم لا ترتبط الرفاهية النفسية بالنتائج بل بالقدرات (Urquijo et al., 2015).

وتماشياً مع المنظور الثاني، طورت ريف (Ryff, 1989; 2014; 2018; 2019) سلسلة من المؤشرات بناءً على نظرية الأداء الإنساني الإيجابي والتي تتطابق مع منظور الحياة الجيدة والسعيدة، أو ما يُعرف بالنموذج الواضح للغاية الذي يقسم الرفاهية اليودايمونية إلى ستة أنواع

رئيسة من الرفاهية النفسية معترف بها جيداً في الأدبيات. ولتحقيق هذه الغاية، قامت بتكوين نموذج مركب ومتعدد الأبعاد(وهو مقياس الرفاهية النفسية)، الذي تم استخدامه كأساس للعديد من الدراسات، ويشمل قبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والإتقان البيئي، والنمو الشخصي، والهدف في الحياة (De-Juanas et al., 2020).

ويشير قبول الذات إلى موقف الفرد الإيجابي تجاه نفسه، وتعكس العلاقات الإيجابية مع الآخرين الدرجات العالية والمشاركة في علاقات هادفة مع الآخرين، وتشمل التعاطف المتبادل والحميمية والمودة، وتشير الاستقلالية إلى القدرة على اتخاذ القرارات والتصرف بطريقة تُحدد ذاتياً، فالأفراد الذين يمتلكون مستويات عالية من الاستقلالية قادرون على متابعة أهدافهم ومصالحهم الخاصة؛ ما قد يؤدي إلى تحسين الرفاهية، وفي الإتقان البيئي يستفيد المرء بشكل فعال من الفرص، ولديه شعور بالإتقان في إدارة العوامل والأنشطة البيئية، بما في ذلك إدارة الشؤون اليومية، وخلق المواقف لصالح الاحتياجات الشخصية، ويشير النمو الشخصي إلى عملية التطوير والتحسين الذاتي المستمرة للشخص، ويمكن أن يشمل ذلك تعلم مهارات جديدة، واستكشاف اهتمامات جديدة، وتطوير علاقات جديدة، ويعد النمو الشخصي جانباً مهماً من الرفاهية؛ لأنه يساعد الأفراد للحفاظ على الشعور بالنمو والإنجاز طيلة حياتهم، وأخيراً، يُعد الهدف في الحياة أحد العناصر الأساسية للرفاهيه، وهو الشعور بالهدف في الحياة، أو سبب للعيش؛ لأنه يمنح الناس إحساساً بالاتجاه والمعنى، ومن الأرجح أن يشعر الناس بالرضا والسعادة إذا كان لديهم إحساس واضح بالهدف.

أشارت أيضاً دانباكايام وساراث (Dhanabhakyam & Sarath, 2023,P.603) أن الرفاهية النفسية بناء متعدد الأوجه والأبعاد، ويشمل إحساس الشخص العام بالسعادة والرضا والإنجاز في الحياة، وتعد الرفاهية النفسية جانباً مهماً من صحة الشخص وسعادته عامةً، وتشير الرفاهية النفسية إلى" حالة ذهنية يشعر فيها الفرد بمشاعر إيجابية وأداء نفسي إيجابي وشعور بالمعنى والهدف

في الحياة" . وأشار كذلك ساري وآخرون (Sari et al.,2021) إلى أن الرفاهية النفسية ما هي إلا بناء واسع في علم النفس الإيجابي يُستخدم في سياقات مختلفة مثلاً: التعليمية والصحية والاجتماعية لوصف الوظيفة الإنسانية الصحية والناجحة.

وتشير الرفاهية النفسية إلى "تجربة الشخص الذاتية للحالات النفسية الإيجابية، كالمتعة، وتحقيق الحياة، والشعور بالهدف، وإنها نظرية شاملة تتضمن سمات مختلفة للصحة العقلية والعاطفية للشخص، بما في ذلك العلاقات الإيجابية، والنمو الشخصي والتنمية، واحترام الذات الإيجابي وقبول الذات، والشعور بالمسؤولية عن حياة الفرد" (Dhanabhakyam & Sarath, 2023,P.603). ببساطة، تتعلق الرفاهية النفسية بالشعور بالرضا تجاه الذات وحياتها، وإقامة علاقات مرضية وإحساس بالهدف، والشعور بالقدرة على إدارة تحديات الحياة، وتشمل عناصر الرفاهية النفسية الشعور بالتوازن في العواطف والأفكار والعلاقات الاجتماعية والمساعي؛ ما يستلزم المشاركة النشطة في عمليات ضبط النفس مثل تنظيم العواطف (Ryff,1989) .

إن تعريف الرفاهية النفسية لا زال مجالاً واسعاً للنقاش بين الباحثين، ويُعد تعريفها بطريقة جلية ومباشرة إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه هذا المجال من الدراسات، ومع ذلك، عرفت منظمة الصحة العالمية (WHO) الرفاهية النفسية بأنها "حالة ذهنية يكون فيها الفرد قادراً على تطوير إمكاناته، والعمل بشكل منتج وإبداعي، ويكون قادراً على التعامل مع ضغوط الحياة العادية" (WHO,2021:p.606)، ويسلط هذا التعريف الضوء على الطبيعة المتعددة الأبعاد للرفاهية النفسية مع وجود المشاعر الإيجابية، والأداء النفسي والشعور بالهدف والأهمية في الحياة. وعُرفت الرفاهية النفسية كذلك، على أنها " رضا الفرد عن الحياة، وإدراك سلوكياته الإيجابية، مثل المشاعر والأفكار الإيجابية (Renshaw, 2016,P.2)، ويسلط هذا التعريف الضوء على إحساس الفرد بالرضا والمشاعر الجياشة والفكر الإيجابي تجاه مختلف القضايا التي تواجهه في الحياة.

وأشار تانج وآخرون (Tang et al.,2019, P.1) "إلى أن الرفاهية النفسية تعد سمة أساسية للصحة العقلية" وعُرفت بأنها " تتضمن السعادة (أي الاستمتاع، المتعة) والسعادة اليودايمونية"eudaimonic happiness " (أي محاولة للسعي وراء سعادة أكثر استدامة وذات معنى)، بالإضافة إلى الصمود (أي التأقلم، وتنظيم العواطف، وحل المشكلات بشكل صحي)، ولتعزيز الرفاهية النفسية، من المفيد فهم الآليات الأساسية المرتبطة بهذا البناء، ومن ثم تطوير برامج تدريبية مستهدفة وفعالة".

أدى الاهتمام الواسع بمفهوم الرفاه النفسي بمختلف جوانبة الإيجابية إلى تطوير نماذج لتحديد الملامح الجوهرية للرفاه النفسي ومؤشراته ، ومنها: 1. المدخل الذاتي، وينصب هذا المدخل على السعادة والفرح ، ويعرف الرفاهية من ناحية الفرح وتجنب الألم، وينعكس على الرفاه الذاتي ، ويستند هذا المدخل على مبدأ أن السعادة والفرح يشكلان الهدف الرئيس لحياة البشر ، وبذلك فإن تحقيق السعادة يتم عبر الشعور بها من خلال السعي إلى اللحظات السارة والأهداف المجزية التي تتماشى مع القيم الشخصية، وبلوغ المحفزات التي تزيد الوجدان الإيجابي، 2. المدخل النفسي أو "تعبئة الطاقات" ، ويركز هذا المدخل على تحقيق القدرات البشرية، ويرى أن الرفاه النفسي يوظف قدرات الفرد عبر عملية تحقيق الذات، ويركز هذا المدخل بأنشطة الأفراد وتحدياتهم المنخرطة في تطوير وتحقيق الإمكانيات الشخصية التي توافق القيم الهامة والارتباط المتأصل في الذات، وعلى ذلك ترتبط الرفاهية في هذا المدخل مع تطور وإدراك الفرد وتحقيقه لإمكاناته، واستثمار قدراته إلى أقصى حد ممكن (خرنوب،2016; Ryff,1989)، 3. مدخل المتعة واللذة : يقوم هذا المدخل أو المنهج على وجهة نظر كارول ريف " أن الإنسان يبحث عن السعادة ليشعر باللذة وهذا متأصل فيه ومتجذر في النفس البشرية منذ القدم؛ ولهذا يسعى الإنسان للسرور والسعادة والرضا (السويلم ، 2019)، 4. مدخل الرفاهية الذاتية : صاحب هذا المدخل العالم داينر (Diener) الذي افترض

أن الرفاهية تتركز حول التقييمات المعرفية التي تؤثر على حياة الفرد، وأن الرفاهية النفسية تنشأ لديه عبر مروره بالخبرات المتكررة من المشاعر السارة والمزاج السار والخبرات غير المتكررة، أو الأقل تكراراً كالمشاعر السلبية والمستويات العالية من حل المشكلات، وأن "الرفاهية النفسية" تشمل ثلاثة عوامل، هي: حل المشكلات، والتأثير الإيجابي، والتأثير السلبي، 5. مدخل رفاهية السعادة، يركز هذا المدخل على الأداء الوظيفي الذي يعكس بلوغ أهداف حياتية ذات معنى وواضحة. وأول من كتب عن فلسفة السعادة أرسطو وعدها إدراك الفرد لقدراته الحقيقية (Ryff ,2019). ولهذه الفكرة أصول في كتابات الفيلسوف سارتر عام ١٩٦٥ حيث أكد على مسؤولية الفرد؛ ليكتشف معنى لوجوده وحياته بما في ذلك معنى للحقائق القاسية. وفي علم النفس ارتبطت " الرفاهية النفسية" بمفهوم تحقيق الذات لماسلو عام ١٩٦٨ والأداء أو الوظيفة الكاملة لروجرز عام ١٩٦١ التي تشير إلى تحقيق أقصى فائدة للكائن الحي كي يحقق إمكاناته الخاصة (السويلم ، 2019). ومن النظريات المفسرة للرفاهية النفسية:

نظرية التدرج الهرمي وتحقيق الذات لماسلو (maslow) ترى أن للفرد مجموعة من الحاجات الهرمية يسعى لإشباعها ممثلة: في الحاجات الفسيولوجية والحاجة إلى الأمان والحاجات الاجتماعية والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى تحقيق الذات؛ حيث إن أي نقص في هذه الحاجات يتولد لدى الفرد حالة توتر داخلي، تدفعه بسلوك يهدف إلى إشباعها، فإذا تم إشباع الحاجة لن تكون دافعة له، ومن ثم ينتقل الفرد إلى إشباع الحاجة الأعلى منها مرتبة وهكذا، وقد أسماها ماسلو بنظرية الحاجات، " فالفرد يقوم بسلوك ما يقصد منه إشباع حاجات معينة، فمثلا يسعى الفرد من خلال المشكلات التي يتعرض لها لإشباع حاجته إلى الأمن البدني والنفسي والوظيفي، فإذا أشبعت هذه الحاجة، انتقل إلى الحاجة الأعلى منها مرتبة، وهي حاجته للحب والانتماء إلى جماعة، وإذا أشبعت

هذه الحاجة انتقل إلى الحاجة الأعلى، وهكذا حتى يصل إلى قمة هرم ماسلو بالوصول إلى مرحلة تحقيق الذات" (Mohan & Mustafa , 2022) .

ولقد تم عرض هذه النظرية كإحدى النظريات المفسرة للرفاهية النفسية بناءً على ما ذكره ماسلو؛ حيث يرى أن الإنسان يتمتع بالصحة النفسية والسعادة النفسية عندما يكون قادراً على إشباع حاجاته المختلفة والوصول بها إلى ما يسمى بتحقيق الذات؛ حيث إن ماسلو لم يجعل الصحة النفسية في إشباع الحاجات الفسيولوجية والبيولوجية، بل جعلها في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وعلى رأسها الحاجة إلى تحقيق الذات بوصفها أسمى هذه الحاجات، وجعل تحقيق الذات دافعاً يدفع الإنسان لأن يكون في مستوى فهمه ووعيه لنفسه وحاجاته (السويلم ، 2019).

حيث إن اختلال التوازن في أي مرحلة من مراحل التدرج الهرمي يعيق الفرد عن الوصول إلى المرحلة التالية، وعلى ذلك فإن ماسلو يرى بان الإنسان قد يحتاج أشياء وحاجات معينة، وعند عدم إشباع الفرد لبعض هذه الحاجات فإنه يشعر بالكدر والضيق، ويترتب عليه صحة نفسية متدنية، ولن يؤدي به إلى تحقيق ذاته، ومن ثم الوصول به إلى الصحة النفسية وتحقيق الرفاهية النفسية(Mohan & Mustafa,2022) .

تشير نظرية سيجموند فرويد (sigmund freud) في التحليل النفسي، إلى أن السلوك البشري يتأثر بالذكريات والأفكار والحوافز اللاواعية، وتقترح هذه النظرية أن النفس تتكون من ثلاثة جوانب: الهو(Id) والأنا(Ego) والأنا العليا (Super ego) والتي تضطرب عندما" لا تتمكن الأنا من الموازنة ين مطالب الهو الغريزية وبين الأنا الأعلى المثالية، تعد الموازنة بين مطالبهم مؤشراً للفرد على التمتع بالصحة النفسية التي تدخل من ضمن مفهوم الرفاهية النفسية".

كما أن هذه النظرية ترى أن " النقص العضوي والإهمال والرفض والتدليل يؤدي إلى اضطراب في الصحة النفسية، لذلك فأن الفرد يحاول أن يعوض مشاعر النقص لديه بوضع أهداف غير واقعية

تعيقه عن الوصول إلى درجة الرفاه النفسي وتحقيق الذات، إذ إن الفرد في النهاية شخص غير دقيق هنا لتقدير ذاته فضلاً عن أنه دائم التوتر، ويخشى القرارات والإحباطات" . وأيضاً الإنسان عند ادلر (Adler) " كائن اجتماعي تتشكل حياته ضمن سياق من المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وبما أن الإنسان محدد بالروابط والعلاقات الاجتماعية لابد لفهم النشاط الداخلي له من خلال فهم هذه العلاقات التي يتواجد فيها ويتقبلها؛ ما يحقق له الرضا عن الحياة. ويرى يونك (Younk) أن الرفاهية النفسية تكمن في استمرار نمو الفرد الشخصي من غير توقف أو تعطيل نحو تحقيق ذاته، وأكد أهمية اكتشاف الذات الحقيقية، وأهمية التوازن في الشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية والوصول بها إلى الرفاهية النفسية".

ترى نظرية روبير (Reber) عن التوازن الديناميكي أن الأفراد يميلون إلى العودة إلى خط الأساس من السعادة حتى بعد أحداث الحياة الرئيسة، فمعظم الأشخاص معظم الوقت لديهم رفاهية ذاتية مستقرة إلى حد ما، ويعود ذلك إلى مستويات تخزين وتدفق المدخلات النفسية التي تحفظ الرفاهية الذاتية في حالة توزان ديناميكي (طه، 2014). وتعد هذه النظرية من " النظريات المفسرة للرفاهية النفسية؛ وذلك لأنها تؤكد على حقيقة وجود الرفاهية النفسية، وأنه متأصل فيها ومتجذر في النفس الانسانية منذ القدم، وأن السعادة والسرور يشكلان الهدف الأساسي لطيب الحياة البشرية؛ ما يؤثر على حياة الفرد ورفاهيته النفسية، ولهذا هو يبحث عن السعادة والسرور والرضا عن الحياة".

وترى نظرية كارول رايف بالاعتماد على مراجعة شاملة لنظريات (العمليات التنفيذية للشخصية لنيوغيرتن، والنضج لألبورت، والتوظيف الكامل للفرد لروجرز، وتحقيق الذات لماسلو، والفردية ليونغ، والصحة النفسية لجوهودا، والصحة النفسية للشيخوخة لبيرن، والارتقاء الشخصي لايركسون، وميول الحياة الأساسية لبيهر، فقد حاولت رايف (Ryff ,1999) وزملاؤها دمج البني المتفرقة في أدبيات التوظيف النفسي للأفراد إلى نموذج متعدد الأبعاد للإزدهار البشري، الذي يضم

نقاط التقارب في النظريات السابقة. وعلى هذا قدمت رايف وزملاؤها إطاراً نظرياً متكاملاً وأكثر شمولًا للرفاهية النفسية في الأدبيات اليوم، وهذا النموذج معتمد على مفهوم الصحة على أنها ليس مجرد الخلو من المرض، ولا يتصل بشكل مباشر بالسعادة، ولكن يتم النظر إلى الرفاهية على أنها ناجمة عن الحياة التي هي على ما يرام. وتشير رايف أن الرفاهية النفسية مصطلح ذو بنية متعددة الأبعاد تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم ونوعية حياتهم، وقد حددتها في ستة عوامل للأداء الإيجابي لدى الأفراد، وهي تقبل الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والإجادة البيئية والهدف في الحياة والنمو الشخصي. وتُعد هذه النظرية من أهم النظريات المفسرة للرفاهية النفسية؛ لأنها جمعت أشهر النظريات المفسرة للسعادة النفسية وطيب الحياة وجودتها والرضى عنها، حيث قدمت لنا رايف إطاراً نظرياً متكاملاً وأكثر شمولًا للرفاهية النفسية في الأدبيات في وقتنا الحاضر؛ ما يسهل في توضيح معنى هذا المفهوم بشكل أدق.

إن مفهوم السعادة هو حجر الزاوية في افتراضات علم النفس الإيجابي، وتتميز السعادة بتجربة حالات عاطفية إيجابية أكثر تكراراً من الحالات السلبية (Keyes et al., 2002) ، بالإضافة إلى إدراك أن المرء يتقدم نحو أهداف الحياة المهمة. وفي السعي لفهم السعادة، هناك منظوران نظريان رئيسيان يركزان على معالجة مسألة ما الذي يجعل الناس يشعرون بالرضا والسعادة، وهذان المنظوران هما المتعة (Hedonic) واليودايمونية (eudaimonic).

أولاً: رفاهية المتعه(Hedonic well-being): تعتمد رفاهية المتعة على فكرة أن زيادة المتعة وانخفاض الألم يؤديان إلى السعادة، وتعتمد مفاهيم المتعة على مفهوم الرفاهية الذاتية(Subjective) wellbeing، كمصطلح علمي يُستخدم عادة للدلالة على "الحياة السعيدة أو الجيدة، ويتألف من مُكون عاطفي (تأثير إيجابي مرتفع، وتأثير سلبي منخفض) وعنصر معرفي (الرضا عن الحياة)،

ومن المقترح أن الفرد يشعر بالسعادة عندما يكون التأثير الإيجابي والرضا عن الحياة مرتفعين (Carruthers & Hood, 2004).

ثانياً: الرفاهية اليودايمونية (Eudaimonic well-being)، تعتمد الرفاهية اليودايمونية بقوة على أفكار ماسلو Maslow's حول تحقيق الذات ومفهوم روجر Rogerعن الشخص الذي يعمل بكامل طاقته ورفاهيته الذاتية؛ لذلك فإن السعادة اليودايمونية تعتمد على فرضية أن الناس يشعرون بالسعادة إذا اختبروا هدف الحياة والتحديات والنمو، ويتبنى هذا النهج نظرية تقرير المصير لتصور السعادة ، وتشير نظرية تقرير المصير إلى أن السعادة مرتبطة بالإنجاز في مجالات الاستقلالية والكفاءة(Keyes et al.,2002).

ويتضح بأن الرفاهية النفسية تُعد جانباً مهماً من صحة الفرد وسعادته بشكل عام، وتشير إلى التجربة الذاتية للحالات النفسية الإيجابية مثل: السعادة والرضا عن الحياة والشعور بالهدف، وأن مفهوم الرفاهية النفسية متعدد الأوجه ويشمل جوانب مختلفة من الصحة العقلية والعاطفية للفرد، بما في ذلك العلاقات الإيجابية، والنمو الشخصي والتنمية، واحترام الذات الإيجابي، والشعور بالسيطرة على حياة الفرد، وعلى الرغم من التحديات التي تواجه التوصل إلى تعريف واضح ومحدد وموجز للرفاهية النفسية، فقد اقترح الباحثون تعريفات مختلفة تسلط الضوء على الطبيعة المتعددة الأبعاد للبناء، وتشمل مكونات الرفاهية النفسية: الرضا عن الحياة، والمشاعر الإيجابية، وانخفاض مستويات المشاعر السلبية، والاستقلالية، والعلاقات الإيجابية، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي، وهذه المكونات مترابطة، ويمكن أن تؤثر على بعضها البعض؛ ما يؤدي إلى تحسين الرفاهية العامة.

يعد الحفاظ على مستويات عالية من الرفاهية النفسية أمراً حيوياً لعيش حياة مُرضية، وتعزيز الصحة والسعادة بشكل عام، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الرفاهية النفسية بالتأكيد

هم أكثر عرضة لتجربة المشاعر الإيجابية، والمشاركة في أنشطة ذات معنى، والحفاظ على علاقات مرضية مع الآخرين.

وبذلك، تُعد الرفاهية النفسية جانباً مهماً من جوانب الصحة العقلية والعاطفية التي تتطلب اهتماماً ورعاية مستمرة، ويمكن للأفراد تعزيز رفاهيتهم النفسية من خلال الانخراط في الأنشطة التي تعزز النمو الشخصي، والحفاظ على العلاقات الإيجابية، وتوفير الشعور بالهدف والمعنى في الحياة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأفراد طلب الدعم من متخصصي الصحة العقلية والنفسية إذا واجهوا صعوبات في سلامتهم النفسية. ومن خلال اتباع نهج شامل لتعزيز الصحة العقلية والعاطفية، يمكن للأفراد تعزيز رفاهيتهم العامة وعيش حياة مُرضية.

أما في سياق التعليم، ترتبط الرفاهية النفسية بكل جوانب الحياة الأكاديمية، فهي ضرورية لفهم ما إذا كان الطلبة في المرحلة الجامعية يشعرون بالرضا عن حياتهم، وامكانية ربط رفاهيتهم النفسية بالمستويات المختلفة من استقلاليتهم الشخصية مستقبلا، ومن ثم التركيز على القدرات المختلفة للطلبة لتنظيم سلوكهم وتحمل المسؤولية وتطوير إمكانياتهم. ونظراً لتعدد أبعاد الرفاهية النفسية وتعريفاتها، تعددت بموازاة ذلك نماذج وطرق قياسها.

ولقياس الرفاهية النفسية، هناك وجهتا نظر، الأولى: الخالية من السياق والمجال المحدد، وتقيس النطاق الأوسع أو الجانب العام للحياة، مثل: الرضا عن الحياة، والسعادة العالمية، والثانية، بالمقابل، الرفاهية الخاصة بمجال معين، وتقيس التركيز متوسط المدى للحياة في جانب واحد من حياة الفرد، مثل: التعليم والعمل والأسرة، وتميل قياسات الرفاهية النفسية الخالية من السياق والخاصة بمجال معين إلى التداخل، ومع ذلك، من المرجح أن يكون قياس رفاهية الفرد في مجال معين أكثر ملاءمة(Warr ,2013). وفي الأدبيات، هناك عدة مقاييس للرفاهية النفسية، ولكل منها نقاط قوته وقيوده، نذكر منها:

- **مقياس ريف (Ryff ,1989) للرفاهية النفسية**

يُعد المقياس الأكثر استخداماً، وهو عبارة عن مقياس مكون من(42)فقرة يقيس ستة أبعاد للرفاهية النفسية وهي: الاستقلالية، والإتقان البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف في الحياة، وقبول الذات (Ryff,1989). وقد تبين أن هذا المقياس موثوق وصحيح، وتم استخدامه على نطاق واسع في البحوث والدراسات المتعلقة بالسلامة النفسية في البيئتين العربية كدراسة العبري (2023)، ودراسة عفاف (2022) والأجنبية ، كدراسة سابوريبور وآخرون(Sabouripour et al.,2021).

- **مقياس أيوب (2022) للرفاهية النفسية**

يتكون هذا المقياس من (55) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هي: تقبل الذات والآخرين (وبلغت عدد فقراته 20 فقرة)، التطور الشخصي وارتقاء الذات (وبلغت عدد فقراته 18 فقرة)، والحياة الهادفة (وبلغت عدد فقراته 17 فقرة)، وطبقته الباحثة على عينة تكونت من(450) طالباً وطالبة من الدراسين في جامعة حلوان في مصر.

- **المقياس الموجز للرفاهية النفسية للمراهقين**

The Brief Scale of Psychological Well-Being for Adolescents (BSPWB-A)

يتكون هذا المقياس من (20)عنصراً يتيح تقييم أربعة من الأبعاد الستة للرفاهية النفسية والعاطفية التي وضعتها ريف وهي(Viejo et al.,2018; Stavraki et al.,2022): قبول الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والنمو الشخصي. وطُبق هذا المقياس خلال العام الدراسي 2019-2020 على عينة بلغت (1278) طالباً وطالبة من درجة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في جامعات مقاطعة فالنسيا (شرق إسبانيا) من مختلف التخصصات والكليات، وتمت الإجابة عليه وفقاً

لمقياس ليكرت السداسي تتراوح من 1: لا أوافق بشدة، إلى 6 : أوافق بشدة ,.Olga et al) .2023)

- **مؤشر الرفاه لمنظمة الصحة العالمية-5**

WHO-5 Well-Being Index

طورته منظمة الصحة العالمية لقياس الرفاهية النفسية للأفراد حول العالم، ويتكون من خمسة عناصر، وتم تقييم كل عنصر من العناصر الخمسة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي يتراوح من 0 : في أي وقت، إلى 5 :في كل الأوقات (WHO,1998) ، وطبقه جيحون هونج وآخرون (Hong et al.,2021) على عينه عشوائية بلغت (567) من المواطنين اللبنانيين خلال أزمتي جائحة كورونا وانفجار بيروت.

- **استبيان الرفاهية الشخصية للطلبة الجامعيين (CSSWQ)**

The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire (CSSWQ)

أو ما يعرف برفاهية الطالب الجامعي، وهو عبارة عن مقياس تقييم ذاتي لقياس الرفاهية الخاصة بالطلبة الجامعيين (Sari et al.,2021; Renshaw,2018)، ويتكون من أربعة مقاييس فرعية تمثل سمات علم النفس الإيجابي القائم على الجامعة، وهي:

(1) **الرضا الأكاديمي: Academic Satisfaction** أو الرضا عن الدراسات الأكاديمية، ويشبه إلى حد ما الرضا الوظيفي، ويندرج هذا البعد ضمن (المجال المعرفي) ويشير إلى التقييم الشخصي للفرد لجودة حياته الأكاديمية (Sari et al.,2021, P.76). وأشار واتش وآخرون (Wach et al.,2016) في دراسته إلى أن الطلبة الجامعيين كانوا أكثر رضاً عن محتوى برنامجهم عندما أبلغوا عن مستويات عالية من التحفيز الداخلي، وكانوا أكثر رضا عن شروط برنامجهم عندما افترضوا أن

المقررات لن تكون صعبة، وعلاوة على ذلك كان الطلبة الذين حققوا إنجازاً أكاديمياً أكثر رضاً عن برنامجهم؛ ما يشير إلى وجود صلة بين الكفاءة الأكاديمية والرضا الأكاديمي.

(2) **الكفاءة الأكاديمية:Academic Efficacy** يندرج هذا البُعد ضمن (المجال المعرفي)، وتشير الكفاءة الأكاديمية إلى الإيمان بقدرات الفرد على القيام بالمهام الأكاديمية أو إكمالها Sari et al.,2021, P.76)، وهو ما يتضمن اعتقاد الطلبة وثقتهم في قدرتهم على إنجاز متطلبات العملية التعليمية. وتتطلب الكفاءة الأكاديمية عادةً الانخراط في أنشطة محددة تتعلق بالنجاح، بما في ذلك قضاء الوقت في القراءة وإكمال المقررات الدراسية، وعادات الدراسة التي تعد كافية لمواجهة المتطلبات الجامعية، وتتطلب الكفاءة الأكاديمية أكثر من مجرد امتلاك المهارات والمعرفة، بل تتطلب أيضاً أداءً تنفيذياً من أجل تنظيم واختيار وتنفيذ السلوكيات التي من المحتمل أن تكون ناجحة وفعالة، ومن خلال عملية إتقان المهارات هذه، يُطور الأشخاص دافعاً جوهرياً للمهام التي لم تكن في البداية محفزة لهم بشكل جوهري(Wilcox & Nordstokke , 2019,P. 88).

(3) **الإرتباط بالجامعة: University Connectedness** يندرج هذا البُعد ضمن (المجال الاجتماعي)، ويشير إلى تصورات الطلبة عن العلاقات اللطيفة والداعمة في الجامعة Sari et) al.,2021,P.76). ويُعد الترابط الاجتماعي والتجربة الشخصية للتقارب بين الأشخاص أمراً مهماً في تعزيز الانتقال الناجح إلى الجامعة، كما أن التفاعلات المتكررة وغير الرسمية مع زملاء الدراسة والأقران تزيد من تعبير طلبة الجامعات عن السعادة والشعور بالانتماء للجامعة، ويُشير هذا إلى أن العلاقات الوثيقة داخل الجامعة ليست مهمة فحسب، بل تساهم التفاعلات غير الرسمية في مشاعر الترابط والانتماء، وتسهم التفاعلات المنتظمة، سواء كانت غير رسمية أو مقصودة، في تعزيز مشاعر الارتباط بالجامعة(Wilcox & Nordstokke , 2019,P.89) .

(4) **الامتنان للجامعة:College Gratitude** يندرج هذا البعد ضمن (المجال العاطفي) ، ويشير " إلى رد الفعل العاطفي الإيجابي المرتبط بالحصول على ميزة من الحياة الجامعية" (Sari et al.,2021,P.76). والامتنان هو حالة شعور أو سلوك مؤقت، وسمة وصفة ثابتة، وأيضاً الامتنان هو الاستجابة العاطفية الإيجابية التي تحدث فيما يتعلق بتلقي منفعة من مصدر خارجي (Tyler & Sarah, 2016).

ومع ذلك، هناك دراسات محدودة في الأدبيات تناولت الامتنان للجامعة على الرغم من أن الامتنان العام يرتبط بشكل إيجابي بالتكامل الأكاديمي والاجتماعي، والمعدل التراكمي والرضا عن الحياة والعاطفة الإيجابية، ويرتبط سلباً بالمستويات من الاكتئاب والقلق، وعدد حالات الانسحاب والفشل في المقررات التعليمية الجامعية المبلغ عنها ذاتياً(Wilcox & Nordstokke , 2019,P.89).

ويتكون هذا المقياس من 16 بنداً موزعة بالتساوي على النحو التالي:

البنود (1، 5، 9، 13) تمثل الرضا الأكاديمي، البنود(2، 6، 10، 14) تمثل الكفاءة الأكاديمية ، البنود (3، 7، 11، 15) تمثل الارتباط بالجامعة ، والبنود (4، 8 ، 12، 16) تمثل الامتنان للجامعة.

وطبق هذا المقياس في دراسات عديدة منها دراسة رينشاو (Renshaw,2016) على عينة من طلبة الجامعات الأمريكية تكونت من (401)طالباً وطالبة، وكذلك طبقه ساري وآخرون (Sari et al.,2021) على عينة من الطلبة الجامعيين في أندونيسيا بلغت (586) طالباً وطالبة وأسماه " النسخة الأندونيسية المنقحة (CSSWQ −R)" لتقييم رفاهية طلبة الجامعة الخاصة بالمجال والمتعلقة بحياتهم الأكاديمية. ودراسة ويلكوكس نوردستوكي (Wilcox & Nordstokke, 2019)على عينة تألفت من (71) طالباً وطالبة من طلبة برنامج البكالوريوس من مختلف كليات جامعة كالجاري في كندا، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية. وأكدت الدراسات على أن استبيان

الرفاهية الشخصية للطلبة الجامعيين ويحتوي على مؤشر تمييز جيد (الارتباط المصحح لإجمالي العناصر ومعاملات موثوقية جيدة)، واقترحت الدراسات والأبحاث السابقة:

(Renshaw & Arslan, 2016; Renshaw & Bolognino, 2016; Renshaw,2018; Sari et al.,2021; Wilcox & Nordstokke, 2019).

اختبار صحة وموثوقية هذا المقياس في سياق ثقافي آخر وبلدان أخرى. وعليه سوف تتبنى الباحثة هذا المقياس لقياس الرفاهية النفسية في الدراسة الحالية بعد ترجمته من الإنجليزية إلى العربية نظراً لحداثته وندرة تطبيقه في البيئة الفلسطينية بشكل خاص والعربية بشكل عام، ولأنه مقياس متعدد الأبعاد؛ حيث إنه يتكون من أربعة أبعاد، ويتمتع بخصائص سيكومترية جيده من خلال تكييف (CSSWQ) الذي طوره كاسيدي (Cassidy,2016) بحيث يتناسب مع البيئة الفلسطينية.

2.2 الكفاءة الذاتية الأكاديمية

ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد باندورا عندما نشر مقال له بعنوان " كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك " وأكد في مقاله على أهمية الكفاءة الذاتية كونها عاملاً وسيطاً لتعديل السلوك، ومؤشراً على التوقعات حول قدرة الشخص على التغلب على مهام مختلفة وأدائها بصورة ناجحة، والتخطيط لها بصورة واقعية من خلال إدراك حجم قدراته الذاتية التي تمكنه من تنفيذ سلوك معين بصورة مقبولة، ومدى التحمل عند تنفيذ هذا السلوك(كرماش،2016). ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، تؤثر الكفاءة الذاتية على العديد من مجالات حياة الأفراد، بما في ذلك أهدافهم وقراراتهم ومستويات جهدهم وأنماط تفكيرهم ومستوى المثابرة الذي يحافظون عليه في مواجهة التحديات (Bandoura,1991). وأشار زيمرمان (Zimmerman,2000) إلى أن الكفاءة الذاتية للأفراد تختلف باختلاف المجالات.

مفهوم "الكفاءة الذاتية" له جذوره في النظرية المعرفية الاجتماعية التي اقترحها عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا، المسؤول عن المساهمة الهائلة في مجال التعليم والعديد من مجالات علم النفس، مثل: التعلم الاجتماعي والتعلم بالملاحظة (Bhati & Sethy,2022) ، وبعد نشر "الكفاءة الذاتية: نحو نظرية موحدة للتغيير السلوكي –1977"، تم إنجاز عدد لا يحصى من الأبحاث في العلوم السلوكية للتنبؤ، وشرح الأداء البشري والتعلم بالكفاءة الذاتية .

وقام أنصار نظرية الكفاءة الذاتية بتوسيع التعلم الاجتماعي والمراقبة مع التركيز على دور الكفاءة الذاتية خارج حدود علم النفس التربوي، وانتشر إلى مجالات متنوعة مثل: علم النفس المرضي، والصحة والطب، والتغيير السياسي والاجتماعي، والأعمال التجارية والشؤون الدولية. واكتسب البحث في مجال الكفاءة الذاتية للطالب اهتماماً متزايداً بالدافع الأكاديمي والإنجاز، فقد أظهرت الدراسات التجريبية كدراسة بهاتي وسيثي (Bhati & Sethy,2022) أن الطلبة الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يختارون الانخراط في مجالات أكاديمية مختلفة لتعزيز تنمية مهاراتهم وقدراتهم، فعندما يكون لديهم المهارات الأساسية المطلوبة، يستخدمون جهودهم لمواجهة الصعوبة في المهام الصعبة.

تعددت تعريفات الكفاءة الذاتية في الدراسات، فقد عرفها باندورا (Bandura, 1997,P.168) بأنها "إيمان الفرد بقدراته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة منه لتحقيق إنجازات معينة"، وعرفها أيضاً باندورا (Bandura , 2006,P.309) بأنها "إدراك الفرد لقدرته على التعامل بنجاح مع ظروف معينة"، ويتأثر ذلك بأداء المهام، والتعلم غير المباشر، والتغذية الراجعة ذات المغزى، بالإضافة إلى مهارة الفرد في تفسير المواقف بدقة.

وتشير الكفاءة الذاتية في السياق الأكاديمي إلى " إدراك الشخص لقدرته على التعلم وتنفيذ مهمة معينة، وهي متغير جوهري لقدرة الطالب على التكيف مع المواقف المستقبلية (Rosal & Bermejo,2017, P. 116). وعرفها الياس وماكدونالد (Elias & MacDonald, 2007,

(P.2519على أنها "الكفاءة الذاتية الأكاديمية". وسوف تتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف؛ إذ تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية مجموعة فرعية مهمة من الكفاءة الذاتية؛ ما يعكس تصور الطالب لنجاحه أو فشله المحتمل في المهام ذات الصلة بالأكاديمية، وقد تم تعريفها " اعتقاد الطالب وثقته في قدرته على النجاح في المساعي الأكاديمية".

وعرفها زيمرمان وآخرون (Zimmerman et al., ,2000, P.663) على أنها " إيمان الشخص بتنظيم وإدارة وتنفيذ الإجراءات لتحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب"، ومع ذلك، لا يشير مفهوم " الكفاءة الذاتية الأكاديمية " إلى قدرات الفرد أو الموارد الشخصية التي تسمح له بالتحكم في الظروف المتغيرة باستمرار للبيئة الأكاديمية، بل إلى رأيه فيما لا يمكن فعله بها(Bandura,1995) .

ووفقاً ل شن وآخرين (Chen et al.,2020 ,P.2) تشير "الكفاءة الذاتية الأكاديمية " إلى "اعتقاد الشخص بأنه لديه القدرة على إكمال المهام الأكاديمية التي تحددها المؤسسة التعليمية"، وتلعب دوراً مهماً بين الطلبة؛ لأنها تحدد بشكل عام دوافع التعلم والتحصيل الأكاديمي لديهم. وعرفت الجهورية والظفري (2018، ص 166) "الكفاءة الذاتية الأكاديمية " على أنها "قدرات الطلبة المدركة على إتقان مجالات المناهج المختلفة بنجاح، وتنظيم أنشطة التعلم ذاتياً، وإدارة العلاقات مع المعلمين والأقران".

ووفقاً ل نايلسن وآخرين (Nielsen et al., 2018,P.665) تشير" الكفاءة الذاتية الأكاديمية " إلى " إيمان الطلبة على المستوى العالمي بقدرتهم على إتقان التحديات الأكاديمية المختلفة في الجامعة، وهي سابقة أساسية للرفاهية والأداء الأكاديمي"، وعرفوها على أنها " اعتقاد الفرد بأنه قادر على تحقيق مستوى معين من المهمة الأكاديمية بنجاح أو تحقيق هدف أكاديمي محدد"، والكفاءة الذاتية الأكاديمية هي " إدراك الطلبة لمهاراتهم الأكاديمية وقدراتهم على إنجاز المهام

أو الأنشطة الموكلة إليهم، وبعبارة أخرى، كيف يؤمن الطلبة بقدراتهم فيما يتعلق بالناحية الأكاديمية" (Bhati & Sethy,2022,P.1125) .

كما عرفها غابرييل وديفيد (Wlicox & Nordstokke , 2019,P.88) بأنها " الإيمان بقدرة الفرد على إكمال المهام التنظيمية اللازمة للنجاح الأكاديمي"، وتتنبأ بالتحصيل الأكاديمي، والجهد، والمثابرة، وانخفاض المماطلة في المدرسة الثانوية والجامعة.

ويتضح من خلال التعاريف بأن "الكفاءة الذاتية الأكاديمية" في السياقات الجامعية تتمثل في معتقدات الطلبة وثقتهم في قدارتهم وامكاناتهم التي تؤهلهم لإنجاز المهام الأكاديمية المختلفة المطلوبة منهم، والتي تؤثر على دوافعهم ومثابرتهم للقيام بتلك المهام، وكذلك هي قدرة الطلبة على الانخراط في المهام الأكاديمية بنجاح، وذلك من خلال وعيهم ومعرفتهم بالمهام والسيطرة عليها، وثقتهم المرتفعة في قدراتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات بالإضافة إلى معتقداتهم عن المهمة، والسيطرة على الاضطرابات والانفعالات التي تعوقهم حتى يتسنى لهم تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

كما ترتبط المستويات العليا من الكفاءة الذاتية الأكاديمية بانخفاض مستويات الاكتئاب، والتوتر، والقلق، وتحسين عملية صنع القرار، والتحفيز، والمشاركة، والمستويات العليا من التحصيل الأكاديمي وأداء المهام (Doo & Bonk, 2020; Van Zyl et al., 2021)، فالطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية الأكاديمية واثقون من قدراتهم على تلبية المتطلبات الأكاديمية، وتخطيط وتنظيم تعليمهم وتجنب الانحرافات (Bandura, 1997). وباعتبارها عملية معرفية اجتماعية، تهتم الكفاءة الذاتية الأكاديمية بتطوير الإيمان بقدرة الفرد على الحصول على الموارد المعرفية والسلوكية والعاطفية والاجتماعية المطلوبة وتحسينها لأداء أفضل في المهام الأكاديمية(Nielsen et al., 2018).

وأشارت الأدبيات إلى ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية إيجابياً مع الأداء الأكاديمي، فعندما يكون لدى الطلبة إحساس عالٍ بفعالية التعلم، يُصبحون أكثر ثقة في قدرتهم على التغلب على الصعوبات، والعمل الجاد وتحسين أدائهم الأكاديمي في نهاية المطاف (Komarraju & Nadler, 2013)، ويرتبط مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة بنتائجهم اللاحقة المتعلقة بالدرجات والأعمال وما إلى ذلك(Nielsen et al., 2018).

ووجدت العديد من الدراسات كدراسة ليم وبانج (Lim & Bang, 2018)، ودراسة توسافاينن وآخرين (Tossavainen et al., 2020) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية مؤشر قوي للأداء العام للمهام لدى الطلبة (أي الكفاءة في الأداء الجيد في المهام الأكاديمية من خلال اتخاذ الخيارات الصحيحة وأخذ زمام المبادرة لأداء المهام الأكثر أهمية أو الأساسية لدراساتهم الأكاديمية في الوقت المحدد، ووفقا للمواصفات) ، وأظهر التحليل التلوي (A meta – analysis) لتلك الدراسات أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية أقوى مؤشر للأداء العام للطلبة الجامعيين.

كما أشارت نتائج التحليل التلوي لريتشاردسون وآخرين(Richardson et al.,2012) أشارت إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تفسر ما قيمته (9٪) من التباين في المعدل الإجمالي لدرجات طلبة الجامعات. كما وجدت دراسة باير (Byer,2002) أن تطوير بيئة ذاتية إيجابية أمر مهم بين طلبة الجامعات؛ لأن مثل هذه البيئة ستقودهم إلى الاعتقاد بأنهم قادرون على تحقيق أهداف مناهجهم الدراسية ودرجاتهم العلمية.

وأشار باندورا (Bandoura,1993) إلى أن إيمان الطلبة بإتقان الأنشطة الأكاديمية يمكن أن يحدد دوافعهم الأكاديمية وإنجازاتهم، ومن المثير للاهتمام أن الطلبة الذين لديهم توقعات منخفضة لأدائهم الأكاديمي يميلون إلى تبني نهج التجنب، ومحاولة عدم الظهور بمظهر سيئ، ونتيجة لذلك لا يطلبون المساعدة في كثير من الأحيان. وأشارت دراسة هوانج (Huang,2013) في دراسة إلى

أن هناك فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية؛ حيث حصلت الإناث على مستويات أعلى من الثقة في استخدامهن للاستراتيجيات الدراسية والتنظيمية والحفاظ على الجهد، ومع ذلك، فقد حصل الذكور على مستويات عليا ولكنها أقل من الإناث، وذات دلالة إحصائية من الكفاءة الذاتية الأكاديمية المتعلقة بمعظم مجالات المحتوى المحددة مقارنة بالإناث.

يتضح للباحثة مما تقدم أن الكفاءة الذاتية في البيئة الأكاديمية تُعد أمراً بالغ الأهمية، خاصة بين طلبة الجامعات؛ لأن لها تأثير كبير على مواقفهم تجاه التعلم والتحصيل الأكاديمي والخبرة التعليمية الشاملة، فطلبة الجامعات الذين يتمتعون بالكفاءة الأكاديمية الذاتية القوية يضعون أهدافاً عليا ، ويكونون أكثر تكريساً لتحقيقها لأنهم يعتقدون أنهم قادرون على النجاح في المهام الأكاديمية. ويتيح هذا الاقتناع بمواهبهم الأكاديمية للطلبة التعمق أكثر في دراستهم، واستخدام أساليب التعلم الفعالة، والمثابرة في مواجهة العقبات والنكسات، وترتبط الكفاءة الذاتية العالية أيضاً بتحسين إدارة التوتر ومهارات التأقلم؛ حيث يشعر الطلبة بالتمكين وأقل إرهاقاً بالالتزامات الأكاديمية. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزز الموقف الإيجابي تجاه التعلم وحل المشكلات، وهي أمر حيوي في البيئة الجامعية، حيث يتم تقدير التعلم الذاتي والتفكير النقدي، ويمكن أن تؤدي هذه الثقة بالنفس في قدراتهم الأكاديمية إلى زيادة الإنجاز الأكاديمي والرضا لديهم؛ ما يؤثر على مساراتهم الوظيفية المستقبلية وفرص حياتهم؛ لذلك تُعد رعاية الكفاءة الذاتية الأكاديمية أمراً حيوياً للمعلمين والمستشارين الجامعيين؛ لأنها لا تعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة فحسب، بل تسهم أيضاً في تطورهم الشخصي والمهني.

وظهر مصطلح معتقدات الكفاءة الذاتية على يد مؤسس نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي ألبرت باندورا في السبعينات من القرن العشرين، ويطلق مصطلح الكفاءة الذاتية على عدة مسميات باللغة العربية منها(كفاءة الذات، وفعالية الذات، والفاعلية الذاتية، والكفاءة الذاتية، والفعالية الذاتية)،

ويعرف باندورا(Bandura 1997) معتقدات الكفاءة الذاتية بأنها " معتقدات الأشخاص حول قدرتهم على الإنتاج بفعالية"، ويرى بأن معتقدات الكفاءة الذاتية العامة تؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية الخاصة كمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التي تم وصفها كمركب مهم جداً من كل النجاحات وحالات الفشل المهمة التي يتم عزوها للذات؛ حيث إنها سمة عامة، ومستقرة نسبياً، ومتغيرة عبر الزمن بتراكم خبرات النجاح والفشل، فهي تحدد ثقة الفرد العامة وقابليته للنجاح"(Bandura,2001).

وتعد "الكفاءة الذاتية" مكوناً رئيساً مهما للنظرية المعرفية الاجتماعية الاجتماعية، ويرى باندورا في نظريته بأن " السلوك الانساني يتحدد بتفاعل ثلاثة مؤثرات وهي: العوامل : البيئية، و السلوكية، والشخصية، والذي يطلق عليه نموذج الحتمية التبادلية، حيث تشير العوامل الشخصية إلى معتقدات الفرد حول اتجاهاته ومهاراته وقدراته، وتشمل العوامل السلوكية الاستجابات الصادرة عن الفرد في المواقف التي تحدث له، وأما الأدوار التي يقوم بها الأفراد من حول الفرد فيطلق عليها العوامل البيئية" (الجهورية والظفري،2018).

وتختلف درجة معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تبعاً لثلاثة أبعاد وهي: مقدار الكفاءة ويقصد بها مستوى قوة الدافعية التي يملكها الفرد أثناء أدائه للمهام في شتى المجالات، وتظهر بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى صعوبتها، والعمومية حيث يقصد بها انتقال معتقدات كفاءة الفرد عن نفسه من موقف ناجح إلى آخر مشابه له، حيث إن نجاح الفرد في موقف ما يقوده إلى النجاح في مواقف عديدة مشابهة لذلك الموقف، والشدة أو القوة والتي يقصد بها بأن المعتقدات الضعيفة عن كفاءة الفرد تجعله يتأثر بالجوانب السلبية من حوله، مقارنة بالفرد الذي يمتلك قوة في اعتقاده عن كفاءته الذاتية الذي يجعله يواجه التحديات والصعوبات أثناء تحقيقه أهدافه . (Bandura,1997)

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على ثلاثة مستويات للسلوك، فالمستوى الأول يتمثل في اختيار الفرد للمواقف التي يمر بها، فهو سيختار الموقف الذي يتناسب مع قدراته ومهاراته، ومن ثم يمكنه السيطرة على مشكلاته ومتطلباته إذا كان له الحرية في اختيار الموقف، ويتجنب المواقف التي يدرك بأنها ستكون خارج مجال سيطرته، والمستوى الثاني والثالث يتمثل في المثابرة والجهد الذي سيبذله الفرد في سبيل إنجاز عمل ما، فالفرد الذي يتوقع بأنه قادر على إنجاز عمل ما سيبذل جهداً كبيراً، وسيثابر من أجل الوصول إلى مراده على عكس الفرد الذي تكون توقعاته عن كفاءته لتحقيق هدفه ضعيفة، سيدفعه لبذل القليل من الجهد والمثابرة (الجهورية والظفري،2018، ص، 165).

واقترح باندورا (Bandura , 1997) أربعة مصادر تؤثر على درجة الكفاءة الذاتية لدى الشخص وهي :

1. الخبرات المباشرة: تعد من أكثر المصادر أثراً في الكفاءة الذاتية لدى الفرد، فإذا تمكن الفرد من إنجاز مهام شاقة سابقاً فإن هذا يشعره بكفاءة ذاتية مرتفعة، وأما الفرد الذي لديه خبرات أفضل سابقاً فإن هذا الأمر يؤدي به إلى الاحباط في أداء مهام تالية ، فحل مشكلة ما وإدراك العلاقة بين الجهد والنتيجة يؤدي إلى رفع معتقدات الكفاءة الذاتية، فإحساس الفرد بقوة الكفاءة الذاتية من خلال خبرات النجاح السابقة يدفعه في حالات الفشل أو عدم المقدرة على الانجاز في المهام الصعبة إلى تفسير ذلك بنقص الجهد، وبالتالي ، يدفعه ذلك إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة للوصول إلى النجاح، فهذا المصدر يعتمد أساساً على الخبرات السابقة للفرد.
2. الخبرات غير المباشرة (البديلة): يطلق عليها التعلم بالنموذج وبالملاحظة؛ حيث إن الفرد يمكن أن يحصل على خبرات غير مباشرة من خلال ملاحظته للآخرين عند أدائهم للمهام الصعبة، وكيف أنهم تمكنوا من مواجهة الصعوبات التي تواجههم، ما يرفع من كفاءة الفرد أثناء أدائه للمهام.

3. الخبرات الرمزية (الاقناع اللفظي): يقصد به تحفيز الفرد أثناء أدائه للمهام، وتشجعيه نحو إنجازها والترغيب فيها، وإقناعه بأن لديه الكفاءة التي تؤهله إلى إنجاز المهام الصعبة، ويجب أن يكون مصدر الاقناع ذو مصداقية عالية، وعندما يأتي الإقناع من شخص موثوق به فإن لذلك تأثيراً كبيراً، ورغم أن هذا المصدر يعد ذا تأثير محدود، إلا أنه من الممكن أن يرفع من كفاءة الشخص إذا ما تم الإقناع لأداء مهام تناسب قدرات الفرد على نحو واقعي.
4. الخبرات الانفعالية: يقصد بها الحالة النفسية التي يمر بها الفرد، فمثلاً القلق قبل الاختبار قد يفسره طالب بأنه لم يستعد بشكل جيد للاختبار، وبالتالي سيكون أداؤه ضعيفاً، أما طالب آخر فقد يفسره بأنه دافع له لكي يواجه تحدياً جديداً، وبالتالي سيبذل جهده ليؤدي بشكل جيد في الاختبار؛ لأن كفاءته الذاتية ستكون عالية، وتعد الحالات الانفعالية أقل مصدر من مصادر الكفاءة الذاتية.

وتعترف نظرية باندورا المعرفية الاجتماعية بأن التعلم البشري يعتمد على نظام من ثلاث قوى: اجتماعية وشخصية وسلوكية، تؤثر كل منها على بعضها البعض لتؤثر على التنمية البشرية، وذكر بأنها عملية السببية الثلاثية المتبادلة(Bandura,2001) ، وتقع معتقدات الكفاءة الذاتية، وبالتالي الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ضمن المجال الشخصي لهذه العملية. وقال هونيك وبرودبنت (Honicke & Broadbent ,2016) إن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على الأداء الأكاديمي لكل من المعلمين والطلبة. ويتمتع الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية بتنظيم ذاتي أفضل وأكثر صموداً في مواجهة العقبات، ويظهرون أداءً وإنجازاً أكاديمياً أقوى، ولديهم ثقة متزايدة في تعلمهم المنظم ذاتياً؛ ما يؤثر على مشاركتهم وإنجازاتهم الأكاديمية، وبالتالي يزيد من درجاتهم، وفي نهاية المطاف، يصبحون أكثر سعادة في كل مكان. ومن ناحية أخرى، فإن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية هم أكثر قدرة على تنسيق أنشطة التعليم والتعلم لإحداث التغييرات المرغوبة في مشاركة الطلبة والتعلم،

وهذا يجعل المعلم قادراً على القيام بالتعليم الجيد، ويوفر له الرضا الوظيفي والالتزام المهني، ويقلل من الاستنزاف وحتى يؤثر على مواقفه من التكامل الناجح للتكنولوجيا.

ونظراً لأن الكفاءة الذاتية الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد والتعريفات، تعددت مقاييسها في العديد من السياقات والبلدان. ويمكن قياسها من خلال أبعاد مختلفة للأعمال الأكاديمية للطلبة مثل: عملية التعلم، والقراءة والفهم، والذاكرة، وتوجيه الأهداف، واستخدام الموارد، والعلاقات مع الأقران، والعلاقة مع المعلم، وإدارة الوقت، والفحص والتكيف في البيئة الأكاديمية، والعديد من الجوانب الأخرى في العالم الأكاديمي، وأظهرت الأبحاث أيضاً أن الكفاءة الذاتية للطلبة ترتبط بمختلف المهام الأكاديمية والتعلمية(Bhati & Sethy,2022) . وفي مجال البحث التربوي، غالباً ما يتم تقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال أدوات يتم الإجابة عنها ذاتياً مثل: المقاييس والاستبيانات؛ حيث يتم توجيه الطلبة لتقييم قوة إيمانهم بالقدرات المكتسبة (Bandoura,2006).

تم تطوير أدوات قياس متعددة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

(Van Zyl et al.,2022; Dever & Kim, 2016; Owen & Froman, 1988; Zimmerman et al., 1992)، وجاءت هذه الأدوات طويلة بشكل استثنائي (تتراوح من 16 إلى 33 فقرة) وأظهرت هياكل عاملية مختلفة ونطاقات متفاوتة من الاتساق الداخلي في بيئات مختلفة ، وهذا قد يؤدي إلى نتائج متحيزة، ويحد من إمكانية إجراء مقارنات بين الثقافات Olga et al.,2023). وتعددت المقاييس التي اهتمت بقياس الكفاءة الذاتية بشكل عام، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل خاص. وبعد اطلاع الباحثة على العديد من مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأدبيات العربية والأجنبية للإفادة من دراسات الباحثين السابقين في هذا المجال، ومن هذه المقاييس:

- **مقياس كيشار(2022)**

- يتكون هذا المقياس من (25) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية " للكفاءة الذاتية الأكاديمية" وهي (التحدي والتحكم والفضول والتوقعات المهنية)، وطُبق على عينة تكونت من (175) طالباً من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي بالسعودية بعد التحقق من خصائصه السيكومترية.

- **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية**

Academic Self – Efficacy Questionnaire

يتكون هذا المقياس من (8) أسئلة لتقييم معتقدات الطلبة فيما يتعلق بقدراتهم وأدائهم، ويتكون من بعدين هما الكفاءة الذاتية للتعلم، والأداء الأكاديمي، وتمت الإجابة عليه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتم التحقق من صلاحيته وموثوقيته، وقد تم استخدامه في العديد من الدراسات كدراسة حياة وآخرين (Hayat et al.,2020)، التي أجرتها على عينة بلغت(279) طالباً وطالبة يدرسون في جامعة شيراز للعلوم الطبية في إيران، ودراسة نجويرا وآخرين (Tembo & Ngwira et al.,2016) التي طبقتها على (205) طالب من طلاب وطالبات كلية الطب في جامعة ملاوي.

- **مقياس الكفاءة الذاتية العام General Academic Self – Efficacy (GASE)**

تم تطوير هذا المقياس أحادي البعد (أداء المهمة)، والتحقق من صحته في الدول الاسكندنافية، وقد أظهر هذا المقياس المكيف للكفاءة الذاتية الأكاديمية العام (GASE: Nielsen et al., 2018) والمكون من خمس عبارات هي (أتمكن عموماً من حل المشكلات الأكاديمية الصعبة إذا بذلت جهداً كافياً، أعلم أنه يمكنني الالتزام بأهدافي وتحقيقها في مجال دراستي، سأظل هادئاً في امتحاني لأنني أعلم أنني سأمتلك المعرفة اللازمة لحل المشكلات، أعلم أنه يمكنني اجتياز الاختبار إذا بذلت ما يكفي من عمل خلال الفصل الدراسي، ينطبق عليّ شعار "إذا كان الآخرون قادرين على ذلك، فأنا أستطيع أيضاً" عندما يتعلق الأمر بمجال دراستي (Van Zyl et al.,2022)،

ويقيس هذا المقياس الإيمان العالمي بقدرة الفرد على أداء وتخطيط المهام المرتبطة بالدرجة الأكاديمية.

وأشارت الدراسات (Bass, 2020; Hitches et al., 2021; Nielsen, 2020) إلى أنه مقياس صالح وموثوق في دراسات وسياقات مختلفة، وثبت أنه مقياس ثابت بين الجنسين، ومع ذلك، لم يتم بعد التحقيق من صحته وموثوقيته خارج الدول الاسكندنافية.

وأشارت دراسة فان زيل وآخرين(Van Zyl et al.,2022) التي هدفت إلى "دراسة الخصائص السيكومترية، والثبات الطولي، وصلاحية المعيار (أداء المهمة) للكفاءة الذاتية الأكاديمية العام داخل بيئة التعليم العالي في أوروبا الغربية والولايات المتحدة، وتزويد الباحثين والممارسين بالأدلة القاطعة على أن مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العام" يمكن استخدامه كأداة صالحة وموثوقة لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العام في السياقات الجامعية.

- **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية- -Academic Self-Efficacy Scale-2006**

تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية متعدد الأبعاد لتقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة المدارس الثانوية بناءً على نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا (Bandoura,1977) الذي وضعها في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية، ويعتمد هذا المقياس على فكرة أن كفاءة الطلبة في كل بعد من أبعاد العمل الأكاديمي من شأنها أن تسهم في الكفاءة الذاتية الأكاديمية الشاملة. والأبعاد المختارة للعمل الأكاديمي هي (عملية التعلم، والقراءة، والفهم، والذاكرة، والأنشطة المنهجية، وإدارة الوقت، والعلاقة بين المعلم والطالب، والعلاقة بين الأقران، واستخدام الموارد، والتوجه نحو الأهداف، والتكيف والفحص)، ويتكون هذا المقياس من(40) عبارة(20 عبارة إيجابية، ومثلها سلبية). طبقه غفور وأشرف(Gafoor & Ashraf,2007)، على عينة بلغت(370) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الهند، وتبين أن هذا المقياس يتمتع بصلاحية وموثوقية عالية.

- **المقياس العام للكفاءة الذاتية الأكاديمية**

وهو مقياس أحادي البعد، تم إعداده والتحقق من صحته بواسطة توري (Torre,2006)، استناداً إلى نظرية باندورا للكفاءة الذاتية المعرفية الاجتماعية وموجه نحو طلبة الجامعة، وتتكون هذه الأداة من(9) بنود، وتم تطبيقها بشكل فردي وجماعي ودون حد زمني، كما تم التحقق من خصائصه السيكومترية من قبل البرتو (Alberto ,2014) وذلك بتطبيقه على عينة بلغت (248) طالباً وطالبة من الدراسين في "الجامعة البابوية في كوميلاس"، في دولة البيرو.

- **مقياس كرماش (2016)**

وهو مقياس أحادي البعد، تم بنائه لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، والتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لديهم تبعاً لمتغيري (الجنس ، والسنة الدراسة الجامعية) ، وتكون من (45) فقرة إستناداً للمنطلقات النظرية والأدبيات والدراسات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، وطبق على عينة من طلبة السنة الثانية والرابعة في أقسام كلية التربية الأساسية في جامعة بابل في العراق، كما تم التحقق من خصائصه السيكومتريه(الصدق، الثبات، والإتساق الداخلي).

- **مقياس السعيد (2019)**

وهو مقياس متعدد الأبعاد، حيث قامت الباحثة بإعداده كمقياس لطالب المرحلة الجامعية، وتكون المقياس من ستة أبعاد رئيسة هي (معتقدات التنظيم الذاتي للتعلم، ومعتقدات التحصيل الدراسي، ومعتقدات الدافع للإنجاز، وقدر الكفاءة، وعمومية الكفاءة، وقوة الكفاءة)، وقد تم التحقق من خصائصه السيكومترية على عينة قوامها (247) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية مقسمة بين ذكور وإناث، وقد أظهرت النتائج بأنه على درجة عالية من الصدق والثبات والقابلية للتطبيق.

- **مقياس العتيبي (2021)**

وهو مقياس متعدد الأبعاد، ويتكون من (40) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي (البعد الإنفعالي، البعد المعرفي، والبعد الأكاديمي، والبعد الإجتماعي، والبعد التكنولوجي) لقياس مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى (300) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام في السعودية.

- **مقياس ملحم (2015)**

ويتكون المقياس من (39) فقرة موزعة في (6) مجالات، هي: (مجال السلوك الأكاديمي)، ويتكون من (٩) فقرات، و(مجال السياق الأكاديمي)، ويتكون من (4) فقرات، و(مجال التنظيم وإدارة الوقت)، ويتكون من(7) فقرات، و(مجال التحصيل)، ويتكون من(6) فقرات، و(مجال المهارات المعرفية)، ويتكون من (8)فقرات، و(مجال التعامل مع الاختبارات)، ويتكون من (5) فقرات.

- **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طوره دولاس (Dullas, 2018) لطلبة المدارس الإعدادية الفليبينية.**

يركز هذا المقياس على العوامل الجديدة المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، ويتكون من (62) فقرة موزعة على الأبعاد (التحكم المدرك، 12 فقرة ، والكفاءة، 15 فقرة ، والمثابرة ، 15 فقرة ، والتعلم المنظم ذاتيًا، 20 فقرة)، واستخدم تدريج ليكرت الخماسي يترواح (من 5 = موافق بشدة إلى 1 = غير موافق بشدة). وطبق على عينة تألف من(4,759) طالبًا من طلبة المدارس الإعدادية من 20 مدرسة عامة وخاصة مختارة في نويفا إيسيجا في الفلبين، وطبقه ملحم وآخرون (2023) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية المتميزين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بلغت(87) طالبا وطالبة.

- **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للكلية: النسخة الأندونيسية من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الكلية .**

The College Academic Self-Efficacy Scale **(CASES).**

مقياس أحادي البعد، تم تطويره بواسطة أوين وفرومان (Owen &Froman,1988) 1988 في الغرب لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية للطالب الجامعي ويتكون من(33) عبارة.

وقام إفديل وآخرون (Ifdil et al.,2019) بترجمته من الإنجليزية إلى اللغة الأندونيسية وطبقوه على عينات عشوائية متعددة المراحل من الطلبة الجامعيين في أندونيسيا، وأثبتت البيانات أن الخصائص السكيومتريه لكافة الفقرات كانت صالحة، ويمكن استخدامه في أبحاث ودراسات وسياقات أخرى.

- **مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طوره ليانج (Liang,2000).**

Academic Self – Efficacy Scale (ASES)

ويتكون هذا المقياس من بعدين، الأول: كفاءة (فاعلية) الكفاءة الأكاديمية (أي ثقة الطلبة في إتقان المواد الأكاديمية بنجاح وتحقيق درجات عالية)، والثاني، كفاءة السلوك الأكاديمي (أي ثقة الطلاب في تنظيم أنشطة الدراسة والتعلم الخاصة بهم)، ويتكون من(22) فقرة (تتكون فاعلية الكفاءة الأكاديمية من(11) فقرة، وتتكون فعالية السلوك الأكاديمي أيضاً من (11) فقرة) باستخدام ليكرت السداسي الذي يتراوح (من 1 = لا أوافق بالتأكيد ، إلى 6 = أوافق بالتأكيد). وقد استخدم في دراسات

(Liang, 2000; Shi et al.,2013; Chen et l.,2020 ; Xu et al., 2017)، وقد أظهرت النتائج موثوقية وصلاحية جيدة لهذا المقياس، وطبقه شين وآخرون (Chen et al.,2020)، على عينة بلغت (302) من مدرسي التربية الخاصة قبل الخدمة. ونظراً لمحدودية مقاييس الكفاءة الذاتية

الأكاديمية الخاصة بطلبة الجامعات في فلسطين، وعدم وجود مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية منشوراً ومثبتاً في السياق الفلسطيني، سوف تتبنى الباحثة هذا المقياس لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية نظراً لحداثته وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة من خلال تكييف (ASES) الذي طوره ليانج (Liang,2000) وملاءمته للبيئة الفلسطينية.

3.2 الصمود الأكاديمي

يُعد الأشخاص الذين يواصلون حياتهم الأكاديمية بشكل فعال على الرغم من تحديات الحياة هم أمثلة على الأشخاص الصامدين. وبحسب غريني (Greene, 2002) فإن مفهوم الصمود مشتق من المصطلح اللاتيني "resiliens"، الذي يشير إلى مرونة المادة وإمكانية عودتها بسهولة إلى شكلها السابق، ويمكن فهمه بعدة طرق مختلفة اعتماداً على البيئة الاجتماعية. ففي مجال علم النفس، يتم وصف الصمود على أنه " الأساليب التي يختارها الأفراد للتفاعل مع موقف صعب، وفي مجال التعليم، يهتم الصمود بقدرة الطلبة على التعامل مع التحديات وتحقيق النجاح، وبمعنى أوسع، يشير الصمود إلى "استراتيجية فعالة يمكن استخدامها للانتصار على الظروف الصعبة" (Shengyao et al.,2024, P.1).ويُعد الصمود أحد عوامل الشخصية التي تنمي الشعور بالرفاهية والرضا لدى الأفراد على الرغم من تواجد بعض الصعوبات والمشكلات والضغوط المختلفة، حيث يُشكل الصمود المشاعر الإيجابية التي تُمكن الفرد من التعامل مع الضغوط والسيطرة عليها (القيسي وآخرون ، 2023).

لقد كان تعريف الصمود تحدياً للأكاديميين والباحثين Gomez-Molinero et al.,2018)، حيث تم استخدام هذا المصطلح في مجموعة واسعة من السياقات، بما في ذلك التنظيمية والتعليمية والمجتمعية، والرياضية، والعسكرية، والسريرية بشكل عام في الأدبيات، وتنقسم

جميع تعريفات الصمود إلى مجموعتين: الصمود كصفة شخصية والصمود كعامل تنموي (Mestre et al, 2017)، حيث تنص المجموعة الأولى من التعريفات على أن الصمود ثابت مع مرور الوقت؛ ما يعني أن هذا المصطلح غير قادر على تفسير تكيف الأفراد و البيئة، وعلى العكس من ذلك، تنص المجموعة الثانية من التعريفات على أن الصمود هو عملية ديناميكية، قابلة للتغيير بمرور الوقت، ويتأثر بالبيئة(Demir & Ramin, 2019).

تتفق الباحثة مع المجموعة الثانية من التعريفات التي تفيد بأن الصمود هو عملية التكيف بشكل جيد في مواجهة الشدائد. وبهذا المعنى، في حين أن بعض الطلبة أكثر صموداً، قد يواجهون العديد من الصعوبات في مواجهة الشدائد في مرحلة حياتهم؛ ما يؤدي إلى انخفاض الأداء الأكاديمي وفي بعض الحالات الانسحاب من الجامعة(Akram& Suneel , 2023). وأشار سومية (Somaiya et al.,2015, P. 20) إلى الصمود بأنه " قدرة الفرد على التكيف بإيجابية مع مواقف الحياة الضاغطة والسلبية، والقدرة على الرجوع بعد التعرض للأحداث السلبية بطريقة ناجحة، وهذه السمات في غاية الأهمية لمساعدة الفرد على التغلب على الضغوط بفعالية أثناء حياته.

وعرف صابر وآخرون (Sabir et al.,2018,P.55) الصمود بأنه " القدرة على التعامل بنجاح مع المواقف والظروف العصيبة والأحداث الصادمة". ورأى شوارتسز (Schwartz,2018,P.99) أن الصمود هو "القدرة على التكيف ومقاومة الإجهاد، ومواصلة النجاح في أوقات الشدة، والتعافي والحفاظ على الهدوء أثناء مواجهة الصعوبات وحل المشكلات ".

يشير الصمود، في السياق التعليمي (Edwards et al., 2016)، إلى قدرة المتعلم على تحقيق أهدافه أثناء مواجهة المواقف غير المواتية أو المؤلمة. ووصفته ميرو وآخرون (Meerow et al., ,2016) بأنه عملية ديناميكية، أي العملية الديناميكية والتفاوضية داخل الأفراد (الداخلية)

وبين الأفراد وبيئاتهم (الخارجية) للحصول على الموارد والدعم للتكيف، وتعريف أنفسهم على أنهم يتمتعون بصحة جيدة وسط الشدائد، والتهديد، والصدمات، والصراعات والضغط اليومي.

كما تم وصف الصمود من وجهتي نظر مختلفتين وفقاً ل أوشان وآخرين (Usan et al.,2022)، إذ قدموا التعريف النفسي للصمود الذي يعتمد على أنه "عملية ديناميكية تشمل التكيف الإيجابي في سياق الشدائد الكبيرة والأحداث الجلل"، ويمكن استخدامه باعتباره سمة نفسية باعتباره "مقياساً للقدرة الناجحة على التغلب على التوتر والقلق"، وذكروا أيضاً بأنه من منظور اجتماعي، يمكن قبوله أو تحديه من خلال العوامل الفردية والاجتماعية والبيئية، ومن منظور اجتماعي يتم النظر إليه على أنه عدد من المؤشرات الاجتماعية التي تشير إلى طريقة التفاعل بين الأفراد وسياقاتهم، ونوع الفرص والمناسبات التي قد يتعين على الناس تطويرها.

وفي السياق التعليمي ذكر يونغ ولاي (Yeung & Li, 2019) بأن المتعلمين ذوي الصلابة يمكنهم التغلب على التوتر والاحتفاظ بقوة عقلية عالية بغض النظر عن الصعوبات التي تواجههم، ووصفوا الصمود على أنه مزيج من السلوكيات النفسية والاجتماعية كأنواع من العوامل الديناميكية، ويمكن أن يساعد المتعلمين على العمل بشكل إيجابي والتعود على مهام الحياة في المواقف المعاكسة (غير المواتية) أو المزعجة، ويمكن عده ميزة فروق فردية كبيرة في تفسير تفوق بعض الأفراد على الآخرين عند مواجهة المشكلات.

ويشير الأدب النظري إلى دور الصمود كعامل وقائي، ووفقاً لتلك الأدبيات، فإن المصدرين، الداخلي والخارجي، يعملان كعوامل وقائية لتخفيف المخاطر (Bandera & Chowdhry,2017)، كذلك تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بصمود عال ينخرطون في كثير من الأحيان في مهارات التكيف ويحولون المواقف العصيبة إلى فرص للتعلم والتطوير. ويتضح للباحثة مما تقدم أن الصمود يشير إلى عملية التكيف الناجح أو القدرة عليه أو نتيجة له على الرغم من الظروف الصعبة أو المهددة،

وفي السياق الأكاديمي يشير إلى أنه قدرة الطلبة على التعامل بفعالية مع النكسات الأكاديمية والتوتر وضغوط الدراسة.

وفي الدراسات وُجد أن الطلبة ذوي الصمود العالي وعلى الرغم من أنهم يواجهون مواقف مرهقة باستخدام استراتيجيات التكيف لحل المشكلات، إلا أنهم أظهروا تحسناً أكاديمياً مقارنة بالطلبة الذين استخدموا استراتيجيات التكيف التي تركز على العاطفة (Pangandoyon et al.,2024; Kamath,2015). وفي دراسة حديثة، وجد راحات وآخرون (Rahat et al.,2016) أن طلبة الجامعات الذين يتمتعون بمستويات عالية من الصمود أظهروا تكيفاً أفضل مع الجامعة، ولذلك ترتبط مستويات صمود الطالب بموارد التكيف الفعالة مع الضغط الأكاديمي.

وأشار جوميز-مولينيرو وآخرون (Gomez-Molinero et al.,2018) أنه يمكن فهم الصمود في مجال علم النفس الإيجابي، على أنه عامل وقائي؛ لأنه يمنع الطلبة من استراتيجيات سوء التكيف الذي بدوره يقلل من مستويات التوتر الأكاديمي. وخلاصة القول: إن الصمود باعتباره متغيراً تحفيزياً عاطفياً، وله دور حاسم في المجال الأكاديمي، ويرتبط الصمود ارتباطاً وثيقاً بالصمود النفسي الفردي، والذي يتناول القدرة على التعامل مع التحدي والشدائد، ويهتم الصمود الأكاديمي في المقام الأول بأهمية الصمود في السياقات التعليمية، وتم تعريفه على أنه "القدرة على التغلب على الشدائد الحادة والمزمنة"، ويُنظر إليه على أنه تهديد كبير للتطور التعليمي للطالب. وقد صنفت الأدبيات الصمود إلى مجموعات سلوكية وعاطفية وأكاديمية، وقد لفتت دراسة الصمود الأكاديمي انتباه العديد من الباحثين التربويين والنفسيين كدراسات (بلبل ،2019 ; شلبي وآخرون ، 2020; حميدة وآخرون، 2019; الصرايرة ، 2023 ;2022 ,.Diaz – Esterri et al).

لقد حظي الصمود الأكاديمي باهتمام متجدد في بحوث التعليم وعلم النفس، حيث ذكرت تلك البحوث والدراسات أن الصمود الأكاديمي يشير إلى نوع التحصيل الأكاديمي بغض النظر عن

العقبات والصعوبات، وتم وصفه بأنه " العملية الديناميكية التي من خلالها يمكن للأفراد الناجحين أكاديمياً التغلب على المشكلات التي تمنع أقرانهم من النجاح" (Li & Yang 2016, P.2) ، وتمت الإشارة إليه أيضاً على أنه حافز لتحقيق الأهداف الأكاديمية والفردية، وموفر للآليات المناسبة للتعامل مع التوتر والعصبية التي تحدث في سياق الجامعة (Cassidy, 2016).

ويُعد الصمود الأكاديمي أحد إسهامات علم النفس الإيجابي الموجه نحو بناء نقاط القوة لدى الفرد وتنميتها، من خلال التركيز على العوامل الوقائية والحماية في إدارة الأزمات (العتيبي ، 2021)، كما أنه جزء من الصمود النفسي، وعامل مساعد للمتعلم على تخطي المحن ومواجهة الضغوط داخل الموقف التعليمي باعتباره متغيراً تحفيزياً عاطفياً له دور حاسم في المجال الأكاديمي (Wulandari & Istiani,2021). كذلك يعد الصمود الأكاديمي أحد القوى النفسية التي تشير لتحقيق المتعلم النجاح والأداء الجيد رغم التحديات الشخصية والاجتماعية، كونه يتضمن مفهوم الاعتقاد في الذات الذي يُترجم من خلال ثقة المتعلم بذاته، وضبط انفعالاته (حميدة والخطيب ،2019)، كما يمكن خضوعه لعملية تنمية وتحسين من خلال التوجهات الإيجابية المعرفية والسلوكية والوجدانية، ويتميز بالصمود في مواجهة المشكلات، والظروف المحيطة بالمتعلم والمتعلقة بالبيئة التعليمية (Aliyev et al.,2021).

ويرى عطية (2017: 623) أن الصمود الأكاديمي "مكون شخصي يتضمن الجوانب المعرفية والشخصية والعاطفية والسلوكية، التي تتفاعل بشكل إيجابي في مواجهة المشكلات الأكاديمية التي تعترض المتعلم وقدراته على التغلب عليها، وإيجاد الحلول المناسبة لها". أيضاً، وُصف بأنه " ذلك السلوك الإيجابي الذي يتمكن من خلاله المتعلم من التقدم والمحافظة على النجاح الذي سبقه بعض الصعوبات"(Chamberrlain et al.,2016, P.254) ، وعرفته حياة وآخرون Hayat

(et al.,2020, P.3) على أنه "القدرة على التعامل بفعالية مع النكسة أو التوتر أو الضغط في البيئة الأكاديمية".

وعرفه بروير وآخرون (Brewer et al., 2019, P.1106) بأنه " احتمالية تحقيق النجاح الأكاديمي على الرغم من التجارب السلبية، والمواقف البيئية غير المواتية، وغياب الصفات الشخصية الأولية، وقدرة الأفراد على تحقيق النجاح الأكاديمي وإظهار الأداء العالي المستوى، خاصة في مواجهة ظروف الحياة الصعبة والظروف المعيشية المعاكسة التي قد تعرضهم للفشل الأكاديمي والتسرب".

وعرفته خضير وأحمد (2018:508) على أنه " قدرة الفرد على التحصيل الأكاديمي على الرغم من وجود عوامل المخاطرة التي تؤدي عادة إلى إعاقة الأداء الأكاديمي أو تنتج أداءً أكاديمياً منخفضاً".

وعرفه ساروار وآخرون (Sarwar et al.,2010,P.19)، على أنه " القدرة على الارتداد إلى الوضع الطبيعي، والتغلب على الضغط النفسي أو التكيف الناجح مع الظروف البيئية المحيطة بالتحديات والتهديد" .

وعرفه عطية (2011، ص، 652) على أنه "خاصية يتميز بها الأفراد ممن لديهم القدرة على التوافق مع المواقف والمحن التي يمكن أن تجلب التعاسة والشقاء للفرد، وهو بذلك يكون دالة على التوافق النفسي الأكاديمي الذي يشير إلى تماسك البنية الداخلية للفرد" .

وعرف راجان وآخرون (Rajan et al.,2017,P.507) الصمود الأكاديمي بأنه" التعليم المستمر بالرغم من الظروف المعاكسة مثل: انتشار العنف الأسري والتسرب المدرسي والفقر والعديد من العوامل الأخرى والمشكلات الاجتماعية والعاطفية مثل انفصال الوالدين والسجن، وتعاطي المخدرات.

وأشارت كاسيدي (Cassidy,2016,P.2) إلى أن الصمود الأكاديمي يهتم في المقام الأول بالصمود في السياقات التعليمية والأكاديمية، وأشارت إليه بأنه "القدرة على التغلب على المحن الحادة أو المزمنة التي تمثل تهديداً رئيسياً للتقدم التعليمي للطالب، والقدرة على الاستمرارية في الأداء الأكاديمي الجيد رغم التعرض للمحن الأكاديمية ". ومن ثم لا بد من أن يكون لدى الطلبة الجامعيين الدافع لتحقيق النجاح الأكاديمي ومواجهة الأحداث الأكاديمية الضاغطة داخل الجامعة وخارجها حتى لا يكونوا من الطلبة المعرضين للخطر والإخفاق الأكاديمي.

ورأى حسن (2017:137) أن الصمود الأكاديمي "مكون شخصي تتكامل فيه بعض الجوانب المعرفية والدافعية والوجدانية والسلوكية، ويعكس تكييف أساليب إيجابية في مواجهة وتذليل العقبات الأكاديمية التي تمثل تهديداً لنمو الطالب تعليمياً". ومن ثم فالصمود الأكاديمي" يعكس قدرة الطالب على التوافق والتكيف الإيجابي والاستمرار بالنجاح في الدراسة رغم ظروف الحياة الضاغطة والصعبة والعوائق التي تواجهه. وتختلف مستويات الطلبة في طريقة استجابتيم لهذه المواقف الأكاديمية الصعبة تبعاً لمستوى صمودهم الأكاديمي"(بلبل،2019: 2479). أما جوكار وآخرون (Jowkar et al.2014,P.9) فقد عرفوا الصمود الأكاديمي بأنه: "القدرة على تحقيق النجاح الأكاديمي رغم المحن البيئية الناجمة عن التجارب السيئة مع الحفاظ على مستوى عال من الأداء والإنجاز". وتعرف الباحثة الصمود الأكاديمي اصطلاحاً بأنه قدرة الطلبة على تحقيق النجاح الأكاديمي رغم المحن البيئية الناجمة عن التجارب السيئة مع الحفاظ على مستوى عال من الأداء والإنجاز"، وأنه قدرة الطلبة على تحقيق التحصيل الأكاديمي رغم وجود عوامل الخطر التي تؤدي إلى إعاقة مستوى الأداء الأكاديمي".

وقد تم تحديد الصمود الأكاديمي كمؤشر للتعافي من الصعوبات التي يتعرض لها الفرد وكصفة مميزة للشخصية المنتجة تعمل على تحسين تكيف الفرد والتحكم في المؤثرات الخارجية

الضاغطة(Jafar & Khalil,2022)، فقد يكون الشخص لديه ميل إلى أن يكون متفائلاً في كل المواقف حتى في ظل الضغوط والتوتر، فيكون أكثر تفاؤلاً في معالجة المواقف وإدراك قدراته للتعامل معها(Zahra & Riaz,2017).

ومن خصائص الأفراد الذين يتسمون بالصمود الأكاديمي أنهم يذاكرون بجد، ويستخدمون مهارات دراسية أثناء القيام بالواجبات الجامعية أكثر من أقرانهم غير الصامدين أكاديمياً، كما أن لديهم القدرة على مواجهة المخاطر التي يتعرضون لها وضبط النفس بطريقة أفضل، ولديهم أهداف محددة وواضحة نحو المستقبل، ولديهم اعتقاد بأنهم يتلقون الدعم الاجتماعي المناسب لتحقيق هذه الأهداف(Kapikiran,2012) . بالإضافة إلى ذلك، يتسم الأفراد الصامدون بتقدير الذات المرتفع، والثقة بالنفس والصلابة النفسية والتفاؤل عند مواجهه الأحداث الضاغطة، فتحويل المحنة إلى خبرة تؤدي إلى تقدم الفرد في حياته (باشا وشنودة ، 2014). كما أن الطلبة الصامدين أكاديمياً لديهم القدرة على استخدام استراتيجيات المواجهة للتكيف مع المواقف العصيبة والتواصل الاجتماعي بشكل جيد مع الآخرين، والقدرة على التحكم الذاتي، وتكوين صورة جيدة عن الذات والتفاؤل، ويرتبط الصمود الأكاديمي إيجابياً مع الصحة العقلية والجسدية (Benada & Chowdhry , 2017)، وأشاروا إلى أن القدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة تعتمد على توظيف استراتيجيات مواجهة الضغوط، والمهارات الاجتماعية، وضبط النفس، وقوة الإرادة، وتقدير واحترام الذات، والتفاؤل، والثقة بالنفس، والصلابة النفسية هي سمات الطالب ذي الصمود الأكاديمي. وترى الباحثة، أن هذا لا يعني أن الطالب الذي يتصف بالصمود الأكاديمي لا يعاني من الضغوط الحياتية، ولكنه قد يتأثر بالضغوط التي تنشأ من البيئة المحيطة، ولكن بشكل مؤقت ويستعيد توازنه وتوافقه مرة أخرى وبشكل سريع دون التأثير على حالته النفسية والصحية والسلوكية.

وينشأ الصمود الأكاديمي من معتقدات خاصة بالفرد تتفاعل مع الضغوطات البيئية لتحديد مهارات الأفراد في المواجهة، وتشمل هذه المعتقدات تصورات الفرد عن نفسه، وعن قدراته وعلاقاته الجيدة مع العالم من حوله، وقد تتأثر هذه المعتقدات بالمتغيرات الشخصية، والبيئية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والنمو والخبرة ودخل الأسرة(Rajan et al.,2017, P.507).

ومن المفاهيم المرتبطة بالصمود الأكاديمي وفقا ل خضير وأحمد (2018) عوامل الخطر؛ حيث إن الإخفاق في المؤسسة التعليمية والرسوب يعد جزءاً من عوامل الخطر التي تواجه الطلبة، وتسهم في الصعوبات والأداء الضعيف، ويمكن أن تكون أسباب هذه الإخفاقات عائد للطالب نفسه أو بيئتة؛ حيث توجد مجموعة من الأخطار التي تظهر لدى الأطفال والشباب، وتكون نتائجها غير مرغوب فيها مثل: (الجنوح، والتسرب من المؤسسة التعليمية) وأحياناً حالات (وراثية، وسلوكية، وإجتماعية، وثقافية، وبيولوجية ، وديموغرافية)، والعوامل الإيجابية، والنتيجة الإيجابية للمهمه في المجال الأكاديمي أو الإجتماعي، والتوافق البيئي الفعال لتعزيز عملية النمو. وفي هذا المجال يشمل السلوكيات المرغوب فيها أكاديمياً، واجتماعياً، وثقافياً، والرضا عن الحياة، والسعادة ، وهذه السلوكيات تظهر في ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي من خلال (درجات الاختبار، والالتزام، وعلاقات اجتماعية مميزه، والمشاركة في الفعاليات والأنشطة التي تنظمها المؤسسة التعليمية).

وأشارت نتائج دراسة كوهوليك ولوجهيد (Coholic & Lougheed,2012) إلى أن هناك أربعة عناصر قد تسهم في تحسين الصمود الأكاديمي لدى الأفراد وهي : زيادة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والابتعاد عن المخاطر، واكتشاف فرص جديدة ومختلفة، والتغييرات الإيجابية المرتبطة بالمجالات الشخصية والاجتماعية والأسرية والأكاديمية.

ويعتمد تحسين الصمود الأكاديمي على التآزر المشترك بين الطلبة وبيئاتهم وخبراتهم المعززة بالثقافة والأفكار والممارسات والأنشطة، واستخدام استراتيجيات التكيف والمواجه، وتعد العوامل

الشخصية للفرد إضافة إلى دعم الأسرة وخدمة المجتمع بمثابة عوامل وقائية للصمود الأكاديمي لرفع الأمل وتقدير الذات وزيادة التحصيل الدراسي، واستعادة التوازن النفسي . ,Rajan, et al., 2017) p.507, 508)

وفي سياق التعليم، يشير ميرزا وعارف (Mirza & Arif, 2018) بأنه يجب أن تؤدى المؤسسة التعليمية والمعلمون دوراً في التقليل من شعور الطالب بالفشل؛ حيث إن المعلم يمكن أن يعزز خصائص الصمود الأكاديمي بين الطلبة المعرضين للخطر الأكاديمي من خلال تزويدهم بعوامل وقائية تسهم إلى حد كبير في رفع مستوى الصمود الأكاديمي لديهم مثل: الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والاستقلالية وروح الفكاهة، والتحكم في العواطف، واندماجهم في الأنشطة التعليمية، والعلاقة الدافئة المفتوحة بين الطالب والمعلم ، كما يشيران بأن الصمود الأكاديمي مهارة يمكن تعليمها للطلبة، وكل طالب لديه القدرة على تعلمها وتحسينها وتعزيزها بمرور الوقت جنباً إلى جنب مع الأسرة والمعلمين، وتوفير الظروف الداعمة التي تعزز الصمود الأكاديمي خاصة مع الطلبة المعرضين للخطر الأكاديمي؛ لذلك حدد كاسيدي (Cassidy,2016) الصمود الأكاديمي على أنه حافز لتحقيق الأهداف الأكاديمية والفردية، وموفر للآليات المناسبة للتعامل مع التوتر والعصبية التي تحدث في سياق الجامعة.

ويرى مارتن ومارش (Martin & Marsh,2006,P.354)، الصمود الأكاديمي في سياق التعليم على أنه " القدرة على التعامل بفعالية مع التدهور الأكاديمي، والتوتر والصعوبات والضغوط الأخرى" ويُعد إحدى الخصائص التي تضمن النجاح الأكاديمي. تساعد القدرة على القهر الأكاديمي الشخص الحفاظ على الدافع والتركيز بالرغم من الأحداث الضاغطة والسلبية في الدراسات الأكاديمية (Cengiz & Peker,2022).

يميل الطلبة الصامدون أكاديمياً إلى التعبير عن مستويات أعلى من الإنجاز على الرغم من التحديات الأكاديمية الحالية، ويتردد الأفراد الذين يعانون من انخفاض القدرة على التحمل الأكاديمي في بذل الجهود في مواجهة التوتر، لتنظيم الأهداف، مقارنة بالأفراد ذوي الصمود الأكاديمي العالي) (Ojeleye et al.,2023. ومن ناحية أخرى، يمكن للطلبة الذين يتمتعون بالصمود الأكاديمي التغلب بنجاح على الظروف العصيبة المتعلقة بالجامعة، ويمكن لهؤلاء الطلبة الحفاظ على المستويات المثلى من التحفيز في العمل الأكاديمي، وتحقيق الأداء العالي على الرغم من التحديات، خاصة في السياق الجامعي، ويمكن اعتبار مستويات الصمود مهمة جداً لتفاعلات الطلبة والمشاركة الأكاديمية .(Choo & Prihadi, 2019)

ويشير سينكجز وبيكر (Cengiz & Peker,2022) إلى ضرورة أن نكون أكثر صموداً لتحقيق النجاح من خلال اتخاذ القرارات، والنضال والمبادرة على المستوى الجامعي.

وقد صنف جوكار وآخرون (Jowkar et al.,2014) نتائج الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات على أنها مرتبطة بالدعم الاجتماعي، والتوقعات العالية، والتشجيع على المشاركة في أنشطة هادفة، والنتائج التنموية الإيجابية.

وتوصل موناوره وآخرون (Munawaroh et al.,2021) إلى أن طلبة الجامعات الذين يتمتعون بصمود أكاديمي عال يديرون أنفسهم، خاصة في الأوقات العصيبة، ويحاولون باستمرار إنهاء واجباتهم المدرسية في الوقت المحدد. ومؤخراً لاحظ وولانداري واستياني (Wulandari & Istiani,2021) تأثير الصمود الأكاديمي على طلبة المرحلة الجامعية في تحسين قدرتهم على التغلب على الصعوبات والتكيف عند إكمال المقررات الدراسية.

الصمود الأكاديمي باعتباره عملية تنموية ومتعددة الأبعاد تتأثر بالسلوكيات الفردية، والمواقف النفسية والاجتماعية والثقافية (Wulandari & Istiani, 2021) ، وبالتالي، فإن الجامعات

مسؤولة عن تطوير قدرات المتعلمين وبناء قدرتهم على الصمود الأكاديمي لتحقيق النجاح(Radhamani & Kalaivani,2021).

كما أشار شوارتز (Schwartz,2018,P.102) إلى أنه يمكن تعزيز الصمود الأكاديمي من خلال أربع طرق هي: المعلوماتية من خلال زيادة الوعي والمعرفة، وتطوير مهارات التنظيم الذاتي من خلال ترجمة المخاوف إلى عادات فعالة، وبناء شعور قوى من الفعالية من خلال تزويد الأفراد بتكرار فرص للممارسة الموجهة في تطبيق المهارات التي يتم تدريسها، وخلق الدعم الاجتماعي من خلال إيجاد روابط بين الفرد والبيئة.

ويرى رادهاماني وكاليفاني (Radhamani & Kalaivani,2021) أن تسليط الضوء على عيوب المتعلمين في مواجهة الصعوبات ومحاولة اكتشاف الحلول ليس كافياً في السياقات التعليمية، وذكروا أن الباحثين في الصمود الأكاديمي قد غيروا أساليبهم بشكل جذري من خلال التدريب وتحسين نقاط القوة لدى الأفراد، ويحاولون أيضاً معرفة العوامل التي تؤثر على الصمود الأكاديمي للمتعلمين تجاه أحداث الحياة السلبية.

واستناداً إلى النقاشات أعلاه يمكن ملاحظة أن أدبيات الصمود الأكاديمي تمحورت حول تعريف الصمود الأكاديمي وخصائص الطلبة ذوي الصمود العالي، وأن الصمود الأكاديمي يتضمن تفاعل الطالب مع البيئة المحيطة به، والتي تسمى بالعوامل الوقائية التي قد تكون داخلية خاصة بالطالب مثل: تصوراته عن مستواه الأكاديمي، وإمكاناته وقدراته على التعامل مع الأحداث والمواقف السلبية والضاغطة، ومستوى الطموح لديه، والدافعية والتفاؤل، والأمل والمثابرة والاستعداد، والتنظيم الذاتي والمرونة في التعامل مع المواقف بالإضافة إلى الحالة الصحية، والخارجية خاصة بالبيئة مثل: الدعم بأنواعه الذي يتلقاه الطالب من الآخرين، وتوقعات الوالدين والمقربين للطلبة، وتوقعات المعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية سواء داخل أو خارج المؤسسة التعليمية. الصمود الأكاديمي

هو إحدى الخصائص التي تضمن النجاح الأكاديمي للطلبة، وتحافظ على دافعيتيم نحو التعلم، والتكيف مع المواقف الصعبة، كما أنه يساعد في زيادة أدائهم الأكاديمي، وهو أحد الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها من خلال تلك الأبعاد التي تسهم في الصمود الأكاديمي والتي تؤدي إلى تفوقهم في دراستهم الأكاديمية. كل هذا يحدد درجة ثقة الطالب بنفسه ومستوى صموده الأكاديمي في مواجهة الصعوبات الأكاديمية والتوافق معها.

وفيما يتعلق بالطلبة الصامدين، يمكن القول: إن الطلبة الذين لديهم صمود أكاديمي مرتفع يتصفون بمجموعة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم؛ حيث إنهم يضعون أهداف مستقبلية والتوجه نحو تحقيقها، ويمكنهم تحويل حالات الضغوط التي يتعرضون لها أثناء الدراسة إلى مواقف إيجابية تحفزهم للحصول على درجات مرتفعة، كما أن لديهم القدرة على حل المشكلات المعقدة بطرق إبداعية، كما أنهم يتكيفون مع المواقف الجديدة في مواجهة الصعوبات، وعدم الاستسلام للفشل الأكاديمي.

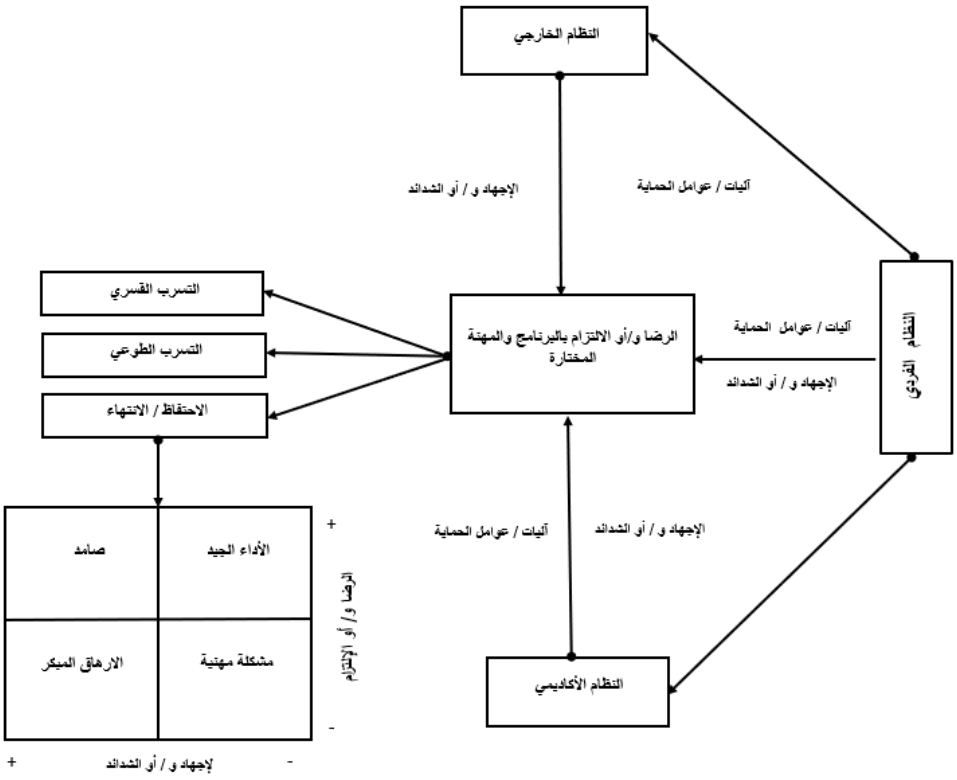
ويتأثر الصمود الأكاديمي بالعديد من العوامل الوقائية التي تسهم في تقليل الآثار الناجمة عن الأحداث الضاغطة، وتعد بمثابة عوامل مهمة للنجاح الأكاديمي وهي:

1. عوامل شخصية: تتمثل في التقييم الإيجابي للذات الأكاديمي، والشعور بالتحكم في النجاح والفشل، والثقة في المهارات المعرفية الخاصة، والتحصيل الأكاديمي المرتفع، والدافعية، وتقدير الذات المرتفع، والتعاطف، ومهارات حل المشكلات، ووجهة الضبط الداخلية، و التفكير الناقد، والحكم الذاتي، و الشعور بالهدف، وإدارة الوقت.
2. عوامل بيئية: تتمثل بوجود شبكة داعمة من أفراد العائلة والأصدقاء والجيران والأكاديميين الذين تتوفر لديهم الأدوات التي تدعم النجاح الأكاديمي (Durso et al.,2021).

3. عوامل أسرية: تتمثل في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والاحتواء الوالدي، ومستوى تعليم الوالدين.
4. عوامل الخطوره البيئية: تتمثل في الفقر، والصراع الأسري، والتسلط، ونقص المهارات الدراسية.
5. عوامل الوقاية البيئية: تتمثل في المهارات الوالدية، والإرشاد الأسري، وفرصة المشاركة الفعالة في الأسرة والتواصل القائم على الاحترام، وإمكانية توفر القدوة (الصرايره ، 2023).

وبناءً على مراجعة الأدبيات، قام دورسو وآخرون (Durso et al.,2021) بدراسة لتطوير نموذج الصمود الأكاديمي Academic Resilience Model (ARM) الذي يشرح مصادر التوتر و/أو الشدائد، بالإضافة إلى آليات الحماية و/أو العوامل التي تؤثر على الطلبة طوال البرنامج، وحللوا كيفية تشكيل صمود طلبة التعليم العالي خلال برنامج البكالوريوس من خلال العوامل الشخصية والسياقية، ووصفوا الطالب الصامد في دراستهم على انه الذي يواجه عبئاً كبيراً من التوتر و/أو الشدائد أثناء دراسته الجامعية، ولكنه يتمكن من الوصول إلى نهاية البرنامج راضياً و/أو ملتزماً بالمهنة المختارة ، وقاموا باختبار هذا النموذج تجريبياً من خلال إجراء دراسة نوعية قائمة على الظواهر في جامعة حكومية في البرازيل، وتشير نتائج التحقق من صحة وموثوقية نموذج الصمود الأكاديمي إلى أن المصادر الرئيسة للضغط و/أو الشدائد وآليات و/أو عوامل الحماية تأتي من أنظمة فردية وأكاديمية وخارجية، ومن أمثلة مصادر التوتر/الشدائد انخفاض الدافع الأولي للبرنامج، والمشاكل الصحية الشخصية، والنقص التعليمي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس، والصعوبات في العلاقات مع الأقران، والمتطلبات المهنية المتنافسة، ومن ناحية أخرى، كانت آليات/عوامل الحماية الرئيسة التي تم تحديدها هي القدرة على التكيف، وضبط النفس، والتنظيم الشخصي، والعلاقات الجيدة مع أعضاء هيئة التدريس، والتكامل مع الأقران، ودعم الأسرة، وقد مكّنت دراستهم من تحديد كيف يساعد الصمود الطلبة على التغلب على العوائق في التعليم العالي، ما يؤدي إلى نتائج مهمة

لسياسات التعليم المستقبلية. ويعرض الشكل (1.2) نموذج الصمود الأكاديمي استناداً إلى نظرية الصمود والأطر الرئيسة التي تشرح عمليات الاستبقاء والتسرب في التعليم العالي، حيث يسهل هذا النموذج فهم كيفية استمرار الطلبة في التعليم العالي في تعليمهم أو التسرب من البرامج الخاصة بهم.



شكل (1.2) : نموذج الصمود الأكاديمي (ARM)

المصدر : (Durso et al.,2021, P. 5)

النظام الفردي Individual System

نقطة البداية هي النظام الفردي الذي يشمل الخلفية العائلية للطبة، وخصائصهم الشخصية، والخبرات التعليمية السابقة، وكما هو موضح في الشكل (1.2) ، بينما يعرض النظام الفردي حالات التوتر والشدائد، فإنه يمكنه أيضًا توفير آليات وعوامل حماية للطلبة. على سبيل المثال، الفرد الذي، عند بدء دراسة المحاسبة مثلا ، ليس لديه رغبة قوية في إنهاء البرنامج (حيث كان طموحه الأولي

دراسة الاقتصاد، على سبيل المثال)، قد يترك الدراسة بسهولة أكبر عند مواجهة أي صعوبة تتعلق بالتزاماته الأكاديمية. من ناحية أخرى، فإن أولئك الذين يبدأون دراستهم بشكل فعال بهدف التخرج في هذا المجال المحدد سيكون لديهم فرص أكبر لإكمال دراستهم مع الرضا والالتزام بالمهنة المختارة. يسلط أمبيل وباروس (Ambiel and Barros,2018) الضوء على أهمية الدافع الوظيفي لتكيف الطلبة مع التعليم العالي، وخاصة بالنسبة لأولئك الذين يدخلون مباشرة بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية والذين ليس لديهم تجارب سابقة تساعدهم في عملية التكيف مع السياق التعليمي الجديد، وبالتالي، كلما زاد توجه الفرد نحو الحياة المهنية، قلت فرص التسرب عند ظهور صعوبات تتعلق بالسياق الجامعي.

من المهم تسليط الضوء على أن "الرضا" و"الالتزام" في نموذج الصمود الأكاديمي عبارة عن بنيات منفصلة. سيؤدي التوازن بين رضا الطالب والتزامه إلى زيادة احتمالية ترك الدراسة و/أو المهنة. إن الطالب الذي يتمتع بمستوى عالٍ من الرضا ومستوى عالٍ من الالتزام سيكون لديه احتمالية أقل للتسرب من التعليم العالي. ومع ذلك، فمن الممكن لشخص لديه مستوى أقل من الرضا، ولكنه ملتزم للغاية بإكمال الدراسة والبقاء في المهنة لإنهاء التعليم العالي، إذا كان هذا الالتزام مرتفعاً بما يكفي للحفاظ على هذا الفرد حتى إكمال المرحلة الجامعية وما بعدها. وعلى الرغم من هذا الاحتمال، فمن المهم أن نذكر أن الأدبيات وجدت دليلاً على وجود علاقة بين الالتزام والرضا، ويميل الطلبة الملتزمون للغاية أيضاً إلى إظهار رضا عالٍ (Chen ,2017).

النظام الأكاديمي Academic System

يمكن للنظام الأكاديمي أيضاً أن يقدم آليات، وعوامل وقائية بالإضافة إلى مصادر التوتر، والشدائد القادرة على التأثير بشكل إيجابي أو سلبي على الرضا والالتزام بالرحلة الأكاديمية والمهنية. المصدر الأول للحماية/التهديد يتعلق بتكامل الطلبة مع أقرانهم وأساتذتهم. يمكن أن يؤدي عدم

الاندماج معهم إلى العزلة الاجتماعية؛ ما يجعل الدراسة مسعى أكثر إزعاجاً. عدم الترابط أثناء التعليم العالي وما بعده قد يؤدي إلى مشاكل نفسية وصحية يمكن أن تؤدي صعوبات التكامل إلى عدم الارتباط بالبيئة الأكاديمية، وانخفاض الاهتمام بالدراسة، وانخفاض الرضا والالتزام بالبرنامج والمهنة المختارة. من ناحية أخرى فإن الأفراد الذين يتمتعون بتكامل أفضل مع أقرانهم والأساتذة يميلون إلى الحصول على دعم أكبر لمواجهة الشدائد طوال دراستهم.

وقد تؤثر خلفيات الطلبة أيضاً على النظام الأكاديمي، وقد يواجه الفرد صعوبات في الاندماج مع أقرانه عندما لا تتوافق خلفيته العائلية والشخصية والتعليمية مع الظروف السائدة في البيئة الاجتماعية للمؤسسة. وهذا أمر شائع بالنسبة للطلبة ذوي الدخل المنخفض الذين يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي التي يتمتع فيها معظم الطلبة بدخل أعلى (Rubin & Wright, 2017)، أو الطلبة الذين يلتحقون بالتعليم العالي في سن أكبر. ويعد النظام الأكاديمي أمراً بالغ الأهمية للأداء الأكاديمي للطلبة وتطورهم. وبهذا المعنى فإن نظام التقييم الذي تعتمده مؤسسة التعليم العالي يمثل أحد أكثر مصادر التوتر والشدائد شيوعاً. على سبيل المثال، يمكن أن تؤدي الواجبات الدراسية الإضافية إلى أداء غير مرض، حيث قد يواجه الطلبة صعوبات في الموازنة بين الدراسات الجامعية والأنشطة المهنية و/أو المتطلبات العائلية (Cotton et al., 2017).

وإذا استخدمت مؤسسة التعليم العالي الأداء الأكاديمي للطلبة الجامعيين لتوزيع الموارد الأكاديمية (مثل المنح الدراسية أو تبادل الوظائف الشاغرة)، فقد يؤدي ذلك إلى زيادة ضغط الطلبة على أنفسهم؛ ما يؤدي إلى سياق سلبي بسبب ارتفاع مستوى التوتر. وفي جميع هذه الحالات قد يتأثر رضا الطلبة والتزامهم سلباً، ويمكن للنظام الأكاديمي أيضاً أن يكون مصدراً لعوامل الحماية فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي للطلبة وتطورهم. على سبيل المثال تمثل برامج التدخل الرسمية التي

تهدف إلى تطوير صمود الطلبة عاملاً وقائياً موجوداً في البيئة الأكاديمية الذي أصبح أكثر شيوعاً بشكل متزايد في الجامعات (Brewer et al., 2019).

النظام الخارجي External System

العنصر الأخير الذي يؤثر في الرضا والالتزام بالدرجة والمهنة المختارة في نموذج الصمود الأكاديمي هو النظام الخارجي، وهذا يشمل جميع البيئات التي يتفاعل فيها الطلبة خارج برنامج البكالوريوس. ويمكن أن تؤثر العوامل غير الأكاديمية مثل: المرض والمشاكل العائلية والأنشطة الموازية مثل العمل على أداء الطلبة في التعليم العالي. ومع ذلك، يمكن أن يكون العمل أيضاً أحد العوامل المساهمة في زيادة الرضا والالتزام بالدرجة العلمية والمهنة. وقد حدد بروير وآخرون (Brewer et al., 2019) عدم اليقين بشأن دخول سوق العمل كأحد المصادر الرئيسة للتوتر لدى الطلبة. ولذلك إلى جانب تقليل القلق بشأن التوظيف المستقبلي، يمكن أن يكون الاتصال بسوق العمل أمراً مهماً للطلبة ليروا أنفسهم يعملون بشكل احترافي في المهنة المختارة وفرصة لاستخدام المعرفة المكتسبة في الفصل الدراسي.

وعند التعرض لحالة معاكسة يمكن للأفراد استخدام آليات أو عوامل وقائية لإدارة الموقف المجهد. ووفقاً لنموذج الصمود الأكاديمي، كلما كانت الآلية و/أو العامل المستخدم أفضل للتغلب على مواقف التوتر و/أو الشدائد، زادت فرصة الطلبة لإكمال البرنامج بارتياح والالتزام بالمهنة المختارة. وبهذا المعنى كما هو موضح في الشكل (2.2)، فإن النتائج المحتملة لنموذج الصمود الأكاديمي هي:

1. التسرب القسري، عندما لا يتمكن الطلبة من الأداء ضمن المستويات التي تتطلبها مؤسسة التعليم العالي.
2. التسرب الطوعي، عندما يقرر الطالب ترك البرنامج بسبب انخفاض ارتباطه بالمقرر الدراسي أو الأساتذة أو مؤسسات التعليم العالي، على سبيل المثال.

3. الاحتفاظ (حتى الانتهاء)، حيث يصل الطالب إلى نهاية البرنامج نحو التخرج. ومع ذلك، لا يمكن اعتبار جميع الطلبة الذين يتخرجون صامدين، ففي إطار نموذج الصمود الأكاديمي، يكون التكيف الإيجابي أو الصمود واضحاً عندما يواجه الطلبة مستويات عالية من التوتر والشدائد، ولكنهم لا يزالون قادرين على الحفاظ على مستويات جيدة من الرضا والالتزام بالبرنامج والمهنة المختارة.

أما بالنسبة للطلبة الذين يصلون إلى التخرج، هناك أربع تصنيفات محتملة، وهذه هي الأرباع الأربعة في المستطيل السفلي من الشكل (2.2)، والتي تأخذ في الاعتبار مستوى الرضا والالتزام بالمهنة المختارة (المحور Y) ومستوى التوتر والشدائد التي تواجهها أثناء البرنامج (المحور X). ويحدث الربع العلوي الأيسر الذي يمثل "الصمود" عندما يواجه الطالب مستويات عالية من التوتر والشدائد، ويتغلب عليها بنجاح. ويؤدي ذلك إلى وصول الطالب إلى نهاية البرنامج راضياً وملتزماً بالمهنة المختارة. ويتم تمثيل "الأداء الجيد" عندما لا يواجه الطالب مستويات عالية من التوتر والشدائد أثناء البرنامج ويتخرج بالرضا والالتزام بالمهنة المختارة (الربع العلوي الأيمن).

لا يمكن عد كل طالب يعاني من مستويات عالية من التوتر والشدائد طوال فترة الدراسة، ويتمكن من التخرج اعتباره صامداً. التصنيف الثالث (الربع السفلي الأيسر) هو "الإرهاق المبكر"، عندما لا تكون آليات وعوامل الحماية كافية للتغلب على التوتر والشدائد التي تواجهها أثناء فترة الدراسة، وتم تحديد علامات الإرهاق المبكر لدى الطلبة في الفترات الأخيرة من برنامجهم الجامعي (Smith et al., 2020). وأخيراً، عندما يعاني الطالب من مستويات منخفضة من التوتر والشدائد، لكنه لا يزال يصل إلى التخرج مع انخفاض الرضا والالتزام بالمهنة المختارة، لدينا التصنيف الرابع (الربع السفلي الأيمن)، يسمى "المشكلة المهنية".

وفي هذه الحالة، وصل الطالب إلى التخرج مع انخفاض الرضا والالتزام ليس بسبب أي مشاكل تحدث أثناء البرنامج، ولكن بسبب المشكلات الفردية التي تسببت في انخفاض التعرف على المهنة المختارة. ومن المهم الإشارة إلى أنه يمكن تطبيق هذا النموذج على سيناريوهات مختلفة، فخلال سياق جائحة كوفيد-19، على سبيل المثال، ربما أثرت العديد من المحن وحالات التوتر الجديدة على حياة الطلبة (Durso et al.,2021). وربما يكون الأفراد الذين يحتاجون إلى مزيد من التواصل الاجتماعي قد أدركوا المزيد من مصادر التوتر / الشدائد في النظام الفردي لنموذج الصمود الأكاديمي بسبب العزلة الاجتماعية. ومن ناحية أخرى، ربما تغير النظام الأكاديمي من خلال إدخال تقنيات جديدة للمعلومات والاتصالات التي قد لا يكون الطلبة على دراية بها؛ ما يزيد من عبء التوتر/ الشدائد في عملية التعلم. بالنسبة للنظام الخارجي، ربما يكون لوفاة أفراد الأسرة أو الأحباء تأثيراً أيضاً على العديد من الطلبة.

ولقد تعددت مكونات الصمود الأكاديمي وطرق قياسه واختلفت من بحث لآخر تبعاً لتوجهات الباحثين واختلاف البيئة والثقافة والعينات ومتغيرات البحث ذات العلاقة (بلبل ، 2019: 2481). وتتضمن مكونات الصمود الأكاديمي عوامل المخاطرة التي تتمثل في المتغيرات البيئية التي يمكن أن تُعرض المتعلم لبعض المخاطر، والعوامل الوقائية التي تتمثل في الإمكانيات الفعلية المتاحة للمتعلم التي من شأنها تقليل الخطر، وكذلك مجالات استهداف الخطر التي تتمثل في المشكلات التي تعترض المتعلم في موقف محدد (Hayat et al.,2020)، كما تتضمن الاستراتيجيات التعويضية التي تتمثل في الأساليب التي يستخدمها المتعلم للحماية، وتنشأ عملية الصمود من خلال تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض(Uygur et al.,2023) .

ويشير روي (Roy ,2017) أن مكونات الصمود الأكاديمي هي الثقة بالنفس، الشعور بالهناء،الدافعية، القدرة على وضع الأهداف، والعلاقات، وإدارة الضغوط. وذكر مارتن ومارش

(Martin&Marsh,2006) أربعة مكونات للصمود الأكاديمي وهي: احترام النفس(الثقة)، والشعور بالسيطرة ، وانخفاض القلق (رباطة الجأش)، والمثابرة (الالتزام).

وصنف ريكيتس وآخرون (Ricketts et al.,2017) أبعاد الصمود الأكاديمي إلى بعدين هما: معتقدات الطالب الشخصية حول التعامل مع التحديات الأكاديمية، ومعتقدات الطالب حول أهدافه المستقبلية والبيئية الداعمة أثناء التعامل مع التحديات الأكاديمية. وأشار حسن (2017) إلى أن الصمود الأكاديمي يتكون من ثلاثة أبعاد هي :الكفاءة الشخصية والسلوكية وتتمثل في المثابرة وطلب المساعدة، وإعادة التقييم القائم على التغذية الراجعة، وضبط الانفعال. ويشير جنكيز وبيكر (Cengiz & Peker,2022) بأنه على طلبة الجامعات التركيز على إحباطاتهم الأكاديمية، وتطوير التدخلات التي من شأنها توفير الدعم الذي يحتاجون إليه من خلال قياس مستويات الصمود الأكاديمي لدى الطلبة.

من الأمثلة البارزة على مقاييس الصمود في الأدبيات مقياس الصمود (Wagnild & Young, 1993)، ومقياس الصمود كونر – وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003)، ومقياس الصمود للبالغين الذي طوره فريبورج وآخرون (Fribourg et al.,2003)، ومقياس التحمل القصير الذي طورة سميث وآخرون (Smith et al.,2008). وتوفر هذه المقاييس بيانات سلوكية تعتمد على الخصائص المرتبطة عموماً بالصمود (Cengiz & Peker,2022). وانتقد كاسيدي (Cassidy,2015) الهيكل الذي يركز على الصمود الأكاديمي من خلال تحديد مقاييس الصمود العامة والخاصة، وانتقد مقياس الصمود الأكاديمي الذي طوره مارتن ومارش (Martin & Marsh,2006) الذي يركز فقط على الإخفاقات الأكاديمية، ويستخدم لجميع الفئات العمرية. ولذلك قام كاسيدي (Cassidy,2016) بتطوير مقياس لدراسة الصمود الأكاديمي لطلبة الجامعة. واستخدم هذا المقياس في بلدان مختلفة مثل إيران (Ramezanpour et al., 2019)، وإندونيسيا (Diwi,)

2020 ، وإسبانيا (Trigueros et al., 2020)، والإكوادور (Zumarraga et al., 2021)، وتركيا (Cengiz & Peker,2022).

وتلاحظ الباحثة تعدد المقاييس التي اهتمت بقياس الصمود بشكل عام، والصمود الأكاديمي بشكل خاص، وبعد الاطلاع على العديد من مقاييس الصمود الأكاديمي العربية والأجنبية للإفادة من دراسات الباحثين السابقين في هذا المجال، فضلاً عن خبرة الباحثة في علم النفس التربوي. ومن هذه المقاييس على سبيل المثال لا الحصر:

- **مقياس كونور– وديفيدسون (Connor &Davidson,2003) للصمود**

يتكون هذا المقياس من (25) مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي : الكفاءة الشخصية، والثقة بالنفس، والتقبل الإيجابي، والضبط، والتأثيرات الروحية والدينية،وتم تصنيف كل منها على مقياس مكون من 5 نقاط (0–4)، وتعكس الدرجات الأعلى صموداً أكبر. طبقه ديب وآخرون (Debb et al.,2018) على عينة ملائمة تكونت من (218) من الطلبة الأمريكيين في السنة الثالثة من أصل أفريقي.

- **مقياس مارتن ومارش (Martin & Marsh ,2006)**

وهو مقياس أحادي البعد، ويتكون من (8) مفردات، ويقيس مدى قدرة الطلبة على التعامل مع التحديات والمحن في الإعداد الأكاديمي، مثل: التعامل مع الضغوط المدرسية، والثقة بالنفس عند التعامل مع النكسات والتقديرات المدرسية السيئة والتغذية الراجعة السلبية.

- **مقياس كابيكيران (Kapikiran,2012)**

وهو مقياس أحادي البعد ويتكون من (8) مفردات، ويقيس مدى قدرة طالب المرحلة الثانوية في المدارس التركية على النجاح بالمدرسة رغم ما يعترضه من ظروف ومواقف أكاديمية صعبة وغير متوقعة.

- **مقياس زهران وزهران (2013) للصمود الأكاديمي**

ويتكون من خمسة أبعاد للصمود الأكاديمي وهي : مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والكفاءة الذاتية، والقلق المنخفض. طُبق هذا المقياس على عينة تكونت من (240) من طلبة الدراسات العليا بجامعتي حلوان ودمياط .

- **مقياس العتيبي (2021)**

الذي يتكون من (25) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الثبات الإنفعالي الأكاديمي، المتعة الأكاديمية، والفاعلية الأكاديمية، وصُمم لقياس مستوى الصمود الأكاديمي لدى عينة تكونت من (300) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام في السعودية.

- **مقياس خضير وأحمد (2018)**

يتكون هذا المقياس بصورته النهائية من (52) فقرة إيجابية وسلبية موزعة على خمسة مجالات وهي: الكفاءة الذاتية، والمساندة الإجتماعية، وبناء الثقة، الدافعية، والمثابرة. طُبق هذا المقياس على عينة تكونت من (260) طالباً وطالبة من جامعة تكريت في العراق تم اختيارهم عشوائيا من المجتمع الأصلي .

- **مقياس الصرايرة (2018)**

تكون هذا المقياس بصورته النهائية من (41) فقرة موزعة على خمسة أبعاد: المثابرة الأكاديمية (8) فقرات، والمسؤولية الشخصية(8) فقرات، والتخطيط للمستقبل (8) فقرات، والتوجه نحو الأهداف (9) فقرات ، والضبط (8) فقرات. طُبق هذا المقياس على عينة تكونت من(728) طالباً وطالبه من جامعة مؤته في الأردن.

- **مقياس الصمود الأكاديمي (ARS – 30)**

The Academic Resilience Scale (ARS-30)

وهو مقياس متعدد الأبعاد طوره كاسيدي (Cassidy,2016) لتقييم صمود الطلبة في البيئات الأكاديمية ، ويتكون ARS – 30 من هيكل ثلاثي العوامل هي:

- المثابرة **Perseverance**
- التأمل والتكيف لطلب المساعدة **Reflective and adaptive help-seeking**
- التأثير السلبي والاستجابة العاطفية **Negative affect and emotional response**

ويتكون هذا المقياس من (30)بنداً موزعة على النحو التالي:

البنود (1، 2، 3، 4، 5، 8، 9، 10، 11، 13، 15، 16، 17، و30) تمثل المثابرة، البنود (18، 20، 21، 22، 24، 25، 26، 27، و29) تمثل التأمل والتكيف لطلب المساعدة البنود (6، 7، 12، 14، 19، 23، و 28) تمثل التأثير السلبي والاستجابة العاطفية.

المثابرة: تعد المثابرة كاستراتيجية وجزء من الصمود للاستمرار في تحقيق السلوك الموجه نحو الهدف على الرغم من العقبات الأكاديمية والتجارب الأكاديمية السلبية، فالاشخاص الذين يتمتعون بمثابرة عالية ليس لديهم خوف يذكر من المجهول، وهم قادرون على الدفاع عما يؤمنون به، ولديهم الشجاعة لمواجهة كل ما قد يأتي (Cassidy , 2016) ، ويرتبط هذا بحقيقة أن معظم الأشخاص الواثقين من أنفسهم هم أيضاً مثابرون وأن لديهم الشجاعة لتجاوز أي ظروف(أحمد ، 2022)، فالمثابرة تؤثر بقوة على الاختيارات التي يتخذها الناس، والجهد الذي يبذلونه، وقوة مثابرتهم في مواجهة الشدائد، ودرجة القلق الذي يعانون منه، وهؤلاء الطلبة الذين يتمتعون بالمثابرة العالية يزيدون من مراقبة أدائهم؛ ما يؤدي إلى زيادة استمرارهم في سلوكياتهم الأكاديمية الإيجابية (Dullas, 2018)

.

كما تشير أمل ورضا (2023) بأن المثابرة تشمل العمل الجاد، والمحاوله والاستمرار رغم الشدائد، وعدم الاستسلام والتمسك بالأهداف والخطط، والاستفادة من التغذية الراجعة وتقبل النقد، ومواجهة التحديات. كذلك، تتضمن المثابرة العناصر التي تتميز بالعمل الجاد والمحاولة، وعدم الاستسلام، والالتزام بالخطط والأهداف، وقبول الملاحظات واستخدامها، وحل المشكلات ومعالجة الشدائد كفرصة لمواجهة التحديات(أحمد، 2022). ويمكن القول: إن المثابرة هي قدرة الطلبة على العمل الجاد، وعدم الاستسلام للضغوط الأكاديمية، وقبول الملاحظات السلبية من الآخرين، والالتزام بالخطط والأهداف المعد لها مسبقاً، وحل المشكلات ومعالجتها بطرق جديدة ومبتكرة.

التأمل والتكيف لطلب المساعدة: يعد طلب المساعدة استراتيجية تعلم ذاتية التنظيم ومهارة مهمة للتعلم الفعال، لأن الأداء الضعيف لبعض الطلبة ينتج عن سلوكياتهم السيئة في طلب المساعدة، مثل عدم الوعي بالحاجة إلى المساعدة، وتجنب المساعدة وإساءة استخدامها(بلبل،2019).

وأشار تشو وتشانغ (Chou & Chang, 2021) أن بعض الطلبة لديهم سلوكيات سيئة في طلب المساعدة وأن هذا يؤدي إلى ضعف الأداء التعليمي؛ لذلك تم تطوير آليات تنظيم طلب المساعدة لاكتشاف وتنظيم سلوكيات الطلبة الضعيفة في طلب المساعدة، وذكروا أيضاً أن الطلبة لديهم ميول مختلفة لطلب المساعدة، وبالتالي هناك حاجة إلى آليات تنظيمية تكيفية لطلب المساعدة لمختلف اتجاهات طلب المساعدة. يشمل التأمل والتكيف لطلب المساعدة، والتفكير في نقاط القوة والضعف، وطلب الدعم والتشجيع، وتغيير طرق الدراسة، وتقييم الجهد والإنجازات، وإدارة المكافآت والعقوبات(أمل ورضا ،2023). وترى الباحثة هذا البعد على أنه قدرة الطلبة على التفكير في نقاط القوة والضعف، والتكيف مع الجوانب السلبية، وطلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة إليهم، ومراقبة الأداء الأكاديمي من أجل تطويره.

التأثير السلبي والاستجابة العاطفية: يتم التعرف على التأثير السلبي بانتظام على أنه سمة ثابتة وموروثة للميل إلى تجربة مجموعة واسعة من المشاعر السلبية Puente-Martínez et al.,2018)) ، مثل التوتر والقلق والنقد الذاتي والنظرة السلبية للذات، وهذا يتيح للمرء أن يشعر بكل أنواع المشاعر، التي تعد جزءاً طبيعياً من الحياة والطبيعة البشرية. وتؤثر العواطف على تصور الفرد للنشاط، وبالتالي على نهجه في أي تجربة تعليمية، بما في ذلك الطريقة التي يستجيب بها لسياقات التعلم الاجتماعي كجزء من عملية صنع المعنى بين الأشخاص(Hill et al.,2024) .

وتعد العواطف من أساسيات التعلم وترتبط ارتباطاً جوهرياً بالأداء الأكاديمي للطلبة، فكلما زاد تفاعل المتعلمين بشكل إيجابي مع عواطفهم، زاد احتمال قدرتهم على التعلم (Tope-Banjoko et al.,2020)، وكذلك إذا رأى المتعلمون أن موقفاً تعليمياً يمثل تهديداً، وشعروا بمشاعر مثل عدم الأمان والقلق، فمن غير المرجح أن يتعلموا، ويتمثل التأثير السلبي والاستجابة العاطفية في القلق واليأس وقبول التأثيرات السلبية(أمل ورضا،2023).

وكان الهدف الأساسي لـ ARS-30 هو تطوير مقياس بناء خاص بسياق الصمود الأكاديمي بناءً على استجابات الطلبة للشدائد الأكاديمية (Cassidy,2016)، وتمثل عناصر هذا المقياس عينة من الاستجابات المعرفية والسلوكية ذات الصياغة الإيجابية والسلبية للشدائد المستنيرة والمشتقة من الأدبيات المنشورة في مجالات الصمود النفسي الفردي والصمود الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية (Bandoura,1977).

وترى الباحثة هذا البعد على أنه قدرة الطلبة على التخلي عن القلق، وتجنب الفشل الأكاديمي، والاستجابات العاطفية السلبية، والتفاؤل باستمرار، وفي الأدبيات ذات الصله، طبقته بلبل(2019) على عينة تألفت من(226) طالباً وطالبة في السنة الأولى والرابعة بكلية التربية بجامعة الزقازيق في مصر، وكذلك طبقه كاسيدي (Cassidy,2016) على عينة من طلبة الجامعة

شملت (532) من طلبة المرحلة الجامعية، وأيضاً طبقه الخليوي والمحمدي (2023) على عينة تكونت من (136) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود في السعودية، ودراسة أزمل (Azmil,2023) التي طبقته على عينة مكونة من (138) طالباً من طلاب الدراسات العليا والجامعية في المغرب. وطبقه أحمد (2022) على عينة تكونت من(175) من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي بالسعودية بعد التحقق من خصائصه السيكومترية. كما طبقه عباس وآخرون (Abbas et al.,2024) على عينة تكونت من (200) طالب وطالبة ، تم تقسيمهم بالتساوي بين الجنسين والخلفيات التعليمية (الطبية وغير الطبية) الدارسين في عدد من الجامعات الباكستانية، وطبقه شنغياو وآخرون (Shengyao et al.,2024) على عينة بلغت(518) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من المؤسسات التعليمية في مقاطعات تشجيانغ وشانغهاي وجيانغسو الصينية.

وطبقه سينجز وبيكر (Cengiz & Peker,2022) في العام الدراسي (2021) على عينة من طلبة جامعة أتاتورك في تركيا بلغت (687) طالباً وطالبة.

ويتضح للباحثة بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة – في حدود علم الباحثة – عدم وجود مقياس استخدم لقياس الصمود الأكاديمي لطلبة الجامعات في فلسطين وعليه، سوف تتبنى الباحثة هذا المقياس لقياس الصمود الأكاديمي في الدراسة الحالية نظراً لحداثته ولأنه مقياس متعدد الأبعاد، حيث يتكون من ثلاثة أبعاد ويتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من خلال تكييف ARS – 30 الذي طوره كاسيدي (2016) مع البيئة الفلسطينية.

4.2 العلاقات بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي

1.4.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية

يرى سكونك وزيمرمان (Schunk & zimmerman, 1995) أن التصورات حول الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية مهمة جداً، ويرتبطان إيجابياً في الأغلب بالأداء الأكاديمي، وبالتالي شعور الفرد بالسعادة والرفاهية النفسية لما يسعى لتحقيقه من أهداف، وقد تبين أن الكفاءة الذاتية من العوامل الهامة التي تؤثر على الإدارة الذاتية لمستوى الأداء والرفاهية النفسية، حيث يؤثر مستوى الكفاءة الذاتية على الجهد المبذول في إصدار السلوك، كذلك على قدرة الشخص على الاستمرار في مواجهه العقبات أو الفشل في ذلك.

كما تُنظم معتقدات الكفاءة الذاتية أداء الشخص من خلال عمليات معرفية وانفعالية ووجدانية وعمليات صنع القرار، كما أنها تؤثر على مدى نجاح الأفراد في تحفيز أنفسهم والصبر على مواجهة الصعوبات، وجودة حياتهم الانفعالية وعمليات صنع القرار التي تحدد مسار حياتهم، ولقد أثبتت الدراسات المختلفة أن الكفاءة الذاتية تسهم بشكل ملحوظ في جودة الأداء البشري (Bandura , 2002) .

إن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزز خبرات الطلبة، وتساعدهم على التغلب على التحديات الأكاديمية التي تواجههم في دراستهم، وبذل الجهد الكبير للتعلم، ومن ثم زيادة القدرات الأكاديمية لديهم، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة مستوى الرفاهية النفسية، وكذلك تمكن الكفاءة الذاتية الأكاديمية الطلبة من تحديد أهدافهم، وتساعدهم على التكيف، وتنمي لديهم الثقة بالنفس، وتحفزهم داخلياً لتحقيق أعلى المعايير الأكاديمية، وتعلمهم قبولهم لأنفسهم، فالطلبة الذين لديهم كفاءة أكاديمية ذاتية يتمتعون برفاهية نفسية، لأنهم يشعرون بالرضا من خلال تحقيق معايير جيدة في التعليم(كيشار ، 2022).

وأشار أوزكان وكاراسا(Ozcan & Karaca,2018) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية الدافعية تعزز الثقة بالنفس، وقبول الذات والهدف والكفاءة والاستقلالية، وهذه العوامل هي ديناميكية، وبالتالي فإنها تثير فكرة أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية. وتؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً مهماً في التكيف النفسي، حيث تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم التعليمية، ومن ثم تعزيز الرقابة النفسية لديهم، وكما أن الأنشطة ذات الدوافع الأكاديمية الذاتية توفر مكافآت للطلبة، وتلبي احتياجاتهم النفسية.

وأشار كاميلو – لافدورس وآخرون (Camelo–Lavadores et al., 2017) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تساعد الطلبة في تطوير الشعور بالرفاهية النفسية عندما يتم تلبية الاحتياجات النفسية الأساسية بالشكل المناسب. وتشير نتائج الدراسات السابقة كدراسة سابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.2021) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية؛ حيث إن الأشخاص الذين لديهم قدر عال من الرضا والقدرة على حل المشكلات بإيجابية، ولديهم روح التفاعل ويتمتعون بكفاءة ذاتية عالية تؤهلهم للوصول إلى مستوى عال من الرفاهية النفسية. وأثبتت الدراسات كدراسة صديقي (Siddiqui , 2015) أن الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية تتنبأ بأداء الطلبة الدراسي ونجاحهم، ويتم تحفيز الطلبة الذين عبروا عن مستويات عالية من الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية للمشاركة في الأنشطة الأكاديمية ذات الصلة، وتطوير المواقف الإيجابية التي أدت إلى النجاح في الجامعة، ومن المرجح أن يحققوا أداءً جيداً في أهدافهم الأكاديمية. كما أن الطلبة ذوي الكفاءة في السياق الجامعي يطورون مواقف إيجابية تجاه تعلم المواد الدراسية، وكذلك أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الرفاهية النفسية والرضا عن الحياة، هم أكثر مرونة وكفاءة في حل المشكلات، وأكثر التزاماً بأهدافهم الأكاديمية (Xiao et al.2023) وأكثر سعياً لتحقيق النجاح بدلاً من التركيز على تجنب إخفاقاتهم . وفي ذات السياق، أشار باندورا

(Bandura, 2003) إلى ارتباط الكفاءة الذاتية العالية بتحسن الرفاهية، وترتبط الكفاءة الذاتية المنخفضة بانخفاض مستويات الرفاهية. وأشار البهادوري والهاشمي (Bahadori & Hashemi,2012) عن علاقات إيجابية بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية، وبالمثل لوحظت أيضاً علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية(Priesack & Alcock, 2015). وتوصلت نتائج دراسة كيشار(2022) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية وأبعاد مقياس الرفاهية النفسية عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى دلالة في الدرجة الكلية.

2.4.2 العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي

الصمود الأكاديمي يساعد الطلبة في التعامل مع المحن التي يتعرضون لها سواءً أكانت حادة أو مزمنة، وعدم الاستسلام للفشل الأكاديمي، فالصمود الأكاديمي هو قدرة الطالب على الحفاظ على الرفاهية النفسية المرتفعة لديه، والتسلح بها في مواجهة الضغوط والمحن والشدائد، كما ان الصمود يقوم بدور كبير في مواجهة الآثار السلبية والتقليل منها، وبالتالي يساعد الطلبة في الحفاظ على سلامتهم الجسدية والنفسية، والرفاهية النفسية تساعدهم في مقاومة الضغوط الاجتماعية، وأشار مالكوتش ويالتشين(Malkoç &Yalçin, 2015)، إلى أن الرفاهية النفسية تتضمن العديد من السمات الفردية كالكفاءة والتفاؤل والهدف والمعنى في الحياة، ويمكن تصور الصمود الأكاديمي على أنه بناء يقلل من الآثار السلبية لأحداث الحياة المجهدة والضغوط ويسهل التكيف، وبالتالي من المتوقع أن يشعر الطلبة الأكثر صموداً برفاهية نفسية مرتفعة.

ويشير إيفا وآخرون (Eva et al.,2020) إلى أن وجود مشاعر إيجابية وشعور بالرضا لدى الطلبة يقوي ارتباطهم ببعضهم البعض للتغلب على المشكلات النفسية، الأمر الذي يساعدهم على

وضع استراتيجيات جيدة للتكيف لحل المشكلات الصعبة، والتغلب على الصعوبات والضغوط الأكاديمية التي تواجه تحقيق أهدافهم.

وترى الباحثة أنه إذا كانت قدرة الطلبة على الصمود الأكاديمي مرتفعة، فإن الرفاهية النفسية للطلبة تكون مرتفعة أيضاً؛ لذلك يميل الطلبة إلى امتلاك المزيد من المشاعر الإيجابية، وانخفاض المشاعر السلبية لديهم، وامتلاك مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة، كما أن الطلبة ذوي الصمود الأكاديمي المرتفع يكونون أكثر قدرة على تنظيم العواطف، والحفاظ على الهدوء في الظروف الصعبة، كما يمكنهم أن يصبحوا أكثر تفاؤلا وتعاطفا مع الآخرين، وتزداد قدرتهم على تحليل الظروف التي يواجهونها بشكل منطقي ودقيق، ويمكننهم الصمود والحفاظ على ظروف صحية وبدنية وعقلية جيدة على الرغم من تعرضهم للضغوط الأكاديمية.

فقد توصلت دراسة كيشار (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس الرفاهية النفسية، وأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي. وأظهرت نتائج دراسة إيفا وآخرين(Eva et al.,2020) أن الصمود أمر بالغ الأهمية في التعلم عبر الإنترنت للحفاظ على الرفاهية الشخصية للطلبة وتحسينها، إذ يميل الطلبة الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة إلى التمتع بمستوى عالٍ من الرفاهية الذاتية أيضاً؛ ما يعني أنهم قادرون على تنظيم عواطفهم بشكل أفضل بالإضافة إلى التحكم في الضغوط الداخلية الناجمة عن التعلم عبر الإنترنت.

كما توصلت دراسة إدريس وآخرين(Idris et al.,2019) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصمود والرفاهية النفسية، ويُعد مؤشراً مهماً، وقد أظهر تبايناً بنسبة 48.2% في الرفاهية النفسية، بالإضافة إلى إنشاء أدوات موثوقة وصالحة لقياس الصمود والرفاهية النفسية في سياق التعليم الجامعي. وبالتالي، هناك حاجة لتحسين صمود الطلبة الجامعيين حتى يتمكنوا من تحسين

رفاهتهم النفسي، وتشير النتائج أيضاً إلى أن تحسين الرفاهية النفسية للطلبة الجامعيين سيعزز أيضاً قدرتهم على التعافي من الشدائد.

3.4.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي

إن الكفاءة الذاتية لا تؤثر فقط على حياة الإنسان في المواقف العصيبة، ولكنها تساعد أيضاً الشخص على تطوير الدافع وتصور الأهداف الصعبة في الحياة (Bandura, 1986) . وبالتالي فإنها تؤثر على عملية صنع القرارات الخاصة والمهنية طيلة حياة الفرد، وينظر للصمود بشكل أساسي من خلال التعامل بشكل تكيفي مع الضغوطات المؤلمة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بحدوث المواقف التي يتعين على المرء التغلب عليها.

والأشخاص الصامدون ينحنون دون أن ينكسروا، وسرعان ما ينهضون من الشدائد، وهو ما يعكس "السحر العادي" ordinary magic للأنظمة التكيفية البشرية (Schwarzer & Warner, 2013). وإن مفهوم الصمود كما تمت الإشارة إليه سابقاً هو بناء متعدد الأوجه والمكونات، ويشمل أيضاً العديد من السمات الشخصية الأخرى، مثل: احترام الذات والتفاؤل واستراتيجيات المواجهة والعلاقات الاجتماعية الجيدة.

ويُفهم الصمود عادةً على أنه القدرة على المقاومة أو التعافي من الشدائد، وبالتالي يشير الصمود إلى العودة السريعة إلى الأداء الأساسي بعد التعرض للصدمة، وبالتالي لا يمكن للمرء أن يكون صامداً إذا لم يكن هناك ضغوط، ومع ذلك يمكن أن تكون الكفاءة الذاتية موجودة إذا لم يحدث الضغط بعد، أو لن يحدث على الإطلاق، كما هو الحال عندما يفكر الفرد ويخطط لمستقبله دون أن يكون لديه أية تحديات محددة للخوف؛ لذلك يمكن أن يكون لمعتقدات الكفاءة الذاتية العالية تأثير إيجابي على العمليات التحفيزية حتى في حالة غياب الضغوطات المحددة، وأن الكفاءة الذاتية قد تكون مفيدة أيضاً في إظهار الصمود في مواجهة الشدائد. ومن خلال تفعيل الآليات العاطفية

والتحفيزية والسلوكية في المواقف الصعبة يمكن لمعتقدات الكفاءة الذاتية أن تعزز الصمود؛ لذلك ينظر في بعض الأحيان إلى الكفاءة الذاتية باعتبارها أحد عناصر الصمود.

أما القطب المعاكس للصمود فهو اضطراب ما بعد الصدمة الذي يرتبط سلباً بالكفاءة الذاتية، وتشير الدراسات كدراسة عثمان (2022) المقطعية إلى تأثيرات متوسطة إلى كبيرة للكفاءة الذاتية على الضيق العام وشدة وتكرار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، في حين تشير الدراسات الطولية كدراسة أوشان وآخرين (Usan et al.,2022) إلى تأثيرات كبيرة على الضيق العام وشدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة. ومن الناحية التجريبية، ترتبط الكفاءة الذاتية العامة بدرجة متوسطة إلى عالية مع المكونات الأخرى للصمود.

وبالتالي فإن الصمود يرتبط ارتباطاً وثيقاً من الناحية التجريبية بالكفاءة الذاتية، ومن الناحية النظرية يمكن تمييزه عن معتقدات الكفاءة الذاتية؛ لأن الكفاءة الذاتية قد تكون موجودة حتى في غياب الضغوطات؛ حيث تدفع معتقدات الكفاءة الذاتية الأشخاص إلى السعي بشكل استباقي لتحقيق الأهداف، وتشكيل مستقبلهم.

توصلت دراسة العتيبي (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات. كما أظهرت نتائج دراسة الصرايره (2020) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة، وأشارت دراسة ملحم وآخرين (2023) إلى أن بعد المثابرة من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتنبأ على نحو دال إحصائياً بالصمود الأكاديمي لدى الطلبة. وترى الباحثة أن الأدبيات المتاحة تظهر أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تسهم بشكل كبير في الصمود الأكاديمي.

4.4.2 الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية

الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي أداء الكفاءة الذاتية في المجال الأكاديمي، والمعروفة أيضاً باسم الثقة بالنفس الأكاديمية التي تشير إلى التقييم الذاتي والحكم على قدرة الطلاب على إكمال مشكلات أكاديمية محددة ومدى انخراطهم في التعلم مقابل أنشطة تحقيق أهداف التعلم Yongmei (& Chen, 2023).

ستؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل مباشر على اختيار الأفراد واستمرارهم في مهام التعلم، ودرجة الجهد والسلوك، ويمكنها توجيه الأفراد وتطورهم من خلال التأثير على عملية اختيار التعلم، وعملية التفكير، وعملية التحفيز، وتوقع إكمال المهام (Taghan & Razavi,2021). على وجه التحديد يتمتع أولئك الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية الأعلى بثقة أقوى بالنفس في التعلم، وغالباً ما يضعون أهدافاً تعليمية أعلى لأنفسهم، ويختارون مهاماً تعليمية أكثر صعوبة، ويكونون أكثر عرضة للتغلب على الصعوبات وإكمال مهام التعلم بإرادة قوية في مواجهة نكسات التعلم (Yongmei & Chen ,2023).

تظهر الأبحاث كدراسة يونغمي وتشن (Yongmei & Chen ,2023) ودراسة هونسيا وآخرين (Hongxia et al., 2020) ودراسة محمد وآخرين (2020) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية يمكن أن تتنبأ بشكل إيجابي بالالتزام المهني، والعاطفة الأكاديمية، والقدرة على التكيف في التعلم، ومرونة التعلم اليومي، والصمود، والأداء الأكاديمي، واحترام الذات، والرضا عن الحياة، والرفاهية النفسية، ومستوى الصحة العقلية، والتنبؤ بشكل سلبي بالمشكلات النفسية والسلوكية مثل الخوف من الفشل، والتسويف الأكاديمي، والإرهاق التعليمي وقلق الاختبار، والإرهاق في التعلم، والقلق الاجتماعي، والملل وإدمان الألعاب عبر الإنترنت، وما إلى ذلك.

ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية التي تنص على أن الأفراد يجب أن يهتموا "ليس بما يملكه المرء، ولكن بالإيمان بما يمكن للمرء القيام به بأي موارد يمكن حشدها لتنفيذ المهام"، قد تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية وسيطاً آخر بين الشخصية الاستباقية والمشاركة الأكاديمية، ويتم تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على " أنها حكم الطلبة على قدراتهم الخاصة في تنفيذ الأنشطة المتعلقة بالمدرسة؛ ما يزود الطلبة بالتفكير القوي والثقة" (Bandura, 2007, P.642).

كشفت الأبحاث والدراسات أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالمشاركة الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود (Bandura, 1977; Ozkal, 2019;Chen et al.,2022). فالطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية هم أكثر استعداداً لإنفاق المزيد من الطاقة والوقت لإكمال مهام التعلم، وأكثر رفاهاً نفسياً وصموداً، وبالتالي، يركزون أكثر على الأنشطة المتعلقة بالمدرسة، وعلى النقيض من ذلك، فإن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يميلون إلى الخوض في أخطاء الماضي وتقليل جهودهم عند مواجهة المهام الصعبة (Bandura, 2007, P.642). على سبيل المثال، وجد أوزكال (Ozkal,2019) أن الكفاءة الذاتية في التعلم يمكن أن تتنبأ بشكل كبير بالمشاركة الأكاديمية والصمود والرفاهية النفسية للمتعلم، فالطلبة الذين يدخلون بيئة المؤسسة التعليمية بموارد داخلية قوية (مثل الكفاءة الذاتية)، قد يكونون مجهزين جيداً لمواجهة التحديات المطروحة؛ ما يؤدي إلى مزيد من المشاركة في التعلم وحسن الأداء، وكذلك أولئك الذين يتمتعون بسمات انفتاح أعلى ورفاهية نفسية يميلون إلى اعتبار المطالب بمثابة تحديات ويستخدمون جميع الموارد المتاحة لتعزيز مشاركتهم وأدائهم.

وكشفت نتائج أحمد (2022) أن الدافعية الأكاديمية الذاتية تتوسط العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراسات عدة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية (Bozgun & Baytemir, 2022

(Ozer &Schwartz ,2020 ;. وكشفت نتائج دراسات أخرى عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي (Zhang,2022; Habib,2019).

كما توصلت دراسات أخرى كدراسة أمرين ومالك (Amreen & Malik,2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية والتنبؤ بالصمود الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراسة تانج وآخرين (Tang et al.,2024) أن الكفاءة الذاتية لعبت دوراً بارزاً في التوسط في العلاقة بين مناخ التعلم واستمرارية التعلم، وأن الكفاءة الذاتية والقلق يتوسطان بشكل متسلسل العلاقة بين مناخ التعلم واستمرارية التعلم. وكشفت نتائج دراسة شوفية وآخرين (Shofiah et al,2023) التي أجريت على عينة من طلبة الجامعات أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لعبت دوراً تجريبياً في التوسط في العلاقة بين الدافع الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي.

كما أشارت نتائج دراسة سابوريبور وآخرين(Sabouripour et al.,2021) إلى أن الكفاءة الذاتية توسطت في العلاقة بين أبعاد الرفاهية النفسية (التمكن البيئي، والاستقلالية، وقبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والنمو الشخصي، والهدف في الحياة) والصمود بين الطلبة الجامعيين. في ضوء العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية، ومن ناحية أخرى فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بشكل مباشر بالصمود الأكاديمي، وهذا يوضح فكرة توسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وفي ضوء الدور الذي تلعبه الرفاهية النفسية في الصمود الأكاديمي في إحداث التوافق الجيد لمواجهة التحديات الأكاديمية والعمليات المعقدة لتحقيق النجاح، وتوافر أبعاد الصمود الأكاديمي بدرجة مرتفعة يساعد على التغلب على الصعوبات الأكاديمية، والقدرة على العمل بشكل جيد في حياتهم، وتحقيق الذات لديهم واستخدام الاستراتيجيات الملموسة من أجل تحسين الرفاهية النفسية،

الأمر الذي يؤدي بدوره إلى النجاح الدراسي، ولقد أشار حدادي وبيشارات (Haddadi & Besharat,2010) أن الصمود الأكاديمي يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الرضا عن الحياة، بالتالي يكون الصمود الأكاديمي مرتبطاً بالرفاهية النفسية.

ويرى يو وشاي (Yu & Chae,2020) أن الارتباط بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية يمكن في التغلب على المشكلات النفسية كالإرهاق والاكتئاب والقلق التي قد تنجم عن المواقف العصيبة، الأمر الذي لا يؤدي إلى النجاح الدراسي. فضلاً عن أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية كونها تعد أمراً مهما لنجاح الطلبة والذي يكون فيه موجهاً داخلياً أو مهتماً بمهمة ما، وينخرط في تلك المهمة من أجل النجاح الدراسي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية هي أحد العوامل المهمة التي تؤثر على الرفاهية النفسية للطلبة، فالطلبة الذين يتميزون بمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتمتعون برفاهية نفسية مرتفعة، وأن الطلبة الذين لديهم دافعية ذاتية مرتفعة يكون لديهم حماس، ويكون لدييم استعداد أكثر للتعامل مع الانتكاسة الأكاديمية والضغوط التي تواجههم، ويعملون بشكل جيد ونشط، وتسهم في تحصيلهم الدراسي. ويتضح من استعراض الأدب السابق وجود علاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، وتأتي هذه الدراسة لبناء نموذج يفسر العلاقات بين الرفاهية النفسية كمتغير مستقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط، والصمود الأكاديمي كمتغير تابع، وتساءلت إن كانت متغيرات هذه الدراسة فيما بينها تُكون نموذجاً يتضمن العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.

ثانيا: الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات السابقة في سبعة محاور من الأحدث الى الأقدم وعلى النحو التالي:

أولاً: الدراسات التي تناولت الصمود الأكاديمي مع متغيرات أخرى.

أجرى الخليوي والمحمدي (2023) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى طالبات جامعة الملك سعود، والفروق بينهم في الصمود الأكاديمي والتفكير الإيجابي حسب متغير التخصص، وتكونت العينة من (136) طالبة من طالبات مرحلة البكالوريوس للتخصصات الإنسانية (الآداب، والتربية) ، والعلمية (العلوم، والحاسب والمعلومات) لجميع المستويات في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وطُبق مقياس الصمود الأكاديمي (Cassidy, 2016)، الذي تُرجم ليناسب البيئة السعودية، ومقياس التفكير الإيجابي الذي أعده هديان (2021)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية داله إحصائيا عند مستوى (0.01) بين الصمود الأكاديمي والتفكير الإيجابي في المثابرة والتأمل والتكيف لطلب المساعدة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التأثيرات والاستجابة الانفعالية والتفكير الإيجابي، وجاء مستوى الصمود الأكاديمي والتفكير الإيجابي بدرجة مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصمود الأكاديمي، وفي جميع الأبعاد تعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي وفي جميع الأبعاد تعزى لمتغير التخصص.

كما أجرى أمزيل (Amzil,2022) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعات المغربية خلال جائحة كوفيد 19، والكشف عن التفاعلات المحتملة بين الجنس ومستوى الدراسة مع الصمود الأكاديمي، وتم قياس الصمود الأكاديمي بمقياس

(ARS-30) على عينة مكونة من (138) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريس والدراسات العليا، وقياس التحصيل الأكاديمي باستخدام المعدل التراكمي، وأشارت النتائج إلى أن البمحوثين عموما أظهروا سلوكًا صمودياً، وأظهر المتفوقون صموداً أكاديمياً أكبر من منخفضي التحصيل ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومستوى الدراسة والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

وأجرى بيتر (Peter ,2023) دراسة هدفت إلى البحث في الصمود الأكاديمي كمتنبئ بالتكيف الأكاديمي بين طلبة السنة الأولى المسجلين في برنامج التعلم عن بعد في إحدى الجامعات الحكومية في جنوب أفريقيا. اعتمدت هذه الدراسة تصميم المسح المقطعي في جمع البيانات، وتألفت العينة من (86) طالباً مسجلين في برنامج درجة بكالوريوس التربية في التعلم عن بعد في إحدى الجامعات الحكومية في جنوب إفريقيا، وقد وجهت نظرية الصمود هذه الدراسة لجمع البيانات من خلال مقياس الصمود الأكاديمي الذي يتكون من 30 فقرة، ومقياس التكيف الأكاديمي الذي يتكون من (10) فقرات. تضمن تحليل البيانات الكمية من الاستبيانات استخدام الاختبارات البارامترية وهي الارتباط والانحدار وتحليل التباين (ANOVA) وتم اختبار الفرضية عند مستوى دلالة(0,05) وأشارت النتائج إلى أن الصمود الأكاديمي يتنبأ بشكل كبير بالتكيف الأكاديمي، حيث يرتبط الصمود الأكاديمي العالي للطلبة بارتفاع التكيف الأكاديمي، علاوة على ذلك يوضح ملخص النموذج أن الصمود الأكاديمي للطلبة يمثل 10.0٪ (0.100 = Adjusted R^2) من التباين في التكيفات الأكاديمية للطلبة.

وهدفت دراسة رايشل وآخرين (Reichl et al.,2023) إلى تحديد العوامل التي كانت موجودة قبل الجائحة (الفصل الصيفي 2019)، والتي قد تكون مرتبطة بالصمود عند التعامل مع المتطلبات الأكاديمية أثناء الجائحة، وتألفت العينة من (443) طالباً جامعياً في دراسة مسحية

طولية في إحدى الجامعات الكبرى في ألمانيا، تم تفعيل الصمود الذي تم تعريفه على أنه مستوى التكيف مع الضغوطات، من خلال نمذجة درجات التغيير الكامن للإرهاق العاطفي والاكتئاب والجسدنة في مواجهة ضغوط الدراسة، وتم إجراء تحليلات الانحدار المتعددة لتحليل كيفية ارتباط عوامل التيسير والعوائق المحتملة بإظهار الصمود مع التحكم في ضغوطات الدراسة (عبء العمل، وتعقيد العمل، والتغيير في الوقت المستغرق في الدراسة)، وأشارت النتائج إلى ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل إيجابي بأشكال مختلفة من إظهار الصمود، وكانت المنافسة مرتبطة بشكل سلبي، و ضغط الأداء مرتبطاً سلباً بشكل واحد فقط من أشكال إظهار الصمود، ولم يتم العثور على أي دليل على أن الدعم الاجتماعي (من المحاضرين أو زملائهم الطلاب) يرتبط بشكل إيجابي بإظهار الصمود.

أما الدراسة التي أجراها آرشانا وآخرون (Archanaa et al.,2022) للكشف عن العلاقة بين احترام الذات والتفاؤل كمتنبئين بالصمود بين الطلبة الجامعيين في ماليزيا من خلال تطبيق نظرية الصمود، فقد تم إجراء دراسة كمية مقطعية عبر الإنترنت بين الطلبة الجامعيين الماليزيين والذين تتراوح أعمارهم بين 19 إلى 25 عامًا. تكونت العينة من (153) مشاركاً تم اختيارهم عبر طريقة أخذ العينات الملائمة، و تم توزيع الاستبانات عبر الإنترنت عبر منصات التواصل الاجتماعي المختلفة التي تشمل Facebook و Microsoft Teams والبريد الإلكتروني و WhatsApp. لقياس متغيرات هذه الدراسة باستخدام مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (RSES)، واختبار التوجه للحياة المنقحة (LOTR) لقياس التفاؤل، ومقياس الصمود الموجز (BRS)، وكشفت النتائج أن تقدير الذات والتفاؤل كانا هامين، وتوقعا بشكل إيجابي بالصمود بين الطلبة الجامعيين في ماليزيا باستخدام الانحدار الخطي المتعدد.

وأجرى عبدالرزاق والجعيدي (2022) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المدمج والصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج، من خلال الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية، والوقوف على الفروق في الاتجاه نحو التعليم المدمج وفقا للمتغيرات (الجنس ، ومكان الإقامة، ونوع التعليم السابق) . تكونت عينة الدراسة من (721) طالباً وطالبة من طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة / جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (26.82) ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو التعليم المدمج، ومقياس الدافعية الأكاديمية (إعداد الباحثَينِ)، بالإضافة إلى مقياس الصمود الأكاديمي إعداد (فراج، 2020). أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الاتجاه نحو التعليم المدمج وكل من الصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وإمكانية التنبؤ بالاتجاه نحو التعليم المدمج بمعلومية بعدين فقط من أبعاد الصمود الأكاديمي (التخطيط الأكاديمي والمثابرة الأكاديمية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًا لمتغيري الجنس ومحل الإقامة، ووجود فروق دالة إحصائيّاً في الاتجاه نحو التعليم المدمج تبعًاً لمتغير نوع التعليم السابق (أزهري – غير أزهري) لصالح الطلبة غير الأزهريين.

وأجرى محاسنة وآخرون (2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية بلغت (804) طلاب وطالبات، وتم فحص فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط الأكاديمية والصلابة الأكاديمية وفقا للمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي) وفحص العلاقة الارتباطية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، وتم استخدام مقاييس الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، وكشفت النتائج أن مستوى الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكليات العلمية، وهناك فروق ذات

دلالة احصائية في مستوى الصلابة الأكاديمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الدراسية الأولى، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.

كما أجرى طه (2020) دراسة هدفت إلى بحث العلاقات السببية بين المساندة الإجتماعية والكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى عينة تكونت من (224) من طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بجامعة عين شمس، وطبقت عليهم أدوات الدراسة وهي مقياس التكيف الأكاديمي، ومقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة، وتوصلت النتائج إلى وجود مطابقة لنموذج تحليل المسار المقترح مع بيانات عينة الدراسة للعلاقة بين المساندة الاجتماعية (حجم المساندة، والرضا عن المساندة) والكفاءة الذاتية كمتغيرات مستقلة، والصمود الأكاديمي (الإصرار ، والتأمل والبحث عن العون المتكيف، والوجدان السالب والاستجابة الانفعالية) كمتغيرات وسيطة، والتكيف الأكاديمي (أسلوب الحياة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية) كمتغيرات تابعة لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التكيف الأكاديمي والصمود الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع متغيرات أخرى.

أجرى بوينفو (Bwenvu ,2023) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للطلبة والأداء الأكاديمي في جامعة ماكيريري، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة تصميم المسح المقطعي لجمع البيانات من (117) طالباً من كلية التربية والدراسات الخارجية في الجامعة من خلال استبانة إلكترونية، وتم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام SPSS ، و أظهرت النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي للطلبة جاءت بدرجة مرتفعة، ولا توجد علاقة ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة والأداء الأكاديمي والمتغيرات (التحكم المدرك والكفاءة والمثابرة والتعلم المنظم ذاتيًا)، وأشارت النتائج أيضا أنه، بالرغم من تمتع الطلبة بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، إلا أن ذلك قد لا يؤثر على أدائهم الأكاديمي في الفصل، كما أن هذا لا يعني أن الجامعة لا ينبغي أن تولي أهمية لتنمية الكفاءة الذاتية للطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير الجامعة لبرامجها الأكاديمية ورفاهية الطلبة من خلال اكتساب الخبرات والمهارات والبرامج التدريبية ذات الصلة في الجامعة.

أجرى خان (Khan ,2023) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة في البيئة الأكاديمية للكلية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومهارات التعامل مع التوتر، والأداء الأكاديمي. وركزت اسئلة الدراسة التي تم فحصها على ما إذا كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية العالية، واستخدام مهارات التعامل مع التوتر الفعالة، مرتبطة بالأداء الأكاديمي العالي. شارك في الدراسة (66) طالباً جامعياً (17 ذكرًا و49 أنثى) من إحدى جامعات شمال غرب الولايات المتحدة، وتم قياس التوتر باستخدام استبانة محزون كوب " COPE Inventory Questionnaire التي طورها (Carver et al.,1989) على أساس الافتراضات النظرية حول التكيف الوظيفي، وتم قياس الكفاءة الذاتية باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طوره (Chemers & Garcia, 2001)، وتم قياس الأداء الأكاديمي باستخدام المعدل التراكمي (GPA) للمشاركين، وأظهرت النتائج ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس التخطيط الفرعي لمخزون COPE بشكل إيجابي مع المعدل التراكمي، وارتبطت الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل إيجابي مع المقاييس الفرعية COPE – إعادة التفسير والنمو الإيجابي، والقبول، والتخطيط، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل سلبي مع استخدام المقاييس الفرعية في مخزون COPE. أوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات والنظر في استخدام

مقاييس تحتوي على مجموعة واسعة من الطرق للتعامل مع البيئة الأكاديمية لمعرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات التعامل مع التوتر.

كما سعت دراسة مينج وزهانج (Meng & Zhang ,2023) إلى تحديد أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال التأثير الوسيط للمشاركة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (258) مشاركاً من إحدى الجامعات الحكومية في الصين، وكانت أدوات جمع البيانات عبارة عن مقاييس معيارية تمثلت في مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، والارتباط الأكاديمي، وتم اختبار العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، ومن أجل دراسة الدور الوسيط للمشاركة الأكاديمية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، تم تطبيق تحليل الوساطة باستخدام SEM. و أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية وقوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمشاركة الأكاديمية، والأداء الأكاديمي، ويمكن أن تكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية مؤشراً مباشراً للإنجاز الأكاديمي، كما يمكن أيضاً أن تكون مؤشراً غير مباشر للإنجاز الأكاديمي من خلال التأثير الوسيط للمشاركة الأكاديمية، وأكدت النتائج الدور الوسيط للمشاركة الأكاديمية في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي.

أما دراسة عرفة (2021) فهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية ومعرفة الفروق بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية بحسب متغيرات (الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والجامعة والكلية)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين البالغ عددهم (16500) طالب، بواقع (9500) طالب في جامعة الخليل و(7000) طالب في جامعة البوليتكنيك جميعهم في مرحلة البكالوريوس، واستخدمت االدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت أداتي الدراسة من مقياس الملل الأكاديمي(39 فقرة) موزعة على

ستة أبعاد (طرق التدريس، ومحتوى المناهج الدراسية، وأساليب التقييم، ومستقبل العمل، وواقع الاختيار والرغبة بالتخصص والواقع الأسري)، ومقياس الكفاءة الذاتية (31 فقرة) موزعة على ثلاثة أبعاد (البعد الأكاديمي، والبعد الانفعالي النفسي، والبعد الاجتماعي)، وطبقت على عينة قوامها (541) طالباً وطالبة بواقع (330) طالباً وطالبة من جامعة الخليل، و(211) طالباً وطالبة من جامعة بوليتكنك فلسطين.

وأظهرت النتائج أن درجة الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة عكسية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الملل الأكاديمي تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والكلية ، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة والمعدل التراكمي، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الملل في جامعة الخليل أعلى عند الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية جيد وجيد جداً، ووجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجات متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لمتغيرات (الجنس والمعدل التراكمي والكلية والجامعة)، حيث كانت درجة الكفاءة الذاتية عند الذكور أعلى من الإناث، ولدى الطلبة الذين تخصصاتهم علمية أكثر من الذين تخصصاتهم أدبية، ولدى الطلبة الذين معدلاتهم التراكمية ممتاز، وكانت درجة الكفاءة الذاتية في جامعة بوليتكنك فسطين أعلى من جامعة الخليل، وأخيراً عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وأجرى الواحد وحسانين (2020) دراسة هدفت إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمشاركة الأكاديمية كمتغير مستقل على الأداء الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة قطر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان

وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمشاركة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي، وتكونت العينة من (314) طالباً وطالبة من الدراسين بجامعة قطر بكليات التربية والآداب والعلوم، الهندسة، الشريعة، والتجارة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الجامعة من إعداد(Owen, & Froman, 1988)، ومقياس المشاركة الأكاديمية – نسخة الطلاب من إعداد (Schaufeli et al., 2002) ، وتم استخدام درجات التحصيل الدراسي (GPA) للمبحوثين من واقع السجلات الجامعية لقياس مستوى الأداء الأكاديمي، و باستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة الدراسة، ووجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيا للمشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي، و وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للمشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً للكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي.

أما دراسة آنا جوتيريز وآخرين (Ana Gutierrez et al .,2020) التي أجريت في المكسيك، فهدفت إلى الكشف عن مستويات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء والقلق والاكتئاب لدى عينة من الطلبة الجامعيين. تم أخذ عينات ملائمة غير احتمالية من إجمالي (183) طالباً مسجلين في عام 2015 للفصل الدراسي الأول في إحدى الجامعات العامة، أجاب (114) طالباً طوعياً في الدراسة الحالية تتراوح أعمارهم بين 17 و30 عاماً على مقياس الكفاءة الذاتية للسلوك الأكاديمي، والاستبيان التشخيصي للاضطرابات الاكتئابية والقلق، وبالنسبة للأداء الأكاديمي، تم الأخذ في الاعتبار متوسط درجات التعليم الثانوي، وامتحان القبول بالجامعة، والفصل الدراسي الأول من الجامعة. أشار تحليل قياس مستويات كل من هذه المتغيرات وارتباطها إلى أن أفراد العينة الذين لديهم كفاءة ذاتية أكاديمية منخفضة عند الالتحاق بالجامعة، كان لديهم أدنى أداء أكاديمي خلال المرحلة الثانوية، وارتفاع مستوى القلق عند دخول الجامعة دون ظهور أعراض الاكتئاب.

وأجرى إفديل وآخرون (Ifdil et al.,2019) دراسة في أندونيسيا هدفت إلى البحث في خصائص النسخة الإندونيسية من "مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للكلية" (CASES) وفقا للنسخة الغربية التي طورها

(Owen & Frorman, 1998) لتحديد مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطالب، تم الوصول للعينة بطريقة العينات العشوائية متعددة المراحل بلغت (342) طالباً كمشاركين في إندونيسيا. علاوة على ذلك، تم تحليل الصلاحية باستخدام تحليل معامل كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته ($\alpha > 0.3$)، وأظهرت البيانات أن (33)عنصراً من (CASES) النسخة الأندونيسية كانت صالحة. بالإضافة إلى ذلك، وفيما يتعلق بالموثوقية، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا أيضاً للتحليل، وأظهرت النتيجة أن معامل الموثوقية للنسخة الإندونيسية من CASES كان (0.931). علاوة على ذلك تم التوصل إلى أن صلاحية الحالات كانت مرضية لقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب في أندونيسيا.

ودراسة محمد وآخرين (2020) التي بحثت في العلاقة بين سمات الشخصية وفق نموذج عوامل الشخصية الخمسة الكبرى والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء الجنس والتخصص. وتكونت العينة القصدية من(546) طالباً وطالبة، منهم (258) ذكراً و (306) إناث. تم استخدام ثلاثة مقاييس: نموذج العوامل الخمسة (FFM)، للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المشاركين تعزى إلى الكفاءة والتكيف الأكاديمي لصالح الإناث والتخصصات العلمية. كما أظهرت أن الوفاق والضمير والانفتاح على الخبرة والانبساط والعصابية هي الأكثر شيوعاً بين طلاب الجامعة، مع وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الانبساط والانفتاح على الخبرة والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وارتباط سلبي بين العصابية والضمير، الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية مع متغيرات أخرى.

أجرى شودري وآخرون (Chaudhry et al.,2024)، دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين بيئة الفرق الداخلية والمؤسسية، والأصدقاء، والعائلة، والدعم، والمشاركة الأكاديمية مع الرفاهية النفسية لطلبة كلية الإدارة، وأظهر التحليل باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية والانحدار الهرمي للبيانات التي تم جمعها من (309) طلاب وطالبات من الدارسين في كليات الإدراة في الجامعات الهندية أن بيئة الفريق الداخلية الإيجابية والدعم المؤسسي والأسري يرتبطان بشكل إيجابي بالرفاهية النفسية للطلاب، وتتوسط المشاركة الأكاديمية جزئياً العلاقة بين بيئة الفريق الداخلية الإيجابية والرفاهية النفسية، ودعم الأسرة والرفاهية النفسية، كما أن المشاركة الأكاديمية تتوسط بشكل كامل العلاقة بين الدعم المؤسسي والرفاهية النفسية، وأكدت الدراسة على أهمية بيئة الفريق الداخلية والدعم المؤسسي للمشاركة الأكاديمية والرفاهية النفسية للطلبة، ودور المشاركة الأكاديمية في تحديد الرفاهية النفسية.

كما أجرت الرشيدي (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات كلية التمريض بدولة الكويت العام الدراسي 2023/2022 الفترة الدراسية الأولى، تكونت عينة الدراسة من (233) طالبة تم اختيارهن وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الباحثة المنهجَ الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة مستوى الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمستوى الرفاهية النفسية لدى طالبات كلية التمريض بدولة الكويت، واستخدمت المقاييس التالية: مقياس الكفاءة الذاتية و مقياس الرفاهية النفسية وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول بنود الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية تعزى لمتغير العمر.

وقامت الوافي وحمد (2022) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الصمود النفسي والرفاهية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين المتوسطات ودرجاتها وفقا لمتغيرات (الجنس، والتخصص)، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٣) طالباً وطالبة بمتوسط عمري قدره (٢٠,٤٤ ± ١,٨٣)، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود النفسي تقنين القللي (٢٠١٦)، ومقياس الرفاهية الذاتية المختصر تقنين الحربي (٢٠١٤) كأدوات للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصمود النفسي والرفاهية الذاتية وأبعادهما الفرعية، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي وفقاً لمتغير (الجنس، التخصص)، و عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرفاهية الذاتية وفقا لمتغير (الجنس، التخصص) ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصمود النفسي أسهم بمقدار (٢١ %) من التباين الكلى في الرفاهية الذاتية، وأوصت الدراسة ببناء وتقديم برامج إرشادية تساعد على تحسين الصمود النفسي والرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة، وإجراء المزيد من الدراسات.

ودراسة سيفاكومروآخرين (Sivakumar et al.,2022) فهدفت إلى تحديد العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود لدى المراهقين والبالغين، وتم اختيار الفرضية البديلة للدراسة. وتندرج الدراسة ضمن تصميم البحث الارتباطي التجريبي الكمي. شارك في الدراسة (116) فردًا تتراوح أعمارهم بين 18 إلى 45 عاماً، من مختلف المدارس والكليات، وممن يدرسون عبر الإنترنت تم اختيارهم باستخدام طريقة العينة الملائمة، وتم جمع البيانات باستخدام استبيانات موحدة تستخدم لتقييم الرفاهية النفسية والصمود من خلال نموذج جوجل. تم حساب معامل ارتباط بيرسون للبيانات التي تم جمعها باستخدام برنامج SPSS، وأظهرت النتائج وجود ارتباط معنوي عند مستوى 0.05،

ومن ثم تم قبول الفرضية البديلة التي تشير إلى أن الرفاهية النفسية تتأثر بالصمود بين المراهقين والبالغين.

كما أجرت منى (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب جامعة جنوب الوادي بقنا، وكذلك التعرف إلى الفروق في الكفاءة الذاتية، والرفاهية النفسية بين الذكوروالإناث، ومعرفة مدى إسهام الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالرفاهية النفسية. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة (84 ذكوراً،96 إناثاً) من طلاب جامعة جنوب الوادي للعام الجامعي (2019 – 2020) التابعين لكليات علمية وانسانية، وتتراوح أعمارهم بين 23–19 عاماً بمتوسط عمري قدره 87.20عاماً، وانحراف معياري 1.04. طبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية إعداد (يوسف، 2016) ، ومقياس الرفاهية النفسية إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية عند مستوى دلالة (0.01)، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية، كما أظهرت نتائج الدراسة إسهام الكفاءة الذاتية في التنبؤ بالرفاهية النفسية.

رابعاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أجرت الصرايره (2023)، دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى مستوى الفروق في هذين المتغيرين تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكور، إناث)، ونوع الكلية (علمية، إنسانية)، والسنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية، إضافة إلى معرفة القدرة التنبؤية للصمود الأكاديمي بالكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (728) فرداً من طلبة جامعة مؤتة منهم (365) طالباً و (363) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداتين لقياس الصمود الأكاديمي، والكفاءة الذاتية المدركة، و كشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط للصمود

الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة، ووجود فروق دالة إحصائياً في الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة تُعزى لمتغير السنة الدراسية إذ جاءت لصالح طلبة السنة الرابعة، أما الفروق المتعلقة بنوع الكلية فقد جاءت لصالح طلبة الكليات العلمية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، كما أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي بأن الصمود الأكاديمي متنبئ دال وُيسهم بنسبة (0.353) في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

أجرى عبد الرضابور وآخرون (Abdolrezapour et al.,2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والصمود والدافع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في التعليم عبر الإنترنت، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (120) طالباً جامعياً من جامعتين حكوميتين في جنوب إيران في استطلاع عبر الإنترنت، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية، والصمود، ومقياس التحفيز(الدافع) الأكاديمي، ولتحليل البيانات التي تم الحصول عليها، تم تطبيق أساليب ارتباط بيرسون والانحدار المتعدد، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والدافع الأكاديمي، وأن الطلبة الذين لديهم درجة أعلى من الصمود لديهم دافع أكاديمي أعلى، وكشفت نتائج اختبار الانحدار المتعدد أن الكفاءة الذاتية والصمود يمكن أن تتنبأ بشكل كبير بالدافع الأكاديمي للطلبة المشاركين في التعليم عبر الإنترنت.

هدفت دراسة مايكل وآخرين (Michael et al.,2023) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، وتكونت العينة من (150) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية في الفلبين، ولجمع البيانات استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية العام، ومقياس الصمود الأكاديمي، وكشفت نتائج التحليل الإحصائي

عن وجود علاقة إيجابية عالية بين المتغيرات، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة أويغور وآخرين (Uygur et al.,2023) إلى معرفة الأدوار التنبؤية للجنس والكفاءة الذاتية (الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية) بالصمود الأكاديمي لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من(346) مراهقاً (227 أنثى ،119 ذكراً)، وجُمعت البيانات باستخدام مقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية ونموذج المعلومات الديموغرافية، وتم تحليلها باستخدام اختبار t البسيط المستقل، وارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وأظهرت النتائج أن المراهقين الذكور حققوا درجات أعلى في الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية العاطفية، وقد شكل الجنس، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية العاطفية في المجمل(49%) من التباين في الصمود الأكاديمي، وجميع المتغيرات المستقلة باستثناء الجنس بمثابة تنبؤات ذات دلالة إحصائية للصمود الأكاديمي لدى المبحوثين، ووجد أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة يؤدي إلى تعزيز الصمود الأكاديمي لديهم.

وأجرى ماو يانهوي وآخرون (Mao Yanhui et al.,2020)، دراسة هدفت إلى إقتراح وفحص نموذج افتراضي، واستكشاف آثار الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعلاقات الإيجابية، والصمود النفسي على الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة، جمعت البيانات من عينة كبيرة تكونت من(1089) طالباً جامعياً في جنوب غرب الصين، أكمل المشاركون مجموعة من عناصر استبيان التقرير الذاتي التي تقيس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعلاقات الإيجابية، والصمود النفسي، والرضا عن الحياة، وأظهرت نتائج تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) ملاءمة جيدة للبيانات؛ ما يشير إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تنبأت بشكل إيجابي بالرضا عن حياة طلبة الجامعة من خلال

وسيطين مستقلين، وهما العلاقات الإيجابية والصمود النفسي، والنتائج الناتجة عن النموذج الافتراضي الذي تم التحقق من صحته تجريبياً تضيف قيمة إلى نموذج بيرما وتثريه ضمن مجموعة من طلبة الجامعات، وأوصت الدراسة بإجراء دراسة مماثلة في بلدان أخرى.

كما أجرى ياو وآخرون (Yao et al.,2023) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين ضغوط التحدي الأكاديمي والإبداع المقدر ذاتياً لعينة من طلبة الدراسات العليا في الصين البالغ عددهم (1210)، اختبرت الدراسة بشكل منفصل التأثير الوسيط للصمود، والتأثير الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتأثير الوساطة المتسلسل لكليهما، كما حللت الدراسة عدم تجانس تأثيرات ضغوط التحدي الأكاديمي، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود على الإبداع المقدر ذاتياً لدى الطلبة المختلفين، وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة SEM والانحدار الكمي، وأظهرت النتائج أن ضغوط التحدي الأكاديمي كان لها تأثير إيجابي مباشر على التقييم الذاتي للإبداع لدى الطلبة المبحوثين، وتم تحديد التأثير الوسيط للصمود والكفاءة الذاتية الأكاديمية وتأثير التوسط المتسلسل، وكشف الانحدار الكمي عن فائدة هامشية متناقصة لضغط التحدي الأكاديمي، والصمود للإبداع المقيّم ذاتياً وعلاقة مقلوبة على شكل حرف U بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والإبداع المقيّم ذاتياً.

كما قام أوشان وآخرون (Usan et al.,2022) بدراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين الصمود والأداء الأكاديمي من خلال الدور الوسيط المحتمل للكفاءة الذاتية. شملت الدراسة(2652) طالباً تتراوح أعمارهم بين 12 و19 عاماً (الذكور 14.55؛ الانحراف المعياري 1.70)، كلاً من الذكور (1368؛ 51.58%) والإناث (1284؛ 48.41%) من (14) مدرسة ثانوية في سرقسطة، أراغون، إسبانيا، وكانت الأدوات المستخدمة هي مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية العام ومقياس الصمود الموجز، وتم استخدام معدل العلامات لقياس الأداء الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، كما أشارت النتائج

الى أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً وسيطاً بين الصمود والأداء الأكاديمي، وهو ما يفسر وجود نمط من السلوكيات التكيفية لدى الطلاب المراهقين.

وهدفت دراسة شاو وكانج (Shao & Kang ,2022) إلى استكشاف كيفية ارتباط علاقة الأقران بين المراهقين بالمشاركة في التعلم من خلال الأدوار الوسيطة للكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي. بلغ عدد المشاركين في الدراسة (250) طالباً وطالبة تم اختيارهم عن طريق أخذ عينات عشوائية من طلبة المدارس الثانوية في شرق الصين، وقام جميع المشاركين بملء استبيانات التقرير الذاتي المنظمة حول العلاقة بين الأقران، والكفاءة الذاتية، والصمود الأكاديمي، والمشاركة في التعلم، وتم تحليل البيانات باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) في SPSS و AMOS. أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين الأقران كانت مرتبطة بشكل مباشر وإيجابي بالمشاركة في التعلم، والعلاقة بين الأقران كانت مرتبطة بشكل غير مباشر وإيجابي بالمشاركة في التعلم من خلال الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي، على التوالي والتتابع، كذلك وُجد أن التأثير المباشر كان أقل بكثير من التأثيرات غير المباشرة التي كانت الكفاءة الذاتية أعظمها.

وأجرت حياة وآخرون (Hayat et al.,2021) دراسة في إيران هدفت إلى التحقق من الدور الوسيط للصمود الأكاديمي للطلبة في العلاقة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية، وفي هذه الدراسة الارتباطية المقطعية، تم اختيار عينة ملائمة مكونة من (243) طالباً وطالبة من كلية الطب في جامعة شيراز للعلوم الطبية / إيران ، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس معتمدة، وهي مقياس الكفاءة الذاتية العام، ومقياس المرونة الأكاديمية، ومقياس قلق الاختبار. ولتحليل البيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكذلك نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM). وفقًا لمعاملات بيرسون، ووُجد أن الكفاءة الذاتية ترتبط بشكل إيجابي بالصمود الأكاديمي، وسلباً مع قلق الاختبار، وأشارت نتائج SEM أيضاً إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل إيجابي على الصمود الأكاديمي وسلباً على قلق الاختبار، بالإضافة

إلى ذلك، أظهرت النتائج الدور الوسيط للصمود الأكاديمي في العلاقة بين قلق الاختبار والكفاءة الذاتية .

كما أجرى فاجري وأخرون (Fajri et al.,2021) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي للطلبة في بوندوك دار السلام الحديثة جونتور (PMDG) في أندونيسيا ومراجعتها وفقاً للمنظور النفسي والإسلامي، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (267) من طلبة الصف الثاني عشر من PMDG، وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى الطلبة، حيث يشير بُعد المناخ الشخصي إلى وجود علاقة ارتباط أقوى مع كل بُعد في الصمود الأكاديمي من بُعد المشاركة الذاتية، واتخاذ القرار الموجه نحو الذات، وحل المشكلات الموجه نحو الآخرين، ومن منظور إسلامي، ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالصمود الأكاديمي للطلبة في PMDG، حيث سيتمكن الطلاب الذين يؤمنون بأنفسهم وقدراتهم، ويجعلون الله الهدف في كل نشاط تعليمي من البقاء والإنجاز في بيئة المدارس الداخلية والاقتراب من درجة التقوى.

وهدفت دراسة صديق وآخرين (Siddique et al.,2021) إلى معرفة العلاقة بين الصمود والكفاءة الذاتية، وإيجاد تأثير الصمود على الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في مادة الكيمياء، كما هدفت إلى التعرف على الفرق في الصمود والكفاءة الذاتية حسب متغير الجنس والمسار الأكاديمي. وطبقت هذه الدراسة الكمية والارتباطية على (200) طالب كيمياء (الصف العاشر) من منطقة لاهور، البنجاب/ باكستان على أساس تقنية أخذ العينات متعددة المراحل، وتم جمع البيانات من الأفراد باستخدام مقياس (Connor & Davidson, 2003) للصمود، ومقياس (Sherer et al., 1982) للكفاءة الذاتية، وتم تطبيق اختبار (ت) للعينة المستقلة والانحدار الخطي، وارتباط بيرسون على بيانات الأفراد، وأظهرت النتائج ارتباط الصمود بعلاقة إيجابية وهامة قوية بالكفاءة

الذاتية، ووجود تأثير قوي ومعنوي للصمود على الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وهناك أربعة عوامل للكفاءة الذاتية مثل: مبادرة الطلاب والنجاح/الرسوب، والتفاعل الاجتماعي، والثقة بالنفس من أصل خمسة عوامل كان لها فرق كبير على أساس جنسهم.

كما هدفت دراسة وولانداري وإستياني (Wulandari & Istiani,2021)إلى معرفة تأثير تقدير الذات والكفاءة الذاتية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في جاكرتا / إندونيسيا، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي كأداة لقياس الصمود الأكاديمي لدى العينة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وكان إجمالي عدد المشاركين (455) طالباً يدرسون في إحدى الجامعات المعتمدة في جاكرتا، ذكور (234) مشاركاً بنسبة (51.3%)، و (221) من الإناث بنسبة (48.5%). أظهرت النتائج أن لتقدير الذات والكفاءة الذاتية أثراً في وقت واحد على (47.6%) على الصمود الأكاديمي، في حين تأثرت النسبة المتبقية البالغة (52.4%) بمتغيرات أخرى، وكان التأثير الأكبر من الكفاءة الذاتية بقدر(39.8)، وكان تأثير تقدير الذات على الصمود الأكاديمي(28.5%)، وأوصت الدراسة بالمزيد من البحث عن العوامل التي تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في الصمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

وأجرت العتيبي (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الصمود الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لديهن وفقا للفئة العمرية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام، وقُسمت عينة الدراسة وفقا للفئة العمرية إلى ثلاث مجموعات، وتم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة،

ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات، ووجود فروق في مقياس الصمود الأكاديمي بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، ووجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، وكشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات.

كما أجرى سليم (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن إسهام الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك في تشكيل الكفاءة البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك، وتكونت العينة من (205) طلاب وطالبات، من طلبة الدراسات العليا بكليات التربية والآداب والعلوم والزراعة والتجارة والعلوم والطب البيطري بجامعة دمنهور، وطُبق عليهم مقياس الكفاءة الذاتية (Scholz et al., 2002) ومقياس الصمود الأكاديمي (Cassidy, 2016) ، ومقياس الدعم الأكاديمي المدرك ومقياس الكفاءة البحثية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين الدعم الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي، والتنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية والدعم الأكاديمي المدرك، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والكفاءة البحثية، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الدعم الأكاديمي المدرك والكفاءة البحثية، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة البحثية، والتنبؤ بالكفاءة البحثية من خلال الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك، والتوصل لنموذج سببي يربط بين الكفاءة الذاتية والدعم الأكاديمي المدرك (المعلمين، الأقران، الأسرة) ومتغير الصمود الأكاديمي (المثابرة، طلب المساعدة القائم على التفكير والتكيف، التأثير السلبي والاستجابة الانفعالية) كمتغير وسيط والكفاءة البحثية.

خامساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية:

أجرى عباس وآخرون (Abbas et al.,2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية والتفكير في الانتحار لدى طلبة الطب وغير الطب، وتحديد ما إذا كان الصمود الأكاديمي بمثابة عامل وقائي ضد الأفكار الانتحارية، وكيفية تفاعلها مع الرفاهية النفسية، واستخدم المنهج الارتباطي لدراسة التأثير المعتدل للصمود الأكاديمي على العلاقة بين الرفاهية النفسية والتفكير في الانتحار بين طلبة الطب وغير الطب، تم إجراء مسح مقطعي على عينة قوامها (200) من طلبة السنة الثالثة والرابعة من جامعات مختلفة في باكستان من خلال أخذ العينات الملائمة، وتم تقسيمهم بالتساوي بين الجنسين والخلفيات التعليمية (الطبية وغير الطبية)، تراوحت أعمارهم بين 18 و25 عاماً، بمتوسط (21.35) عاماً، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس التفكير الانتحاري، وشملت التحليلات الإحصائية الارتباط والانحدار واختبارات t، باستخدام SPSS لمعالجة البيانات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية، وأظهر تحليل الانحدار أن الصمود الأكاديمي، والرفاهية النفسية كانت تنبئ بشكل مهم بالتفكير في الانتحار، وأظهر طلاب الطب صموداً أكاديمياً أعلى وتفكيراً انتحارياً أقل مقارنة بالطلاب غير الطبيين، و كانت درجات التفكير في الانتحار بين الطلاب غير الطبيين أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بطلاب الطب.

كما أجرى صن ولو (Sun & Liu,2023) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقات الهيكلية بين العوامل النفسية: الصمود الأكاديمي، والشخصية، والرفاهية الأكاديمية، والتحصيل العلمي في الفصول عبر الإنترنت باستخدام تطبيق Tencent Meeting في الصين، كما تناولت الدراسة الدور الوسيط لمشاركة الطلاب في العلاقة بين المتغيرات، واستخدمت الدراسة النمذجة البنائية لدراسة العلاقات بين المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (384) من طلبة السنة الرابعة من جامعة خنان

للفنون التطبيقية، وجمعت البيانات عبر استبيان إلكتروني تضمن مقياس الصمود الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية والتحصيل العلمي ومشاركة الطلاب والبيانات الشخصية، تم تحليل البيانات باستخدام (SEM) لفحص العلاقات بين المتغيرات، كما تم تقييم جودة ملاءمة SEM باستخدام العديد من المؤشرات الملائمة، بما في ذلك اختبار مربع كاي، ومؤشر الملاءمة المقارن (CFI)، ومؤشر تاكر لويس (TLI)، والخطأ المربع الجذري للتقريب (RMSEA)، وأجرت الدراسة أيضاً تحليلات الوساطة لاستكشاف الأدوار الوسيطة المحتملة لمتعة المتعلم في العلاقات بين العوامل النفسية والتحصيل التعليمي، وأظهرت النتائج أن جميع متغيرات الدراسة كانت ذات علاقة إيجابية بالتحصيل العلمي، وأن تعزيز الصمود الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية ومشاركة الطلاب قد تكون استراتيجيات فعالة لتعزيز التحصيل التعليمي في الفصول عبر الإنترنت باستخدام تطبيق Tencent Meeting في الصين.

هدفت دراسة شيماء (2023) إلى التعرف على العلاقات السببية بين الصمود النفسي والتدفق النفسي والرفاهية النفسية لدى طلبة كلية التربية جامعة الإسكندرية، والتوصل إلى نموذج يحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للصمود النفسي (كمتغير مستقل)، والتدفق النفسي (كمتغير وسيط) في الرفاهية النفسية (كمتغير تابع)، واعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت العينة من (406) طلاب وطالبات (51 طالب و 355 طالبة منهم 210 طلاب تخصص أدبي، و 196 طلاب تخصص علمي)، تراوحت أعمارهم بين(19 -23)، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي(إعداد الباحثة) والصمود النفسي (Davidson& Conner2003) ومقياس الرفاهية النفسية إعداد (شند وآخرون، 2013)، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، تم التحقق من التكافؤ بين مجموعات الدراسة في الصمود النفسي، والتدفق النفسي، والرفاهة النفسية في الجنس (ذكور ، اناث) ، والتخصص الدراسي (علمي – أدبي)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية

موجبة داله إحصائياً بين الصمود النفسي والتدفق النفسي والرفاهية النفسية على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد لدى طالب كلية التربية جامعة الاسكندرية، والتدفق النفسي يقوم بدور الوسيط بين الصمود النفسي والرفاهية النفسية، وتحقيق النموذج مؤشرات مقبولة للدلالة على تطابقه مع بيانات المشاركون في الدراسة.

وقامت العمري وآخرون (2023) بدراسة مقطعية هدفت إلى تقييم مستوى الصمود لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة بين الصمود وعدد من المتغيرات(الرفاهية النفسية واحترام الذات والصحة البدنية). واستخدام تصميم مقطعي، وجُمعت البيانات من (676) طالباً جامعياً من جامعة السلطان قابوس باستخدام استبيان تضمن مقياس موجز للصمود، ومؤشر الرفاهية النفسية لمنظمة الصحة العالمية، ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات، واستبيان للصحة البدنية، إضافة إلى البيانات الديمغرافية، وأشارت النتائج أن أقل من نصف المشاركين حصلوا على مستويات منخفضة من الصمود (45.3%)، وكان النوم المنتظم، والإجهاد الملحوظ، ومؤشر الرفاهية لمنظمة الصحة العالمية، واحترام الذات، والحصول على معدل تراكمي الذي يزيد عن اثنين، من العوامل التي تنبأت بشكل كبير بالصمود الإيجابي في التحليل متعدد المتغيرات. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات في البيئة المحلية والعربية.

وأجرت أمرين ومالك (Amreen & Malik,2021) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة المتوقعة بين الرفاهية النفسية بالصمود بين طلاب الجامعات في كراتشي، والتمييز بين أداء طلاب الجامعة من الذكور والإناث على بناء الرفاهية النفسية والصمود. تكونت العينة من(300) طالب جامعي، تم اختيارهم بشكل قصدي، بمتوسط عمر(21.89) سنة ينتمون إلى جامعات مختلفة في كراتشي / باكستان، وتم استخدام مقاييس الرفاهية النفسية (Ryff,1989)، ومقياس (Connor & Davidson, 2003) للصمود كمقاييس لهذه الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن الرفاهية النفسية

كانت مؤشراً إيجابياً على الصمود في مقاييس الرفاهية النفسية، وكان مجال الاستقلالية والسيطرة البيئية من أهم الارتباطات الإيجابية للصمود، ووجد أن الرفاهية النفسية والصمود تكون أكبر بين الطالبات مقارنة بالطلاب الذكور.

كما أجرى سود وشارما (Sood & Sharma ,2020) دراسة في الهند هدفت إلى البحث في العوامل المؤثرة على الرفاهية النفسية لطلبة التعليم العالي خلال فترة جائحة كورونا – كوفيد-19، وكان الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو تقييم الدور الوسيط للضيق المدرك في العلاقة بين الصمود والرفاهية النفسية، ومقارنة الآثار المباشرة وغير المباشرة. تم استخدام مسح مقطعي باستخدام الاستبانة، وتم جمع البيانات عبر الإنترنت من (173) طالباً من طلبة التعليم العالي في الهند، ولاختبار العلاقات المفترضة بين التركيبات والفرضيات المقترحه تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) بالمربعات الصغرى الجزئية (PLS-SEM)، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وأقوى للصمود على الرفاهية النفسية مقارنة بالتأثير غير المباشر، وأن الدور الوسيط للضيق المتصور بين الصمود والرفاهية النفسية هو دور تكميلي.

أما دراسة شلبي وآخرين (2020) هدفت إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية، والكمالية، والصمود الأكاديمي، والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه إمبيريقيا، والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة الثلاث، وتكونت العينة من (229) بواقع (106 طلاب، 123طالبة) من طلبة جامعة الملك خالد بأبها، متوسط أعمارهم (19.83)، طبقت عليهم مقاييس الرفاهية الاكاديمية والكمالية الاكاديمية والصمود الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية الاكاديمية بين الطلاب والطالبات، ووجود فروق دالة إحصائياً في الكمالية الاكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلاب، ووجود فروق دالة في الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير

الجنس لصالح الطالبات، ودعمت البيانات الإمبيريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الاكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة؛ حيث حقق النموذج المفترض مؤشرات حسن المطابقة.

سادساً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية:

أجرى محتشم وآخرون (Mohtasham et al.,2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة بيرجند للعلوم الطبية في ايران، وتكونت عينة الدراسة من (315) طالباً وطالبة، وكانت أدوات جمع البيانات عبارة عن استبيانات معيارية للرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تم التأكد من صحتها في الأبحاث السابقة. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا ($\alpha < 0.01$) بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة والرفاهية النفسية ومكوناتها، ووجود علاقة بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية مع متوسط درجات الطلاب ($\alpha <0.01$)، ولكن ليس مع أعمارهم، كما أظهرت نتائج اختبار(ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات، وبناءً عليه يمكن استنتاج أن ارتفاع الرفاهية النفسية يرتبط بارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، وأكدت الدراسة على أهمية مراجعة الرفاهية النفسية للطلبة بانتظام لمعالجة أي مشاكل في هذا المجال. وأوصت بالمزيد من البحث في سياقات أكاديمية مختلفة وبلدان أخرى.

كما هدفت دراسة تانغ وزهو (Tang & Zhu ,2023) إلى إلقاء الضوء على أدوار المعلمين في تشكيل الرفاهية النفسية لطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ضمن السياق التعليمي الصيني من خلال التركيز على الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمثابرة، ودعم المعلمين. تكونت العينة من(968) طالباً وطالبة في مجال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من ثلاث جامعات بارزة في

شنغهاي، تم تحليل البيانات التي تم جمعها عبر الإنترنت باستخدام تقنيات SEM لدراسة العلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعزم، ودعم المعلمين، والرفاهية النفسية، وكشف تحليل SEM عن روابط معقدة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والمثابرة، ودعم المعلمين، والرفاهية النفسية للطلبة المبحوثين، وبرزت الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمثابرة كمنبئين مباشرين بالرفاهية النفسية، وأن دعم المعلمين يلعب دوراً وسيطاً في هذه العلاقة مع التركيز على تأثيره الحاسم في تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية والعزيمة، وبالتالي المساهمة في الرفاهية النفسية للطلبة.

أما دراسة هيمانسو (Himansu ,2022) فهدفت إلى فحص مستوى الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعات بسبب فيروس كورونا (كوفيد-19)، وفقاً لمتغير الجنس. تكونت العينة من(120) طالباً من طلبة الدراسات العليا من أقسام مختلفة تتراوح أعمارهم بين 19-21 عاماً (60 ذكراً ، 60 أنثى) من كلية Udayanath المستقلة للعلوم والتكنولوجيا، في كوتاك، أوديشا، وتم استخدام مقياس رايف للرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة لجمع البيانات من العينة. تم تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام برمجية SPSS، وأظهرت النتائج أن درجة الرفاهية النفسية لدى الطلاب أقل (58.00) مقارنة بدرجات الطالبات (86.12)، أي أنهن يتمتعن برفاهية نفسية عالية أكثر من الطلاب، ودرجة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب أقل (10.25) مقارنة بدرجات الطالبات (18.27)، أي أنهن يتمتعن بكفاءة ذاتية عالية مقارنة بالطلاب، أيضاً بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية بلغت (0.443) عند مستوى الدلالة (0.01)، لذلك كلما زاد مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية، ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية أيضاً.

وأجرى صالح وآخرون (2021) دراسة تناولت مستوى الانتشار والتنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية بين طلبة جامعة صلاح الدين في كردستان، وتم استخدام العينة الحصصية،

وتكونت العينة من(407) طلاب وطالبات، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتحليل الانحدار المتعدد. وأظهرت النتائج تدني مستوى التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية لدى طلبة العينة، ووُجد أن الرفاهية النفسية مرتفعة، كما بينت الدراسة أن التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية، والرفاهية النفسية ترتبط ارتباطاً إيجابياً وذات دلالة إحصائية، والتنظيم الذاتي كان العامل الوحيد الذي يؤثر على الرفاهية النفسية.

كما أجرت ماريا وأناليسا (Maria & Annalisa,2021) دراسة في إيطاليا هدفت إلى تقصي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة، والتعرف على منبئات الرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة الذين تم تشخيصهم باضطراب التعلم النوعي (SLD)، مقارنة بمجموعة ضابطة من الطلاب الذين لا يعانون من اضطراب التعلم النوعي. تكونت العينة من (60) طالباً جامعياً إيطالياً يعانون من اضطراب التعلم النوعي، و (283) طالباً ممن لا يعانون من اضطراب التعلم النوعي في هذه الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن طلاب الجامعة الذين يعانون من اضطراب التعلم النوعي، مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من اضطراب التعلم النوعي ولكن مع التحصيل الأكاديمي المماثل، لم يبلغوا عن مستويات أقل بكثير من الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما أشار تحليل الانحدار المتعدد إلى أن احترام الذات، والدعم الاجتماعي المتصور من قبل الآخرين المهمين تنبأ بشكل كبير بقيمة الرفاهية النفسية لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب التعلم النوعي.

سابعاً: الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الثلاث

أجرى يونغمي وتشن (Yongmei & Chen ,2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن خصائص التركيز والكفاءة الذاتية الأكاديمية والقدرة على التكيف مع التعلم لدى طلبة الجامعات، وتحليل العلاقة بين المتغيرات الثلاثة المذكورة أعلاه. وتم استخدام العينات العشوائية الطبقية لاختيار (519) طالباً جامعياً من 7 جامعات في مقاطعة قوانغدونغ في الصين. وقد تم فحصهم باستخدام

مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (ASES)، ومقياس القدرة على التكيف مع التعلم لطلبة الجامعات (LAS)، ومقياس الداخلية، والأقوياء الآخرين، ومقياس الصدفة (IPC).

أشارت نتائج الاستطلاع إلى النقاط الثلاث التالية، أولاً، كانت الدرجات الإجمالية لـ ASES وLAS و(68.90±10.95) IPC، (95.61±15.46)، (27.70±5.65) ، (18.06±7.73) و(19.65±6.83)، على التوالي؛ ثانياً، كان هناك ارتباط زوجي بين درجات الداخلية، والقدرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، وLAS (r = 0.69، 0.37، 0.61، جميعها P <0.01)، وارتباط زوجي بين درجات الداخلية، والكفاءة الذاتية للسلوك الأكاديمي، وLAS. (r=0.67، 0.37، 0.23، جميعها P<0.01)، بالإضافة إلى الارتباط الزوجي بين درجات الداخلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية وLAS (r=0.71، 0.37، 0.55، جميعها P<0.01)؛ ثالثًا، لعبت درجات الكفاءة الذاتية للقدرة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية السلوكية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية تأثيراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين درجة الداخلية وLAS؛ حيث بلغ تأثير التوسط 57.8%، و27.2%، و72.9% من التأثير الإجمالي على التوالي. ولذلك يقترح أن الداخلية ليس لها دور مباشر فقط في التكيف مع التعلم لدى طلبة الجامعات، ولكنها تؤثر أيضًا بشكل غير مباشر من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وأجرت عثمان (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات بين الطفو الأكاديمي (كمرادف للصمود الأكاديمي) والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية وبناء نموذج للعلاقات بين الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل، والكفاءة الذاتية كمتغر وسيط، والرفاهية النفسية كمتغر تابع لدى عينة من طالبات بجامعة نجران، وتكونت عينة الدراسة (582) طالبة من جامعة نجران، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية، ولتحليل النتائج تم استخدام البرنامجين (IBMSPSS و Amos)، وتوصلت الدراسة إلى وجود

علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الطفو الأكاديمي والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، وتؤثر الكفاءة الذاتية تأثيراً إيجابياً كمتغير وسيط على العلاقة بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية.

كما هدفت دراسة سابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.2021) إلى معرفة ما إذا كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين التفاؤل وأبعاد الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي بين طلبة الجامعة الإيرانيين. تكونت عينة الدراسة من (251) طالباً إيرانياً من جامعة بوترا الماليزية. تم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية باستخدام AMOS لتحليل البيانات. أشارت النتائج إلى وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل وأبعاد الرفاهية النفسية، والصمود لدى الطلاب الإيرانيين في جامعة بوترا الماليزية. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية توسطت في العلاقة بين أبعاد الرفاه النفسي (التمكن البيئي، والاستقلالية، وقبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والنمو الشخصي، والهدف في الحياة) والمرونة بين الطلاب الإيرانيين في جامعة بوترا الماليزية. وأشارت النتائج الى عدم توسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية للتوسط في تأثير التفاؤل على الصمود الأكاديمي بين الطلاب الإيرانيين في جامعة بوترا الماليزية.

أما دراسة حميدة والخطيب (2019) فهدفت إلى معرفة العلاقة السببية بين متغيرات التفاؤل، والرجاء، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (كمتغيرات مستقلة)، والصمود الأكاديمي (كمتغير وسيط)، ودافعية المثابرة (كمتغير تابع)، وتكونت العينة من (148) طالباً من كلية التربية جامعة عين شمس (21 ذكرا، و127 أنثى) من تخصصي (علم النفس واللغة العربية)، طُبق عليهم مقياس الصمود الأكاديمي، ومقياس التفاؤل، ومقياس دافعية المثابرة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الرجاء، وتوصلت النتائج إلى وجود مطابقة جيدة للنموذج المفترض للصمود الأكاديمي وبيانات عينة الدراسة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للتفاؤل على الإصرار، والتأمل والبحث عن العون المتكيف، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً للتفاؤل على الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية، ووجود تأثير موجب

دال إحصائياً لتحقيق الأهداف المرجوة كأحد أبعاد الرجاء في الإصرار، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً لمواصفات الأهداف المرجوة كأحد أبعاد الرجاء في الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً لمعتقدات التحصيل الدراسي في الوجدان السالب والاستجابة الانفعالية، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً لمعتقدات التخصص الدراسي في التأمل والبحث عن العون المتكيف، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للتفاؤل في دافعية المثابرة، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً لمعتقدات تنظيم الذات كأحد أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة في البيئتين العربية والأجنبية تبين أهمية متغيرات: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي، وقد حظيت تلك المتغيرات والعلاقات بينها باهتمام كبير في علم النفس التربوي لدى شريحة مهمة وهم طلبة الجامعات؛ لذا تسعى الجامعات جاهدة لإعدادهم إعداداً جيداً يلبي حاجات المجتمع ومؤسساته المختلفة.

وتم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي، في سبعة محاور، وتتفق الدراسة الحالية جزئياً معها من حيث الهدف، فقد عرض في المحور الأول، الدراسات السابقة التي تناولت الصمود الأكاديمي مع متغيرات أخرى، كدراسة الخليوي والمحمدي (2023)، ودراسة أمين (2023)، ودراسة بيتر (2023) Peter، ودراسة رايشل وآخرين (Reichl et al.,2023)، ودراسة آرشانا وآخرين et al. (Archanaa ,2022)، ودراسة عبدالرزاق والجعيدي (2022)، ودراسة طه (2020).

وعرض المحور الثاني الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية مع متغيرات أخرى، كدراسة بوينفو (Bwenvu ,2023)، ودراسة خان (Khan ,2023). ودراسة مينج وزهانج (Meng & Zhang ,2023) ، ودراسة عرفة (2021)، ودراسة الواحد وحسانين

(2020)، ودراســـة آنا جوتيريز وآخرين (Ana Gutierrez et al .,2020)، ودراســـة إفديل وآخرين (Ifdil et al.,2020).

وعرض المحور الثالث الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية مع متغيرات أخرى، كدراسة شودري وآخرين (Chaudhry et al.,2024)، ودراسة الرشيدي (2023)، ودراسة الوافي وحمد (2022)، ودراسة سيفاكومر وآخرين (Sivakumar et al.,2022)، ودراسة منى (2021).

واسـتعرض المحور الرابع الدراسـات السـابقة التي تناولت العلاقة بين الصـمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كدراســـة الصـــرايره (2023)، ودراســـة عبدالرضـــابور وآخرين (Abdolrezapour et al.,2023) ودراسة مايكل وآخرين (Michael et al.,2023)، ودراسة أويغور وآخرين (Uygur et al.,2023)، ودراسـة ماو يانهوي وآخرين Mao Yanhui et al.,2020)، ودراســة ياو وآخرين (Yao et al.,2023)، ودراســة شــاو و كانج (Shao & Kang ,2022، ودراســة فاجري وأخرين وأجرى(Fajri et al.,2021)، ودراســة صــديق وآخرين (Siddique et al.,2021)، ودراســـــة وولانـداري وإســـتيـاني (Wulandari & Istiani,2021)، ودراسة العتيبي (2021)، ودراسة سليم (2020).

وتطرق المحور الخامس إلى الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية، كدراسة عباس وآخرين (Abbas et al.,2024)، ودراسة صن ولو (Sun & Liu,2023)، ودراسة شيماء(2023) ودراسة العمري وآخرين (2023)، ودراسة أمرين ومالك (Amreen & Malik,2021)، ودراسة سود وشارما (Sood & Sharma ,2020)، ودراسة شلبي وآخرين (2020).

في حين عرض المحور السادس الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، كدراسة محتشم وآخرين (Mohtasham et al.,2024)، ودراسة تانغ وزهو (

(Tang & Zhu ,2023 ودراسة هيمانسو (Himansu ,2022)، ودراسة صالح وآخرين (2021)، ودراسة ماريا وأناليسا (Maria & Annalisa,2021).

وأخيراً تناول المحور السابع الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الثلاث، كدراسة عثمان (2022)، ودراسة أوشان وآخرين (Usán et al.,2022)، ودراسة حياة وآخرين Hayat et al.,2021))، ودراسة سابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.2021)، ودراسة حميدة والخطيب(2019).

ومن الناحية المكانية

فقد أجريت الدراسة الحالية في فلسطين، وتتفق في ذلك مع دراسة عرفة (2021)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ، فقد تنوعت الدراسات السابقة في اماكنها، فمنها دراسة الخليوي والمحمدي (2023)، ودراسة الرشيدي (2023) التي أجريت في الكويت، ودراسة أمين (2023) التي أجريت في المغرب، ودراسة عفاف (2022)، ودراسة العتيبي (2021)، ودراسة شلبي وآخرين (2020)، ودراسة الوافي وحمد (2022) التي أجريت في السعودية، ودراسة شيماء (2023)، ودراسة (عبدالرزاق والجعيدي (2022)، ودراسة طه (2020)، ودراسة سليم (2020)، ودراسة حميدة والخطيب (2019)، التي أجريت في مصر، ودراسة العمري وآخرون (2023) التي أجريت في عُمان، ودراسة الصرايره (2023) ، ودراسة محمد وآخرون (2020) التي أجريت في الأردن، ودراسة صالح وآخرين (2021) التي أجريت في العراق، ودراسة الواحد وحسانين (2020) التي أجريت في قطر،

ودراسة محتشم وآخرون (Mohtasham et al.,2024) التي أجريت في إيران، ودراسة عباس وآخرين (Abbas et al.,2024)، ودراسة أمرين ومالك (Amreen & Malik,2021)، ودراسة صديق وآخرين (Siddique et al.,2021) التي أجريت في باكستان، ودراسة بوينفوي

(Bwenvu ,2023) التي أجريت في كامبالا، ودراسة خان (Khan ,2023) التي أجريت في أمريكا، ودراسة أويجر وآخرون (Uygur et al.,2023) التي أجريت في تركيا، ودراسة ريشيل وآخرون (Reichl et al.,2023) التي أجريت في ألمانيا، ودراسة مينج وزهانج (Meng & Zhang ,2023) ودراسة تانج وزهو (Tang & Zhu ,2023)، ودراسة ياو وآخرون Yao et al.,2023)، ودراسة صن ولو (Sun & Liu,2023) ودراسة شاو وكانج (Shao & Kang ,2022)، ودراسة ماو يانهوي (Mao Yanhui et al.,2020) ، ودراسة يونغمي وتشن (Yongmei & Chen ,2023) التي أجريت في الصين.

ودراسة عبد الصبور وآخرون (Abdolrezapour et al.,2023)، ودراسة حياة وآخرين (Hayat et al.,2021) التي أجريت في إيران، و دراسة مايكا وآخرون (Michael et al.,2023) التي أجريت في الفليبين، ودراسة بيتر(Peter ,2023) التي أجريت في جنوب أفريقيا، ودراسة هيمانسو (Himansu ,2022) التي أجريت في الهند، ودراسة أوشان (Usán et al.,2022) التي أجريت في إسبانيا،

ودراسة آرشانا (Archanaa et al.,2022)، ودراسة سابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.2021) التي أجريت في ماليزيا، ودراسة ماريا وأناليسا Maria & Annalisa,2021) التي أجريت في أيطاليا ودراسة فاجرس وآخرين (Fajri et al.,2021)، ودراسة وولانداري واستياني (Wulandari & Istiani,2021) ، ودراسة إيدفيل Ifdil et al.,2019) التي أجريت في أندونيسيا، ودراسة سود وشارما(Sood & Sharma ,2020) التي أجريت في الهند ، ودراسة آنا جوتيريز وآخرون (Ana Gutierrez et al.,2020) التي أجريت في المكسيك. ومن ناحية المنهج، اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات، على سبيل المثال، دراسة سابوريبور وآخرين

(Sabouripour et al.2021)، ودراســة حميدة والخطيب (2019)، ودراســة عرفة (2021)، ودراسة العتيبي (2021).

ومن حيث الأدوات، فإن معظم الدراسات استخدمت: مقياس الصمود الأكاديمي، على سبيل المثال، دراسة الخليوي والمحمدي (2023)، ودراسة حياة وآخرين (Hayat et al.,2021)، ودراسة أمين (2023)، ومقياس الرفاهية النفسية، على سبيل المثال، دراسة هيمانسو Himansu (2022,)، ودراسة سابوريبور وآخرين (Sabouripour et al.2021)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية على سبيل المثال ، دراسة إيدفيل وآخرين (Ifdil et al.,2020)، ودراسة مينج وزهانج (Meng & Zhang ,2023)، ودراسة عرفه (2021).

ومن حيث المجتمع والعينة:

فقد اتفقت الدراسة الحالية مع كل تلك الدراسات، حيث استهدفت طلبة الجامعات وأخذ عينة منهم، باستثناء دراسة صديق وآخرين (Siddique et al.,2021)، ودراسة أوشان وآخرين Usán (et al.,2022) ودراسة مايكل وآخرين (Michael et al.,2023) التي كانت عينتها طلبة المرحلة الثانوية. والدراسة الحالية جديدة في بحثها عن " النمذجة البنائية للعلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات في فلسطين التي لم تشمل أية دراسة ميدانية على ذلك في حدود علم الباحثة.

واستفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات والبحوث السابقة في:

- ❖ بناء الإطار النظري ومعرفة المراجع والمصادر ومحركات البحث الإلكترونية / الإنترنت.
- ❖ تبصــر الباحثة بأســاليب ومنهجيات البحث العلمي، الخطوات، المنهجية / المنهجيات، الأداة، وإجراءات التطبيق في الميدان .
- ❖ تحديد المقاييس الرئيسة والفرعية لمتغيرات الدراسة الثلاث

❖ كيفية بناء النموذج الافتراضي

❖ الإلمام بالتوجهات المستقبلية حول المتغيرات قيد الدراسة.

❖ الاستفادة من نتائجها، وتوصياتها عند مناقشة نتائج، وتوصيات الدراسة الحالية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يلي:

- تعتقد الباحثة أن الدراسة الحالية هي الأولى عربياً ومحلياً التي تناولت النمذجة البنائية للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي، والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، نظراً لتناولها ثلاثة متغيرات معاً.
- تميزت كذلك بمقاييس متغيراتها الرئيسة والفرعية
- كذلك، تميزت زمانياً بحداثتها وبأصالتها ، ومكانياً (فلسطين).

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، وتضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم توضيح لمتغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، من أجل التحقق من النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، باعتباره أكثر المناهج ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة؛ إذ يساعد المنهج الوصفي الارتباطي على فهم الظاهرة ووصفها وصفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط، وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات في فلسطين البالغ عددهم (165،925)، حسب إحصائية وزراة التعليم العالي في فلسطين للعام الدراسي (2023/2022).

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية(Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (41) من طلبة الجامعات في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً– عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة وفقاً لعدة مراحل؛ ففي المرحلة الأولى اختيرت العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد اختارت الباحثة؛ ثلاثة عناقيد وهي: (جامعة فلسطين التقنية خضوري، وجامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم) من مجموع الجامعات الفلسطينية في المحافظات البالغ عددها (14) جامعة، والجدول (1.3) يوضح توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيري الجنس والجامعة.

جدول (1.3)

توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيري الجنس، والجامعة

الجامعة		خضوري	بيرزيت	بيت لحم	المجموع
الجنس	ذكر	3922	5043	736	9701
	أنثى	6490	8227	2490	17207
المجموع		10412	13270	3226	**26908**

ثم في المرحلة الثانية اختارت الباحثة عينة ممثلة وفقاً لمتغيري: الجنس والجامعة، وذلك بالطريقة العشـــوائية الطبقية، وقد ضـــمت الجامعات التي تم اخيارها (26908)، طالباً وطالبة، اختارت الباحثة عينة ممثلة منهم، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشـماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصـائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M حجم المجتمع

S

قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)

P نسبة توافر الخاصية وهي 0.50

Q النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغ حجم العينة (379) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات في فلسطين. والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة المختارة في المرحلة الثانية حسب متغيري الجنس والجامعة، كما يوضح والجدول (3.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (2.3)

توزيع عينة الدراسة في المرحلة الثانية حسب متغيري الجنس، والجامعة

الجامعة		خضوري	بيرزيت	بيت لحم	المجموع
الجنس	ذكر	55	71	10	136
	أنثى	91	116	36	243
المجموع		146	187	46	**379**

جدول (3.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	136	35.9
	أنثى	243	64.1
	المجموع	379	100.0
الكلية	إنسانية	137	36.1
	علمية	242	63.9
	المجموع	379	100.0
الدخل الشهري للأسرة	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	88	23.2
	متوسط من (2500 ـ 4000)	183	48.3
	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	108	28.5
	المجموع	379	100.0
	جامعة فلسطين التقنية خضوري	146	38.5

الجامعة	جامعة بيرزيت	187	49.3
	جامعة بيت لحم	46	12.1
	المجموع	379	100.0

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمُدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الصمود الأكاديمي، كما يلي:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدمة في بعض الدراسات، استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (Academic Self – Efficacy Scale (ASES)) من إعداد ليانغ (Liang, 2000) ويتكون هذا المقياس من (22) فقرة موزعة بالتساوي على بعدين فرعيين، الأول: كفاءة أو (فاعلية) الكفاءة الأكاديمية، والثاني، كفاءة السلوك الأكاديمي، ويتم تقدير استجابات الطلبة على مقياس خماسي التقدير وفقاً لنظام ليكرت المكون من خمس نقاط الذي يتراوح من (1) (لا أوافق بشدة) إلى (5) (أوافق بشدة). وقد قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية، وذلك لمناسبة لأهداف الدراسة.

ثانياً: مقياس الرفاهية النفسية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، استخدمت الباحثة مقياس الرفاهية النفسية للطلبة الجامعيين ((The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire CSSWQ))، من إعداد رينشو وبولونينو (Renshaw & Bolognino, 2016) في الأساس، وتعديل رينشو (Renshaw, 2018) يتكون هذا المقياس من (16) مفردة موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد فرعية وهي: (الرضا الأكاديمي، والكفاءة الأكاديمية، والارتباط بالجامعة، والامتنان

للجامعة). ويتم تقدير استجابات الطلبة على مقياس خماسي التقدير وفقاً لنظام ليكرت المكون من خمس نقاط الذي يتراوح من (1) (لا أوافق بشدة) إلى (5) (أوافق بشدة). وقد قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة.

ثالثاً: مقياس الصمود الأكاديمي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وعلى مقاييس الصمود الأكاديمي المستخدمة في بعض الدراسات، استخدمت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي ((Academic Resilience Scale (ARS-30) من إعداد كاسيدي (Cassidy, 2016) ويتكون المقياس من (30) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وهي: (المثابرة، وتم قياسه ب (14) فقرة، التأمل والتكيف لطلب المساعدة، وتم قياسه ب (9) فقرات، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية، وتم قياسه ب (7) فقرات. ويتم تقدير استجابات الطلبة على مقياس خماسي التقدير وفقاً لنظام ليكرت المكون من خمس نقاط والذي يتراوح من (1) (مستبعد للغاية) إلى (5) (محتمل جداً). وقد قامت الباحثة بترجمته إلى اللغة العربية وذلك لمناسبتة لأهداف الدراسة

1.4.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الصمود الأكاديمي، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي، وتخصصات أخرى ذات علاقة، وقد بلغ عددهم (16) محكماً، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرئهم، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات،

وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها، المبينة في الملحق (ت).

2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طبقت المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (41) من طلبة الجامعات في فلسطين، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجداول (4.3)، (5.3)، (6.3):

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
فعالية الكفاءة الأكاديمية			فعالية السلوك الأكاديمي		
1	.51**	.49**	12	.66**	.64**
2	.53**	.58**	13	.76**	.75**
3	.66**	.59**	14	.53**	.50**
4	.77**	.75**	15	.46**	.38*
5	.74**	.75**	16	.55**	.53**
6	.68**	.63**	17	.70**	.70**
7	.66**	.62**	18	.72**	.71**
8	.71**	.64**	19	.73**	.73**

9	.64**	.63**	20	.74**	.74**
10	.70**	.68**	21	.38*	.33*
11	.55**	.52**	22	.55**	.54**
	درجة كلية للمجال .96**			**درجة كلية للمجال .96****	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.33 – .77)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (5.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الرفاهية النفسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	الرضا الأكاديمي			**الكفاءة الأكاديمية**			**الارتباط بالجامعة**			**الامتنان للجامعة / الكلية**	
1	.81**	.62**	5	.83**	.64**	9	.74**	.77**	13	.75**	.65**
2	.75**	.64**	6	.77**	.54**	10	.63**	.55**	14	.86**	.81**
3	.74**	.73**	7	.69**	.60**	11	.86**	.63**	15	.87**	.72**
4	.80**	.63**	8	.79**	.76**	12	.75**	.57**	16	.83**	.66**
درجة كلية للبُعد .84**			**درجة كلية للبُعد .82****			**درجة كلية للبُعد .83****			**درجة كلية للبُعد .85****		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.54–.87)، وكانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (6.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصمود الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=41):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المثابرة			**التأمل والتكيف لطلب المساعدة**			**التأثير السلبي والاستجابة العاطفية**	
1	.67**	.69**	15	.67**	.68**	24	.63**	.56**
2	.50**	.46**	16	.82**	.52**	25	.87**	.72**
3	.75**	.77**	17	.49**	.32*	26	.87**	.79**
4	.51**	.39*	18	.72**	.53**	27	.84**	.75**
5	.33*	.32*	19	.72**	.32*	28	.74**	.59**
6	.63**	.60**	20	.72**	.36*	29	.35*	.03
7	.12	.16	21	.79**	.33*	30	.77**	.63**
8	.38*	.35*	22	.74**	.41**	–	–	–
9	.51**	.47**	23	.72**	.38*	–	–	–
10	.67**	.68**	–	–	–	–	–	–
11	.58**	.53**	–	–	–	–	–	–
12	.54**	.44**	–	–	–	–	–	–
13	.62**	.55**	–	–	–	–	–	–
14	.72**	.61**	–	–	–	–	–	–
	درجة كلية للمجال .95**			**درجة كلية للمجال .59****			**درجة كلية للمجال .82****	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (6.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (7، 29)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما قيم باقي الفقرات تراوحت ما بين (.32 – .87)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (7، 29)، وأصبح عدد فقرات المقياس (28) فقرة، للتطبيق على العينة الأساسية.

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3)

قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	فعالية الكفاءة الأكاديمية	11	.86
	فعالية السلوك الأكاديمي	11	.82
	الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل	**22**	**.91**
الرفاهية النفسية	الرضا الأكاديمي	4	.77
	الكفاءة الأكاديمية	4	.77
	الارتباط بالجامعة	4	.74
	الامتنان للجامعة / الكلية	4	.85
	الرفاهية النفسية ككل	**16**	**.91**
الصمود الأكاديمي	المثابرة	13	.82
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	9	.88
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	6	.88
	الصمود الأكاديمي ككل	**28**	**.91**

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ما بين (.82-.86)، وللدرجة الكلية بلغت (.91). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات مقياس الرفاهية النفسية تراوحت ما بين (.74-.85)، وللدرجة الكلية بلغت (.91). أما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الصمود الأكاديمي، فقد تراوحت ما بين (.82-.88)، وللدرجة الكلية بلغت (.91)، وتعد هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً– مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية: تكون مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (22)، فقرة، موزعة على بعُدين، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة الذاتية المدركة، باستثناء الفقرة: (22)، الاتجاه السلبي (العكسي) للكفاءة الذاتية المدركة، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1)، درجة واحدة.

ثانياً– مقياس الرفاهية النفسية: تكون مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (16)، فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للرفاهية النفسية. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجتان، معارض بشدة (1)، درجة واحدة.

ثالثاً– مقياس الصمود الأكاديمي: تكون مقياس الصمود الأكاديمي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (28)، فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد صحح المقياس بناءً على معد المقياس كاسيدي (Cassidy, 2016) وذلك بعد حذف الفقرتين حسب نتائج صدق البناء إذ مثلت الفقرات: (2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22)، الاتجاه الإيجابي لمفهوم الصمود الأكاديمي، في حين مثلت الفقرات: (1، 3، 10، 23، 24، 25، 26، 27، 28)، الاتجاه السلبي (العكسي) لمفهوم الصمود الأكاديمي، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي (العكسي). وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته

عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: محتمل جداً (5) درجات، محتمل (4) درجات، محايد (3) درجات، غير مرجح (2) درجتان، مستبعد للغاية (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \qquad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3)

درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: الرفاهية النفسية.

المتغير الوسيط: الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المتغير التابع: الصمود الأكاديمي.

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

1- **الجنس:** وله مستويان هي: (1–ذكر ، 2– أنثى).

2- **الكلية:** وله مستويان هما: (1– إنسانية، 2– علمية).

3- **الدخل الشهري للأسرة:** وله ثلاثة مستويات هي: (1– منخفض (أقل من 2500 شيكل)، 2– متوسط من (2500 ـ 4000)، 3– مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)).

4- **الجامعة:** ولها ثلاثة مستويات هي: (1– جامعة فلسطين التقنية خضوري، 2– جامعة بيرزيت، 3– جامعة بيت لحم).

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها؛ وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
3. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
4. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (41) من طلبة الجامعات في فلسطين، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها.
5. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
6. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

7. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات، وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

2- معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.

3- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد الصدق، وفحص العلاقات بين المقاييس.

4- اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"(MANOVA "without Interaction") لفحص الفروق بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي كلاً على حدى تبعاً إلى متغيرات الدراسة الديمغرافية.

كما استخدم أيضا برنامج (AMOS, 24) لاختبار النموذج البنائي، بالاعتماد على طريقة تقدير الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood Estimation (MLE)، ومؤشرات حسن المطابقة الآتية:

- مربع كاي : Chi-square (χ^2)
- قيمة الدلالة (P-value)
- مؤشر مربع كاي سكوير على درجات الحرية CMIN/ df : The Relative Chi Square
- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)
- مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)
- مؤشر توكر – لويس Tucker – Lewis Index (TLI)

- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية(Root Mean Squared Residual (SRMR

5- أسلوب تحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، بهدف اختبار الأثر المباشر (Direct Effects)، والأثر غير المباشر (Indirect Effects)، والأثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4- نتائج الفرضيات

1.1.4 نتائج الفرضية الأولى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة).

لاختبار الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة، والجدول (1.4) يبين ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

المتغير	المستوى	الإحصائي	فعالية الكفاءة الأكاديمية	فعالية السلوك الأكاديمي	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.96	3.81	3.89
		SD	.443	.463	.421
	أنثى	M	4.13	3.84	3.98
		SD	.499	.470	.452
الكلية	إنسانية	M	4.12	3.85	3.98
		SD	.477	.468	.438
	علمية	M	4.04	3.81	3.93
		SD	.489	.467	.445
		M	4.01	3.82	3.92

	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	SD	.449	.468	.419
الدخل الشهري للأسرة	متوسط من (2500 – 4000)	M	4.15	3.87	4.01
		SD	.514	.503	.480
	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	M	3.98	3.75	3.87
		SD	.445	.392	.379
الجامعة	جامعة فلسطين التقنية خضوري	M	4.17	3.93	4.05
		SD	.449	.458	.415
	جامعة بيرزيت	M	3.97	3.74	3.85
		SD	.489	.456	.442
	جامعة بيت لحم	M	4.14	3.88	4.01
		SD	.510	.477	.459

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (1.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"("MANOVA "without Interaction)، وقبل إجرائه، تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك بحساب معاملات الارتباط لمجالات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط عن (.73)، وهي تّعد مقبولة إذ لم تتجاوز (r = .90) بحسب تاباتشنك وفيدل ,Tabachnick & Fidell (2012)، كما جاءت قيمة كاي التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=287.021) وبدلالة إحصائية (P<.000)؛ ما يشير إلى تحقق هذا الشرط. كما تم التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Covariance) من خلال اختبار (Levene) حيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من (P > .05)؛ ما يؤكد تحقق هذا الافتراض. والجدول (2.4) يوضح نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات:

جدول (2.4)

تحليل التباين المتعدد (دون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	فعالية الكفاءة الأكاديمية	2.065	1	2.065	9.543	.002*
	فعالية السلوك الأكاديمي	.059	1	.059	.281	.596
	الدرجة الكلية	.706	1	.706	3.843	.051
الكلية	فعالية الكفاءة الأكاديمية	.796	1	.796	3.680	.056
	فعالية السلوك الأكاديمي	.276	1	.276	1.310	.253
	الدرجة الكلية	.502	1	.502	2.735	.099
الدخل الشهري للأسرة	فعالية الكفاءة الأكاديمية	2.135	2	1.068	4.934	.008*
	فعالية السلوك الأكاديمي	.828	2	.414	1.970	.141
	الدرجة الكلية	1.355	2	.677	3.689	.026*
الجامعة	فعالية الكفاءة الأكاديمية	3.308	2	1.654	7.644	.001*
	فعالية السلوك الأكاديمي	3.003	2	1.502	7.140	.001*
	الدرجة الكلية	3.154	2	1.577	8.587	.000*
الخطأ	فعالية الكفاءة الأكاديمية	80.501	372	.216		
	فعالية السلوك الأكاديمي	78.230	372	.210		
	الدرجة الكلية	68.313	372	.184		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (2.4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس " الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجال: (فعالية السلوك الأكاديمي)، في حين جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين حسب متغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس " الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الكلية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس " الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤ .05) على مقياس " الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، وعلى" الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة، أجري اختبار **(LSD)** والجدولان (3.4) و (4.4) يوضحان ذلك:

جدول (3.4)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسرة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	متوسط من (2500 ـ 4000)	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)
فعالية الكفاءة الأكاديمية	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	4.01		-.142*	
	متوسط من (2500 ـ 4000)	4.15			.165*
	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	3.98			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (3.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α≤.05)، بين " متوسطات مجال (فعالية الكفاءة الأكاديمية) " لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة بين (متوسط من (2500 ـ 4000)، من جهة وكل من: (منخفض (أقل من 2500 شيكل)

و مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح متوسطي الدخل من (2500 ـ 4000).

جدول (4.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومجالاته لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامعة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	جامعة فلسطين التقنية خضوري	جامعة بيرزيت	جامعة بيت لحم
فعالية الكفاءة الأكاديمية	جامعة فلسطين التقنية خضوري	4.17		.198*	
	جامعة بيرزيت	3.97			-.171*
	جامعة بيت لحم	4.14			
فعالية السلوك الأكاديمي	جامعة فلسطين التقنية خضوري	3.93		.192*	
	جامعة بيرزيت	3.74			
	جامعة بيت لحم	3.88			
الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل	جامعة فلسطين التقنية خضوري	4.05		.195*	
	جامعة بيرزيت	3.85			-.159*
	جامعة بيت لحم	4.01			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (4.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين " متوسطات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية" ومجال: (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة بين (جامعة بيرزيت) من جهة وكل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مجال (فعالية السلوك الأكاديمي) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة بين (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و (جامعة بيرزيت)، جاءت الفروق لصالح (جامعة فلسطين التقنية خضوري).

2.1.4 نتائج الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الرفاهية النفسية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة).

لاختبار الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، اولجامعة، والجدول (5.4) يبين ذلك:

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الرفاهية النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

المتغير	المستوى	الإحصائي	الرضا الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	الارتباط بالجامعة	الامتنان للجامعة / الكلية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.84	3.88	4.01	4.25	3.99
		SD	.603	.537	.563	.549	.459
	أنثى	M	3.90	4.03	4.13	4.37	4.11
		SD	.629	.614	.571	.523	.470
الكلية	إنسانية	M	3.92	3.98	4.14	4.34	4.09
		SD	.597	.609	.554	.554	.480
	علمية	M	3.86	3.98	4.06	4.32	4.05
		SD	.632	.583	.579	.525	.463
		M	3.88	4.02	4.04	4.22	4.04

.478	.565	.585	.571	.616	SD	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	**الدخل الشهري للأسرة**
4.12	4.39	4.13	4.03	3.92	M	متوسط من (2500 ـ 4000)	
.494	.539	.600	.600	.640	SD		
4.01	4.31	4.04	3.87	3.81	M	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	
.407	.491	.502	.583	.584	SD		
4.12	4.36	4.09	4.09	3.96	M	جامعة فلسطين التقنية خضوري	**الجامعة**
.458	.512	.590	.584	.567	SD		
4.01	4.27	4.07	3.86	3.82	M	جامعة بيرزيت	
.473	.547	.566	.581	.634	SD		
4.14	4.45	4.15	4.11	3.84	M	جامعة بيت لحم	
.462	.542	.528	.577	.700	SD		

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري ظكط

يتضح من الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرفاهية النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس الرفاهية النفسية، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "دون تفاعل"(MANOVA "without Interaction")، وقبل إجرائه، تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك بحساب معاملات الارتباط لمجالات مقياس الرفاهية النفسية متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط عن (.74)، وهي تّعد مقبولة إذ لم تتجاوز (.90 = r) بحسب تاباتشنك وفيدل (Tabachnick & Fidell, 2012)، كما جاءت قيمة كاي التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (617.440=χ^2) وبدلالة إحصائية (.000>P)؛ ما يشير إلى تحقق هذا الشرط. كما تم التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Covariance) من خلال اختبار (Levene) حيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من (.05 <P)؛ ما يؤكد تحقق هذا الافتراض. والجدول (6.4) يوضح نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات:

جدول (6.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الرفاهية النفسية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الرضا الأكاديمي	.390	1	.390	1.023	.312
	الكفاءة الأكاديمية	1.706	1	1.706	5.121	.024*
	الارتباط بالجامعة	1.126	1	1.126	3.484	.063
	الامتنان للجامعة / الكلية	1.123	1	1.123	4.025	.046*
	الدرجة الكلية	1.026	1	1.026	4.795	.029*
الكلية	الرضا الأكاديمي	.548	1	.548	1.438	.231
	الكفاءة الأكاديمية	.043	1	.043	.130	.719
	الارتباط بالجامعة	.597	1	.597	1.848	.175
	الامتنان للجامعة / الكلية	.014	1	.014	.051	.821
	الدرجة الكلية	.212	1	.212	.990	.320
الدخل الشهري للأسرة	الرضا الأكاديمي	.754	2	.377	.989	.373
	الكفاءة الأكاديمية	1.471	2	.736	2.208	.111
	الارتباط بالجامعة	.829	2	.414	1.282	.279
	الامتنان للجامعة / الكلية	1.820	2	.910	3.261	.039*
	الدرجة الكلية	.824	2	.412	1.925	.147
الجامعة	الرضا الأكاديمي	1.622	2	.811	2.128	.121
	الكفاءة الأكاديمية	4.301	2	2.150	6.453	.002*
	الارتباط بالجامعة	.171	2	.085	.264	.768
	الامتنان للجامعة / الكلية	1.275	2	.637	2.284	.103
	الدرجة الكلية	1.218	2	.609	2.846	.059
الخطأ	الرضا الأكاديمي	141.801	372	.381		
	الكفاءة الأكاديمية	123.959	372	.333		
	الارتباط بالجامعة	120.176	372	.323		
	الامتنان للجامعة / الكلية	103.811	372	.279		
	الدرجة الكلية	79.599	372	.214		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (6.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالي: (الكفاءة الأكاديمية، والامتنان للجامعة / الكلية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالاته باستثناء مجال: (الامتنان للجامعة / الكلية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالاته باستثناء مجال: (الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال (الامتنان للجامعة / الكلية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، ومجال (الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة، أجري اختبار (LSD) والجدولان (7.4) و(8.4) يوضحان ذلك:

جدول (7.4)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (الامتنان للجامعة / الكلية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الدخل الشهري للأسرة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	متوسط من (2500 ـ 4000)	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)
الامتنان للجامعة / الكلية	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	4.22		-.169*	
	متوسط من (2500 ـ 4000)	4.39			
	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	4.31			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتبين من الجدول (7.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مجال (الامتنان للجامعة / الكلية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة بين منخفض (أقل من 2500 شيكل) و متوسط من (2500 ـ 4000)، جاءت الفروق لصالح متوسطي الدخل من (2500 ـ 4000).

جدول (8.4)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (الكفاءة الأكاديمية) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامعة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	جامعة فلسطين التقنية خضوري	جامعة بيرزيت	جامعة بيت لحم
الكفاءة الأكاديمية	جامعة فلسطين التقنية خضوري	4.09		.225*	
	جامعة بيرزيت	3.86			-.245*
	جامعة بيت لحم	4.11			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (8.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مجال: (الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة بين (جامعة بيرزيت)

من جهة وكل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم).

3.1.4 نتائج الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الصمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة).

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة، والجدول (9.4) يبين ذلك:

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الصمود الأكاديمي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

المتغير	المستوى	الإحصائي	المثابرة	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.86	4.05	2.77	3.69
		SD	.406	.458	.933	.396
	أنثى	M	4.01	4.20	2.90	3.83
		SD	.436	.522	.919	.438
الكلية	إنسانية	M	3.96	4.14	2.87	3.79
		SD	.434	.518	.954	.431
	علمية	M	3.95	4.15	2.84	3.78
		SD	.429	.498	.910	.428
الدخل الشهري للأسرة	منخفض (أقل من 2500 شيكل)	M	3.92	4.17	2.70	3.74
		SD	.462	.497	.900	.443
	متوسط من (2500 - 4000)	M	3.96	4.17	2.87	3.79
		SD	.416	.504	.985	.416

3.79	2.94	4.09	3.98	**M**	مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)	
.439	.827	.510	.432	**SD**		
3.86	2.94	4.26	4.02	**M**	جامعة فلسطين التقنية خضوري	**الجامعة**
.416	.987	.447	.407	**SD**		
3.68	2.75	4.04	3.86	**M**	جامعة بيرزيت	
.400	.847	.524	.419	**SD**		
3.92	2.98	4.24	4.13	**M**	جامعة بيت لحم	
.491	.993	.510	.466	**SD**		

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصمود الأكاديمي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية، والمجالات الفرعية لمقياس الصمود الأكاديمي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل"("MANOVA "without Interaction)، وقبل إجرائه، تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، وذلك بحساب معاملات الارتباط لمجالات مقياس الصمود الأكاديمي متبوعة بإجراء اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ لم تتجاوز معاملات الارتباط القيمة (.64)، وهي تّعد مقبولة إذ لم تتجاوز (r = .90) بحسب تاباتشنك وفيدل (Tabachnick & Fidell, 2012)، كما جاءت قيمة كاي التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=338.687) وبدلالة إحصائية (P<.000)؛ ما يشير إلى تحقق هذا الشرط. كما تم التحقق من تجانس التباين المشترك (Homogeneity of Covariance) من خلال اختبار (Levene) حيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من (P > .05)؛ ما يؤكد تحقق هذا الافتراض. والجدول (10.4) يوضح نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات:

جدول (10.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الصمود الأكاديمي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المثابرة	1.493	1	1.493	8.584	.004*
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	1.719	1	1.719	7.126	.008*
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	1.269	1	1.269	1.502	.221
	الدرجة الكلية	1.513	1	1.513	8.826	.003*
الكلية	المثابرة	.013	1	.013	.076	.783
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	.003	1	.003	.013	.910
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	.057	1	.057	.067	.795
	الدرجة الكلية	.015	1	.015	.087	.768
الدخل الشهري للأسرة	المثابرة	.343	2	.171	.986	.374
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	.317	2	.158	.657	.519
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	3.620	2	1.810	2.143	.119
	الدرجة الكلية	.329	2	.164	.959	.384
الجامعة	المثابرة	3.363	2	1.682	9.670	.000*
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	3.881	2	1.941	8.043	.000*
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	4.479	2	2.239	2.651	.072
	الدرجة الكلية	3.628	2	1.814	10.582	.000*
الخطأ	المثابرة	64.685	372	.174		
	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	89.748	372	.241		
	التأثير السلبي والاستجابة العاطفية	314.244	372	.845		
	الدرجة الكلية	63.774	372	.171		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (10.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05. ≥α) على مقياس الصمود الأكاديمي، ومجالاته باستثناء مجال: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05. ≥α) على مقياس الصمود الأكاديمي، ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغيري: الكلية، والدخل الشهري للأسرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية دالة عند مستوى (05. ≥α) على مقياس الصمود الأكاديمي، ومجالاته باستثناء مجال: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجامعة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصمود الأكاديمي ومجالي: (المثابرة، والتأمل والتكيف لطلب المساعدة) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة، أجري اختبار (LSD) والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصمود الأكاديمي ومجالي: (المثابرة، التأمل والتكيف لطلب المساعدة) لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغير الجامعة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	جامعة فلسطين التقنية خضوري	جامعة بيرزيت	جامعة بيت لحم
المثابرة	جامعة فلسطين التقنية خضوري	4.02		.152*	
	جامعة بيرزيت	3.86			-.270*
	جامعة بيت لحم	4.13			
	جامعة فلسطين التقنية خضوري	4.26		.217*	
	جامعة بيرزيت	4.04			-.199*

التأمل والتكيف لطلب المساعدة	جامعة بيت لحم	4.24	
الصمود الأكاديمي ككل	جامعة فلسطين التقنية خضوري	3.86	.182*
	جامعة بيرزيت	3.68	−.240*
	جامعة بيت لحم	3.92	

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (11.4) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات الصمود الأكاديمي ومجالي: (المثابرة، التأمل والتكيف لطلب المساعدة) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة بين (جامعة بيرزيت) من جهة وكل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم).

4.1.4 نتائج الفرضية الرابعة

تُكون متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجاً مفاهيمياً يتضمن العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.

للإجابة عن الفرضية الرابعة؛ استخدم برنامج أموس (AMOS, 24)، من أجل اختبار أسلوب نمذجة العلاقات البنائية (الهيكلية) (Structural Equation Modeling (SEM)، وبهدف التحقق من نموذج الدراسة، وبناء نموذج علمي بناءً على النتائج المنبثقة من الدراسة؛ حيث يعّد أسلوب نمذجة العلاقات البنائية (الهيكلية) من أهم المنهجيات البحثية المستخدمة في اختبار النماذج النظرية الافتراضية للظواهر في العلوم السلوكية (Kline, 2023)، إذ تساعد هذه المنهجية على وصف العلاقات بين متغيرات الظاهرة موضوع الدراسة، وتصف التأثيرات بين تلك المتغيرات؛ حيث تكون هناك متغيرات خارجية (مستقلة) (Exogenous variable) ومتغيرات داخلية (تابعة)(Endogenous

variable) وأحياناً متغيرات وسيطة (Mediator Variables) تكون مستقلة وتابعة في آن واحد (Byrne, 2016)، وهذه المتغيرات يقاس تأثيرها وفق نموج الدراسة المفترض، إذ تهدف النمذجة بالمعادلة الهيكلية إلى مدى مطابقة صلاحية النموذج لبيانات العينة، من خلال مجموعة من مؤشرات جودة التوافق أو المطابقة التي على أساسها يتم قبول أو رفض النموذج المقترح (Hair et al., 2021). وتجمع النمذجة البنائية بين مجموعة من التحليلات الإحصائية المختلفة في وقت واحد، وهي: التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)، وتحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، حيث إن النمذجة البنائية (SEM) تتميز بأنها تقوم بتحليل المتغيرات الكامنة باستخدام متغيرات مقاسة (Phakiti, 2018; Jöreskog & Sörbom, 1993)، وتقوم فكرة نموذج المعادلة البنائية إحصائياً على مقارنة مصفوفة التغاير للمتغيرات المدخلة في التحليل مع المصفوفة التي يقوم النموذج بتحليلها فعلاً؛ حيث يحدد النموذج علاقات معينة بين هذه المتغيرات. بناءً على ذلك، يُطلق على هذا الأسلوب أحيانًا "نموذج تحليل بنية التغاير" (Analysis Structure Covariance)؛ لذلك يُعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة إثبات للصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين هذه المتغيرات (Awang, 2012 ; Kline, 2023).

وقد اتبعت الخطوات العلمية في اختبار النموذج، وذلك باتباع الإجراءات التي حددها كلاين (Kline, 2015) حيث أولاً جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح، كما جرى استخدام أسلوب الخطوتين (Two Steps) في اختبار النموذج على اعتبار أن الأبعاد تعد متغيرات مقاسة، وذلك بناءً على توصيات أندرسون وجيربنج (Anderson & Gerbing, 1988) واللذان يريان أنه يجب التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) قبل إجراء اختبار النموذج البنائي (Structural Model) للمقاييس مجتمعة؛ حيث إنه لا يمكن مطابقة النموذج البنائي (Structural Model) من خلال نماذج قياس غير متطابقة اصلاً، أي لا

يمكن تحقيق تطابق النموذج البنائي إلا إذا كان هناك تطابق في نماذج القياس أو المقاييس المستخدمة، وفي ما يلي الخطوات:

أولاً: التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة

وقبل عملية إجراء التحليل، وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح وبهدف الحصول على نتائج دقيقة، ونظراً لأن طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood Estimation) تتطلب التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة جرى التحقق من التوزيع الطبيعي للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيمة قيم الالتواء التفلطح ومعامل ماردیا (Mardia's Coefficient)، كون النموذج المفترض على مستوى متعدد المتغيرات (Multivariate) لذا تطلب التوزيع الطبيعي للبيانات (Multivariate Normal)، كما في الجدول (12.4) الآتي:

جدول (12.4)

قيم الالتواء والتفلطح للمتغيرات المقاسة

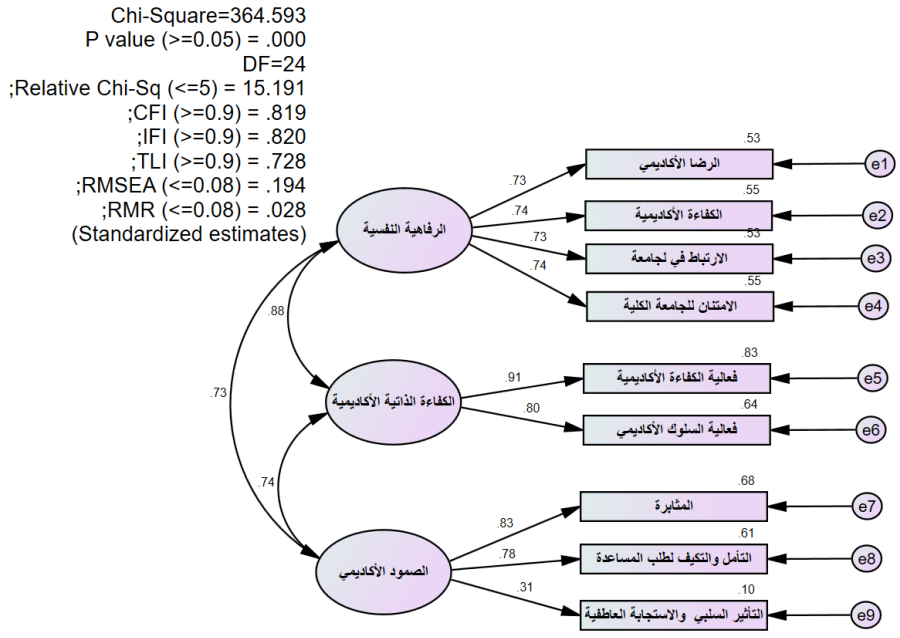
المتغيرات المقاسة (الأبعاد)	الالتواء (skew)		التفلطح (kurtosis)	
	القيمة	النسبة الحرجة	القيمة	النسبة الحرجة
فعالية الكفاءة الأكاديمية	.016	.130	−.241	−.959
فعالية السلوك الأكاديمي	.013	.100	−.262	−1.041
الرضا الأكاديمي	−.276	−2.193	.020	.078
الامتنان للجامعة الكلية	−.325	−2.585	−.481	−1.912
الارتباط في الجامعة	−.222	−1.764	−.363	−1.441
الكفاءة الأكاديمية	−.004	−.031	−.597	−2.371
التأثير السلبي	.204	1.623	−.643	−2.554
التأمل والتكيف لطلب المساعدة	−.231	−1.838	−.364	−1.448
المثابرة	−.009	−.071	−.458	−1.821
معامل ماردیا			**−.137**	**−.095**

يلاحظ من الجدول (12.4) أن قيم الالتواء و التفلطح لم تتجاوز القيمة المحكية حيث جاءت في حدود مقبولة، وفقاً لما أشار إليه فيني و ديستيفانو (Finney & DiStefano, 2006)، اللذان يريان

أنه إذ جاءت قيم الالتواء ما بين (2.00 ±) والتفلطح ما بين (7.00 ±)، تعد مقبولة، وتدل على أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، كما جاءت قيمة معامل ماردیا أقل من القيمة المحكية (1.96)؛ ما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وتحقق هذا الشرط.

ثانياً: التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode):

من أجل التحقق من نموذج القياس (Measurement Mode) لأبعاد مقاييس الدراسة استخدم التحليل العاملي التوكيدي (CFA) باستخدام برنامج (AMOS, 24)، إذ استخدمت طريقة الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood Estimation)، وذلك للحكم على مدى صلاحية نموذج القياس ومدى مطابقته للبيانات، ويوضح شكل (1.4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بالقيم المعيارية، كما يوضح جدول (13.4) نتائج مؤشرات جودة المطابقة لنموذج القياس الأساسي لأبعاد مقاييس الدراسة.



شكل (1.4)

نموذج القياس (Measurement Mode) الأساسي لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل الكامنة التي تنتمي إليها، وقيم تشبع الفقرات بالقيم المعيارية، وقيم جودة المطابقة لنموذج القياس الأساسي المفترض

يلاحظ من شكل (1.4) نموج القياس (Measurement Mode) الأساسي المفترض لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل الكامنة التي تنتمي إليها وفقاً للأساس النظري لهذه المقاييس، إذ يقترح النموذج أربعة أبعاد لمقياس الرفاهية النفسية، كما يقترح بعُدين لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما يقترح ثلاثة أبعاد لمقياس الصمود الأكاديمي، كما يوضح الشكل (1.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة النموذج لدى عينة الدراسة حسب المعيار، والقيمة، وحالة المطابقة، كما في الجدول (**13.4**) الآتي:

جدول (13.4)

مؤشرات مطابقة نموذج القياس (Measurement Mode) الأساسي لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل التي تنتمي إليها حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة نموذج القياس الأساسي	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	364.593		
عدد العزوم المميزة للعينة	45		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	21		
درجات الحرية	24		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	15.191	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.819	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
IFI	.820	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
TLI	.728	أكبر من أو يساوي 90.	غير مطابق
RMSEA	.194	أقل من أو يساوي 80.	غير مطابق
RMR	.028	أقل من أو يساوي 80.	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يتضح من كل من: شكل (1.4) وجدول (13.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (364.593= Chi Square: χ^2)، وجاءت قيمة (*P*–value)، دالة إحصائياً (*P*<.000)، عند درجات حرية (45)، ويذكر أن مؤشر كاي سكوير كا^2 (χ^2) يشوبه بعض العيوب، ومنها: التأثر بحجم العينة المستخدمة، فالعينات ذات الحجم الكبير قد تؤدي إلى رفض النموذج، حتى لو كان نموذجاً جيداً، أو قريباً من

النموذج الحقيقي. كذلك قد تؤدي العينات صغيرة الحجم إلى قبول نموذج أقل جودة، أو ذات اختلاف كبير نسبياً بينهما، وبين البيانات الملاحظة (تغيرة، 2011؛ المهدي، 2007؛ Hair et al., 2021)، في ضوء ما تقدم لن يتم الاعتماد على مؤشر كاي سكوير كمحك في تقييم النموذج يمكن الحكم من خلالة.

ويلاحظ أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (15.191)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أكبر من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008)؛ ما يعني عدم تحقق هذا المؤشر.

أما مؤشرات حسن المطابقة جاءت في حدود غير مقبولة باستثناء مؤشر (SRMR)، إذ بلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI)، (.819)، أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI) بلغت (.820)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر– لويس ((Tucker–Lewis Index (TLI) (.728). وتعد هذه القيم غير مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90)، أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب ((Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)، فقد بلغت قيمة (.194)، وهي غير مقبولة عند محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل أو يساوي (.080)، في حين جاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Squared) ((Residual (SRMR) بمقدار (.028)، وهذه القيمة متوافقة وفقاً للقيمة المحكية لها التي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080). في ضوء ما تقدم تعّد هذه المؤشرات باستثناء مؤشر (SRMR)، غير مقبولة عند القيم المحكية لها.

وبالنظر إلى الجدول الخاص بقيم معاملات الانحدار للأبعاد بالعامل الكامن الذي تنتمي إليه وتم الاكتفاء بالإشارة إليه دون عرضة بهدف الاختصار، جاءت النتائج بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية لقيم معاملات الانحدار على جميع الفقرات دالة إحصائياً؛ ما يعني النظر إلى مؤشرات التعديل (Modification Indices)، إذ في ضوء ما سبق، وبهدف الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات، جرى الكشف عن مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج وتتمثل في مقترح ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة، وقد اقترح البرنامج ارتباط بين أخطاء القياس لمجموعة من الفقرات كما في جدول (14.4) قيم مؤشرات التعديل:

جدول (14.4)

مؤشرات تعديل (تحسين) النموذج الافتراضي

التعديل المقترح			مؤشر التعديل	مقدار التغير
e9	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	9.355	-.035
e9	<--	الرفاهية النفسية	5.579	.034
e9	<--	e5	4.693	-.027
e8	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	13.467	.017
e8	<--	الصمود الأكاديمي	5.594	-.010
e8	<--	e5	8.483	.015
e8	<--	e9	70.182	-.140
e7	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	6.233	-.010
e7	<--	e5	5.104	-.010
e7	<--	e9	71.004	.116
e4	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	13.480	-.018
e4	<--	الصمود الأكاديمي	17.379	.020
e4	<--	e5	13.293	-.020
e4	<--	e9	7.279	.048
e4	<--	e7	20.701	.028
e3	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	29.805	-.029
e3	<--	الرفاهية النفسية	24.521	.032
e3	<--	e5	35.476	-.035
e3	<--	e8	6.762	-.021

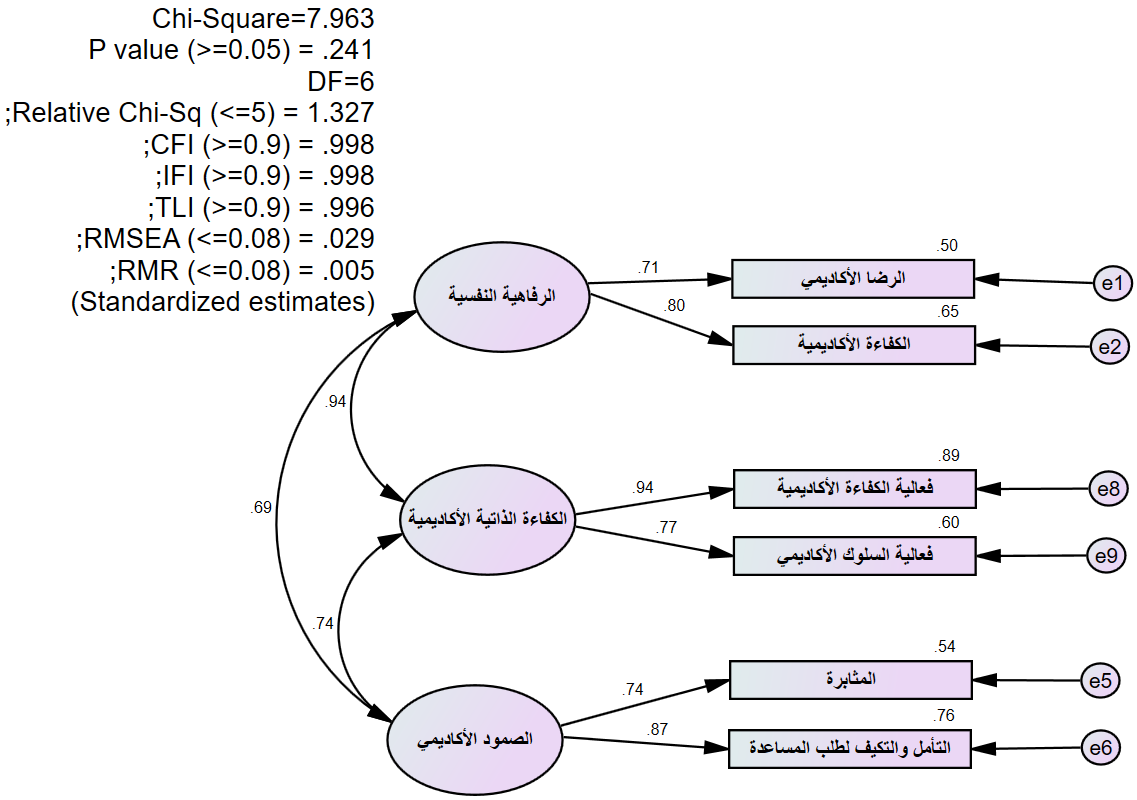
e3	<--	e4	97.975	.082
e2	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	41.535	.035
e2	<--	الرفاهية النفسية	29.301	-.036
e2	<--	e5	36.807	.037
e2	<--	e9	8.258	-.056
e2	<--	e8	9.482	.025
e2	<--	e7	7.043	-.018
e2	<--	e4	28.156	-.045
e2	<--	e3	15.864	-.036
e1	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	7.020	.015
e1	<--	الصمود الأكاديمي	12.932	-.021
e1	<--	e5	13.828	.024
e1	<--	e7	11.630	-.024
e1	<--	e4	9.447	-.028

يلاحظ من الجدول (14.4)، قيم مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج، بوضع ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة؛ حيث يلاحظ تكرر ارتبط أخطاء القياس لكل من: خطأ القياس (e3) لمتغير الارتباط في الجامعة، وخطأ القياس (e4) لمتغير الامتنان للجامعة/الكية، وخطأ القياس (e9) لمتغير التأثير السلبي والاستجابة العاطفية، من جهة مع مجموعة متعددة من أخطاء القياس من جهة أخرى، وبمقدار كبير من مؤشر التعديل، ومقدار كبير من التغير أو الانخفاض في قيمة كاي سكوير.

يشير هذا المقترح إلى ربط علاقة أو ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة، وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة النموذج، إلا أنه لا يضيف إلى النموذج من الناحية النظرية، كما أنه من الناحية العلمية يعد ارتباط أخطاء القياس معاً؛ أن المتغيران يقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية، أي أنهما يتشابهان في المعنى بدرجة عالية، ومن ناحية إحصائية يعني ذلك أنه ربما قد تكون مشكلة في التعددية الخطية (Multicollinearity) وهي ارتباط المتغيرات معاً بدرجة عالية تزيد عن (0.80) أو (0.90). حيث يعد أندرسون و جربينج (Anderson

(Gerbing, 1988 &) أن ربط علاقة أو ارتباط بين أخطاء القياس للمتغيرات المقاسة ممارسة مرفوضة؛ لأنها تعني أن هناك قضية أخرى لم يتم تحديدها ضمن النموذج هي التي تسبب التباين المشترك، وإذا قرر الباحث إجراء ارتباطات بين أخطاء القياس، يجب أن تكون هناك مبررات نظرية قوية وراء هذه الخطوة (Jöreskog & Long, 1993).

وهناك مقترح آخر من أجل تحسين مؤشرات المطابقة؛ يشمل جانبين: الأول يقترح التخلص من المتغيرات ذات التأثير المنخفض غير الدال إحصائياً في العوامل التي تنتمي إليها؛ ما يعني أن المتغيرات لا تنتمي إلى العامل الكامن الخاص بها، إذ يشير هوبر (Hooper et al., 2008)، أنه يجب إزالة المتغيرات ذات القيم المنخفضة لقيم مربع معامل الارتباط (R^2) أقل من (0.20) من التحليل، لأن هذا يشير إلى مستويات عالية جدًا من الخطأ. وهذا المقترح تم استبعاده على اعتبار أن جميع المتغيرات كانت ذات تأثير دال إحصائياً على المتغير الكامن الذي تنتمي إليه. أما المقترح الثاني يقترح أيضاً إزالة المتغيرات التي تظهر قيم التباين المشترك لأخطائها درجة عالية من الارتباط مع أخطاء القياس للمتغيرات الأخرى، وذلك بناءً على مقترح مؤشرات التعديل (Awang, 2012) الوارد في جدول (17.4)؛ ما يعني ربما أن المتغيران يقيسان نفس الفكرة من الناحية النظرية (Schroeders et al., 2024)؛ لذلك تم الأخذ بهذا المقترح، وإجراء التحليل مرة أخرى بعد حذف المتغيرات التي أخطاؤها ذات ارتباط عال بإخطاء المتغيرات الأخرى، وجاءت المتغيرات المحذوفة على النحو الآتي: بعُد الارتباط في الجامعة، وبُعد الامتنان للجامعة/الكية، وبعُد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية. ثم تم إعادة التحليل بعد حذف تلك الأبعاد، كما في الشكل (2.4) الآتي:



شكل (2.4)

نموذج القياس (Measurement Mode) المعدل لأبعاد مقاييس الدراسة على العوامل الكامنة التي تنتمي إليها، وقيم تشبع الفقرات بالقيم المعيارية، وقيم جودة المطابقة لنموذج القياس بعد التعديل

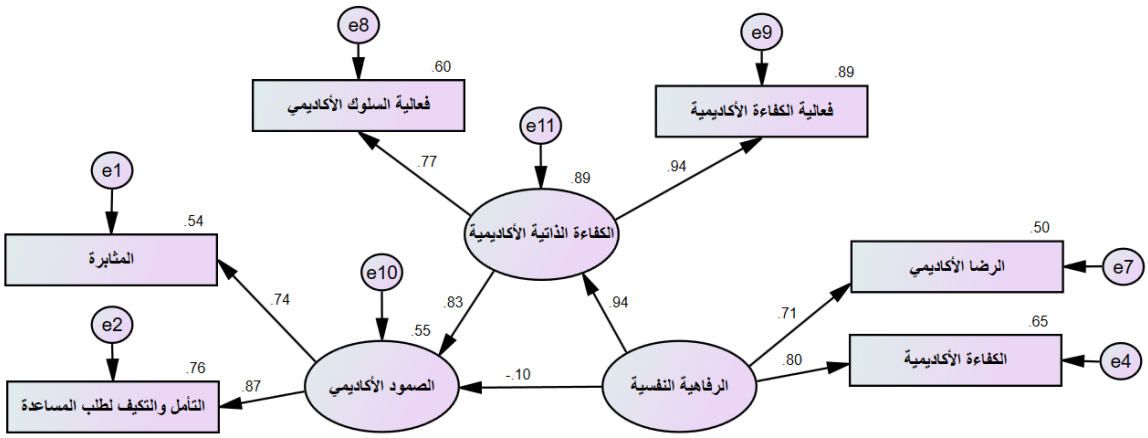
يتضح من الشكل (2.4) أنه قد حذفت ثلاثة أبعاد جاءت على النحو الآتي: بعُد الارتباط في الجامعة، وبُعد الامتنان للجامعة/الكلية من مقياس الرفاهية النفسية، وبعُد التأثير السلبي والاستجابة العاطفية من مقياس الصمود الأكاديمي، حيث كانت أخطاء القياس لهذه الأبعاد ذات ارتباط عال بكل من: المتغيرات الأخرى وأخطاء قياسها، إذ إن حذف تلك المتغيرات من شأنه تبسيط النموذج (Simplify The Model) وهو شرط من شروط النموذج المثالي، ولتبسيط النموذج يُفترض أن تكون بقية أخطاء القياس e مستقلة (Hayashi, et al., 2011) كما أن حذف هذه الأبعاد ذات الارتباط المرتفع بين أخطاء قياسها من شأنه أيضاً خفض قيمة كاي سكوير.

ويظهر من الشكل (2.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi Square: χ^2 =7.963)، وجاءت قيمة (*P*–value)، غير دالة إحصائياً (*P*<.241)، عند درجات حرية (6)، ويلاحظ أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (1.327)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008). أما مؤشرات حسن المطابقة جاءت في حدود مثالية، حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI)، (.998)، أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد ((Incremental Fit Index (IFI) بلغت (.998)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر –لويس ((Tucker–Lewis Index (TLI) (.996). وتعد هذه القيم مناسبة ومثالية للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90)، أو في المستوى المثالي أكبر أو يساوي (0.95) أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.029)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل أو يساوي (.080)، أو في المستوى المثالي أقل أو يساوي (.050)، وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (.005)،، وهذه القيم جاءت وفقاً للقيمة المحكية التي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080). أو في المستوى المثالي أقل أو يساوي (.050)، إذ تعد هذه المؤشرات مقبولة، ومثالية عند القيم المحكية لها. وتشير إلى دعم بيانات الدراسة للبنية العاملية لنموذج القياس؛ ما يعني تحقق هذا الشرط.

ثالثاً: التحقق من النموذج البنائي (Structural Model):

جرى التحقق من النموذج البنائي (Structural Model)، أو ما يعرف بنمذجة المعادلة البنائية (الهيكلية) (Structural Equation Modeling (SEM))، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى

(Maximum likelihood estimation)، إذ اقترح النموذج الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين، ولتحقيق هذا الغرض جرى رسم النموذج المقترح باستخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف فحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات المطابقة، وذلك على النحو الآتي في شكل (3.4):



Chi-Square=7.963 P value (>=0.05) = .241 DF=6
;Relative Chi-Sq (<=5) = 1.327
;CFI (>=0.9) = .998
;IFI (>=0.9) = .998
;TLI (>=0.9) = .996
;RMSEA (<=0.08) = .029
;RMR (<=0.08) = .005
(Standardized estimates)

شكل (3.4)

النموذج البنائي لمقاييس الدراسة، وقيم جودة المطابقة للنموذج، وتشبع الأبعاد بالقيم المعيارية على المتغيرات الكامنة

يلاحظ من الشكل (3.4) النموذج البنائي المقترح الذي يقترح الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين، كما يوضح الشكل (3.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار المعيارية الخاصة بالنموذج البنائي المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة للنموذج البنائي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة كما في الجدول **(15.4)** الآتي:

جدول (15.4)

مؤشرات مطابقة النموذج البنائي لمقاييس الدراسة حسب المعيار، والقيمة ،وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة النموذج البنائي	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	7.963		
عدد العزوم المميزة للعينة	21		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	15		
درجات الحرية	6		
الدلالة الإحصائية	.241	غير دال	مطابق
χ^2/df	1.622	أقل من أو يساوي 5	مطابق
CFI	.998	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
IFI	.998	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
TLI	.996	أكبر من أو يساوي 90.	مطابق
RMSEA	.029	أقل من أو يساوي 80.	مطابق
RMR	.005	أقل من أو يساوي 80.	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang, 2012 ; Wang & Wang, 2020)

يتضح من شكل (3.4) وجدول (15.4) أن قيمة كاي سكوير كا^2 بلغت (Chi χ^2 =7.963 Square:)، وجاءت قيمة (*P*–value)، غير دالة إحصائياً (*P*=.241)، عند درجات حرية (6)، ويلاحظ أن قيمة (The Relative Chi Square : CMIN/ df) بلغت (1.327)، وهي عبارة عن قسمة كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وهذه القيمة أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5) بحسب (Hooper et al., 2008).

أما مؤشرات حسن المطابقة جاءت في حدود مقبولة حيث جاءت قيمة مؤشر المطابقة المقارن ((Comparative fit index (CFI))، (.998)، أما قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (Incremental Fit Index (IFI)) بلغت (.998)، في حين جاءت قيمة مؤشر توكر–لويس (Tucker–Lewis Index (TLI)) (.996). وتعد هذه القيم مناسبة للقيمة المحكية لقبول هذه المؤشرات التي يجب أن تكون على الأقل أكبر من أو يساوي (0.90)، أو في المستوى المثالي أكبر من أو يساوي (0.95)،

أما مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA))، فقد بلغت قيمته (.029)، وهي مقبولة ضمن محك القبول الذي يشير إلى أن تكون أقل أو يساوي (.080)، أو في المستوى المثالي (.050) وجاءت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية ((Root Mean Squared Residual (SRMR)) بمقدار (.005)، وهذه القيم جاءت وفقاً للقيمة المحكية التي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080). إذ تعد هذه القيم مقبولة عند القيم المحكية لها، التي يجب أن تكون أقل أو يساوي (.080)، أو في المستوى المثالي (.050).

كما استخرجت معاملات الانحدار بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (16.4)

قيم معاملات الانحدار بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج البنائي الأساسي

المسار			معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	غير المعيارية			
الرفاهية النفسية	<--	الكفاءة الذاتية الأكاديمية	.944	.782	.066	11.827	.000*
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	<--	الصمود الأكاديمي	.829	.728	.309	2.358	.018*
الرفاهية النفسية	<--	الصمود الأكاديمي	-.096	-.070	.259	-.269	.788
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	<--	فعالية الكفاءة الأكاديمية	.943	1.265	.068	18.719	.000*
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	<--	فعالية السلوك الأكاديمي	.774	1.000			
الصمود الأكاديمي	<--	المثابرة	.738	1.000			
الصمود الأكاديمي	<--	التأمل والتكيف لطلب المساعدة	.869	1.380	.108	12.760	.000*
الرفاهية النفسية	<--	الكفاءة الأكاديمية					**.000***
الرفاهية النفسية	<--	الرضا الأكاديمي	.705	1.000			

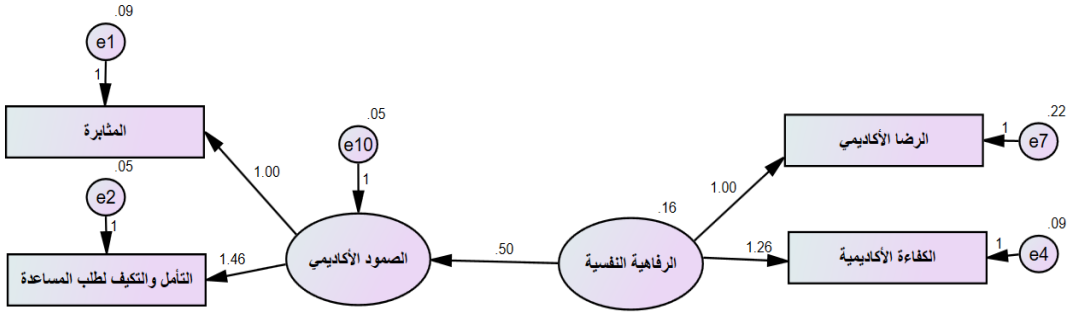
*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (.05 > p *)

يلاحظ من الجدول (16.4) أن جميع قيم معاملات الانحدار باستثناء قيمة التأثير المباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي جاءت دالة إحصائياً؛ ما يشير إلى صلاحية النموذج، كما أن عدم دلالة قيمة التأثير المباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي ربما يرجع إلى أن متغير الكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ قد يعد متغيراً وسيطاً كلياً، أي انعدمت العلاقة بين الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي نتيجة لوجود متغير الكفاء الذاتية الأكاديمية في النموذج، وبهدف التحقق من ذلك، ولمعرفة هل تتوسط الكفاءة الذاتية الأكاديمية العلاقة بين الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين، جرى اختبار فحص الوساطة كما يلي:

اختبار فحص الوساطة:

من أجل التحقق من الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين، استخدم أسلوب تحليل المسار للمتغيرات الكامنة (Path analysis of latent variables)، وبهدف التعرف إلى الأثار المباشرة (Direct Effects)، والأثار غير المباشرة (Indirect Effects)، (الوسيطة)، والأثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات الكامنة، واستخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، وتجدر الإشارة إلى أن طريقة التمهيد (Bootstrapping) تعّد من أفضل الطرق لاختبار العلاقات الوسيطة فهي تتفوق على طريقة بارون وكيني (Baron and Kenny)، وعلى طريقة سوبل (Sobel test)، حيث تقوم طريقة التمهيد (Bootstrapping)، بتوليد مجموعة كبيرة من العينات المسحوبة من العينة الأصلية بطريقة عشوائية مع الإرجاع أو الاحلال (With Replacement)، إذ تهدف بذلك؛ إلى معالجة دقة تقدير العينات، عن طريق إيجاد تقديرات غير متحيزة من مجموعة التقديرات المتحيّزة(Awang, 2012 ; Hayes, 2009)؛ لذا استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، عن طريق برنامج (AMOS) وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة وغير المباشرة

والكلية ودلالاتهم الإحصائية، ويوضح الشكل (4.4) نتائج التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما يوضح الجدول (17.4) نتائج قيم معامل الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما يوضح الشكل (5.4) تحليل المسار للمتغيرات الكامنة، ويوضح أيضاً التأثيرات المباشرة للنموذج، كما يوضح الجدول (18.4) نتائج تحليل للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة، وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية:



شكل (4.4)

التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط بالقيم غير المعيارية

يتضح من الشكل (4.4) وجود تأثير مباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي، ويوضح الجدول (17.4) نتائج قيم الانحدار للتأثير المباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي ودلالته الإحصائية:

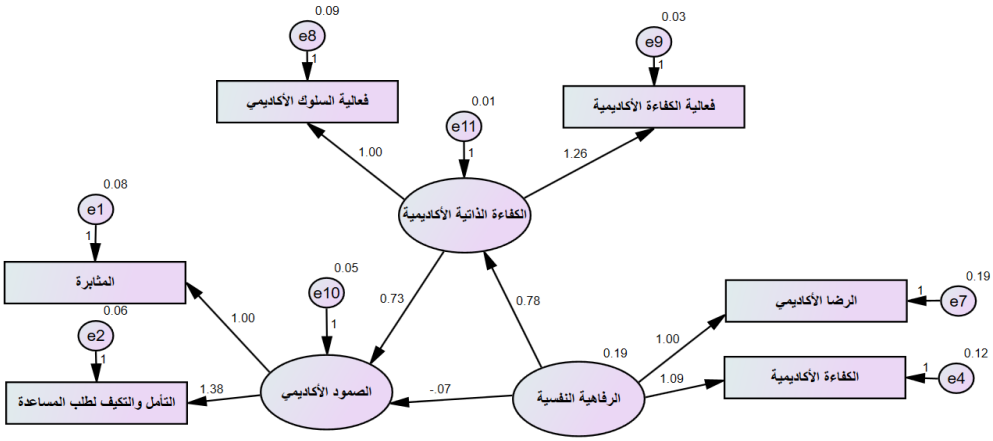
جدول (17.4)

قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع بالقيم غير المعيارية

المسار	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P–Value*
		الأثار المباشرة		
الرفاهية النفسية –> الصمود الأكاديمي	.503	.065	7.763	< .001*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (*p* < .05 *)

يلاحظ من الجدول (17.4) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، إذ بلغت قيمة التأثير (.503)، وبدلالة إحصائية أقل من ($p < .01$). ويوضح الشكل (5.4) تحليل المسار للنموذج:



شكل (5.4):

تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة للنموذج بالقيم غير المعيارية

يتضح من الشكل (5.4) وجود تأثير مباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي من جهة، وللكفاءة الذاتية الأكاديمية على الصمود الأكاديمي من جهة أخرى، ويوضح الجدول (18.4) نتائج تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة، وغير المباشرة، والكلية ودلالاتهم الإحصائية.

جدول (18.4)

نتائج تحليل المسار للمتغيرات الكامنة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بالقيم غير المعيارية

المسارات	قيمة *B*	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة *P-Value*
الأثار المباشرة				
الرفاهية النفسية -> الكفاءة الذاتية الأكاديمية	782.	.066	11.827	< .000*
الرفاهية النفسية -> الصمود الأكاديمي	-.070	.259	-.269	.788
الكفاءة الذاتية الأكاديمية -> الصمود الأكاديمي	.728	.309	2.358	.018*
الأثار غير المباشرة				
الرفاهية النفسية -> الصمود الأكاديمي	.569	259.	2.203	.028*
الأثار الكلية				
الرفاهية النفسية -> الصمود الأكاديمي	.503	.065	7.763	< .001*

الاختصارات: *B*= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$ *)

يتضح من الجدول (18.4)

- وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، إذ بلغت قيمة التأثير (.782)، في حين جاءت قيمة التأثير المباشر بين الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي غير دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة التأثير (.070-). بينما اتضح وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي بلغ (.728).
- جاءت قيمة الأثر غير المباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي في ظل وجود الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط (.569) وجاءت دالة إحصائياً؛ ما يعني وجود تأثير للمتغير الوسيط الكفاءة الذاتية الأكاديمية في العلاقة بين الرفاهية النفسية الصمود الأكاديمي، أي أن المتغير الوسيط الكفاءة الذاتية الأكاديمية أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل الرفاهية النفسية، والمتغير التابع الصمود الأكاديمي، كما جاءت قيمة الأثر الكلي للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي في ظل وجود الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط بلغت (.503) وكانت دالة إحصائياً.

وفي ضوء ما أشار إليه أوانج (Awang, 2012)، أنه إذا كان التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع غير دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) يعُد وسيطاً كلياً (Full Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (الرفاهية النفسية) والمتغير التابع (الصمود الأكاديمي).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بدراسة النمذجة البنائية للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، بالإضافة الى التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة على النحو التالي:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضية الأولى

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً للمتغيرات (الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة)؟

الفرضية الأولى

"توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى $(\alpha\leq .05)$ بين متوسطات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة)"

وبعد حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في فلسطين تعزى إلى متغيرات الدراسة يتضح كما في الجدول (1.4) و (2.4) ما يلي:

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha\leq 0.05)$ على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجال (فعالية السلوك الأكاديمي)، في حين جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجال (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس، وقد جاءت الفروق على مجال :(فعالية الكفاءة الأكاديمية) لصالح الإناث.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محمد وآخرين (2020) التي بينت وجود فروق بين متوسطات درجات الكفاءة الذاتية تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث. كما اتفقت مع دراسة ساشترا وباندرا ((Sashtra &Bandra,2017 التي أشارت بأن الإناث أظهرن كفاءة ذاتية أكاديمية أعلى من الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عرفة (2021) حيث جاءت درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الذكور أعلى من الإناث، كما اختلفت مع نتائج دراسة منى (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الذاتية. ودراسة روبنسون وآخرين (Robinson et al.,2020) بأن الطالبات لديهن مستوى أقل من الكفاءة الذاتية من الطلبة في العديد من المجالات الدراسية. ودراسة أويغور وآخرين (Uygur et al., 2023) التي أظهرت أن الذكور حققوا درجات أعلى في الكفاءة الذاتية الاجتماعية، وكذلك دراسة ماو وآخرين (Mao et el.,2020) أشارت الى عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة الجامعيين.

تعزو الباحثة سبب ارتفاع فعالية الكفاءة الذاتية لدى الإناث مقارنة بالذكور إلى التزامهن الأكبر في إنجاز الواجبات الأكاديمية والامتحانات، وبذل الجهد الإضافي في الدراسة، والمتابعة وحل المشكلات الأكاديمية. ويشير هذا إلى أن قدرة الإناث تتفوق على قدرة الذكور عند مواجهة مهام متعددة؛ ما يؤثر إيجاباً على أدائهن ومرونتهن في إنجاز الأعمال على الرغم من تعدد الواجبات، ويمكن تفسير ذلك من خلال عدة عوامل، منها اختلاف أساليب الدراسة. إذ تميل الإناث عادةً إلى استخدام استراتيجيات دراسية منظمة ومنهجية تعزز من شعورهن بالكفاءة. إضافة إلى ذلك، قد يواجه الذكور ضغوطاً اجتماعية أكبر لتحقيق النجاح الأكاديمي؛ ما يقلل من إحساسهم بالكفاءة الذاتية في البيئات الأكاديمية. ويعكس هذا عموماً أن المتعلم الذي يمتلك المعرفة والوعي والاستراتيجيات

اللازمين لإنجاز المهام الأكاديمية يكون لديه كفاءة ذاتية أكاديمية؛ ما يمكّنه من المثابرة ومواجهة التحديات، ويؤدي إلى تبني سلوكيات إيجابية تجاه إنجاز المهام، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي.

يمكن أن يُعزى تميز الإناث في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أيضاً إلى الدافعية والمنافسة المتزايدة لديهن؛ ما يعزز من فرصهن في تحقيق نتائج أكاديمية بارزة مثل: التفوق في الجامعة، والحصول على وظائف مرموقة. هذه المخرجات تؤثر بشكل إيجابي على الجانب الشخصي والاجتماعي للإناث، حيث تعزز فرص الزواج وتسهم في تحسين وضعهن الاجتماعي. وبذلك تقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بحسب متغير الجنس.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجالاته وفقاً لمتغير الكلية.

هذه النتيجة تختلف مع دراسة عرفة (2021) التي أظهرت أن الكفاءة الذاتية كانت أعلى لدى طلبة التخصصات العلمية. كما تختلف مع دراسة محمد وآخرين (2020) التي أكدت وجود فروق في متوسطات درجات المشاركين تعزى إلى الكفاءة لصالح التخصصات العلمية، ودراسة الصرايرة (2023) التي بينت وجود فروق في الكفاءة الذاتية لصالح طلبة الكليات العلمية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة المسجلين في الكليات الإنسانية لا تقل كفاءتهم الأكاديمية عن كليات العلوم، حيث تعتقد أن ذلك قد يعود إلى أن الكليات الإنسانية تضم تخصصات متنوعة تحتاج إلى المثابرة والأداء الجيد والاجتهاد. كما يرتبط ذلك بالمعدلات المرتفعة المطلوبة للقبول في الجامعات الفلسطينية؛ ما يزيد من المنافسة على المقاعد الدراسية في جميع الكليات. ناهيك عن تطور التكنولوجيا وأساليب التدريس، حيث قد يكون للتعليم الإلكتروني الذي مرت به الجامعات الفلسطينية خلال السنوات الثلاث الماضية دور في ذلك، إذ أصبح الطلاب من خلال التعليم عن بعد أكثر اعتماداً على ذواتهم؛ ما انعكس بشكل إيجابي على قدرتهم على التحصيل الذي

بدوره أسهم في ارتفاع كفاءتهم الذاتية. وبذلك ترفض الفرضية البديلة التي نصت على وجود فروق بحسب متغير الكلية.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومجال (فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة وجاءت الفروق لصالح ذوي الدخل المتوسط.

أظهرت النتائج بأن فعالية الكفاءة الذاتية للطلاب من ذوي الدخل الشهري المتوسط أكبر من ذوي الدخل المنخفض والمرتفع. وبالرجوع الى قيمة الدخل الشهري المتوسط للعائلات الفلسطينية حسب مركز الاحصاء الفلسطيني الذي يقدر من (2500–4000) شيكل مقارنة بالدخل المنخفض الذي يقدر ب (أقل من 2500) شيكل والدخل المرتفع (أكثر من 4000) شيكل.

ترى الباحثة أن الدخل المادي يُعد من العوامل الاقتصادية المؤثرة بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية للطلاب. في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعيشها الأسر الفلسطينية المتأثرة بالاحتلال وارتفاع تكاليف المعيشة، يظهر تأثير هذا العامل بوضوح. وتُشير الباحثة إلى أن أغلب الطلاب ينتمون إلى أسر موظفي الحكومة الذين لم يتقاضوا رواتبهم كاملة منذ ثلاث سنوات؛ ما جعل العديد منهم يصنفون ضمن فئة متوسطي الدخل.

وترى الباحثة أن الطلاب من هذه الفئة يتمتعون بكفاءة ذاتية أعلى مقارنة بزملائهم من ذوي الدخل المنخفض أو المرتفع. فالطلاب من متوسطي الدخل، بسبب التحديات المالية التي يواجهونها، يطورون حافزاً داخلياً قوياً يدفعهم للإصرار على النجاح والتغلب على الصعوبات. في المقابل، قد يفتقر الطلاب من ذوي الدخل المرتفع إلى هذا الحافز بسبب شعورهم بالاستقرار المادي، بينما يواجه الطلاب من ذوي الدخل المنخفض تحديات اقتصادية أكثر شدة؛ ما قد يؤثر سلباً على كفاءتهم الذاتية، بالمقارنة مع الطلاب من ذوي الدخل المنخفض، الذين أظهروا كفاءة ذاتية أكاديمية أقل، قد

يعود ذلك إلى أن الوضع الاقتصادي المتدني يؤثر بشكل سلبي على أداء الطالب وقدراته الذاتية الأكاديمية. وليس بالضرورة أن يكون الدخل مؤشراً دقيقاً على كفاءة الطالب الأكاديمية، حيث يعود ذلك لإيمان الطالب بقدراته وإمكاناته للنجاح، والأمل في غد أفضل بعد التخرج، وهو ما كان متوفراً بشكل أكبر لدى طلاب متوسطي الدخل، وبذلك تقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق بحسب متغير الدخل الشهري.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومجال:(فعالية الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة بين (جامعة بير زيت) من جهة وكل من: (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم) كما جاءت الفروق على مجال فعالية السلوك الأكاديمي لصالح (جامعة فلسطين التقنية خضوري). حسب ما ورد في جدول(4.4).

تشابهت هذه النتائج مع دراسة عرفة (2021) التي أظهرت وجود فروق في متوسطات الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير الجامعة لصالح جامعة البوليتكنك. حيث شملت العينة مناطق جغرافية مختلفة تمثلت في جامعة بيت لحم لمنطقة الجنوب، وجامعة بيرزيت لمنطقة الوسط، وجامعة فلسطين التقنية خضوري بفروعها الثلاثة لمنطقة الشمال. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية كانت لصالح طلبة جامعة خضوري وبيت لحم، حيث يتباين وضع الجامعات خلال العام الدراسي الحالي والسنوات السابقة نظراً للظروف السياسية الطارئة التي أثرت على معظم المؤسسات التعليمية. إذ كانت الدروس في جامعة فلسطين التقنية عبر الزووم باستثناء الجانب العملي، بينما كانت الدروس في جامعة بيت لحم شبه منتظمة. وعلى النقيض، تأثرت جامعة بيرزيت بالإضرابات والوضع

السياسي، حيث أغلقت أبوابها لفترات طويلة؛ ما أثر سلباً على انتظام العملية التعليمية ومشاركة الطلاب.

وظهر تباين في فعالية السلوك الأكاديمي لصالح طلبة جامعة خضوري، حيث تعتقد الباحثة أن معظم التخصصات فيها جانب عملي تطبيقي، ورغم توجه الجامعة إلى التعليم عن بعد إلا أن الدوام كان شبه منتظم للجانب العملي التطبيقي، كما أن العديد من المدرسين يتجهون إلى آلية التدريس التي تركز على العمل الجماعي؛ ما يسهم في تعزيز دور الطلاب في تقديم العروض، والتواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية عبر الموديل. وفي النهاية، تعكس النتائج أن طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري يتمتعون بأعلى درجات في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، يليهم طلبة جامعة بيت لحم، بينما كانت الكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة بيرزيت الأقل. ويمكن تفسير هذا الفارق بوجود بيئة تعليمية أكثر دعماً في بعض الجامعات مثل جامعة خضوري، التي تقدم برامج تعزز تطوير المهارات الأكاديمية، بينما قد تواجه جامعة بيرزيت طلابها بتحديات أكبر من حيث المناهج الدراسية؛ ما يؤثر سلباً على شعورهم بالكفاءة الذاتية. باختصار، تعكس هذه النتائج تأثيرات متعددة الأبعاد تعود إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية التي تؤثر على شعور الطلاب بكفاءتهم الذاتية في البيئة الأكاديمية.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضية الثانية

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الرفاهية النفسية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة)؟

الفرضية الثانية

"توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (05. ≥α) بين متوسطات الرفاهية النفسية لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، الكلية، الدخل الشهري للأسرة، الجامعة).

أظهرت النتائج ما يلي:

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05. ≥α) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالي (الكفاءة الأكاديمية) و(الامتنان للجامعة) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أمرين ومالك (2021) التي أظهرت بأن الرفاهية النفسية أكبر بين الطالبات مقارنة بالطلاب الذكور. كما اتفقت مع نتائج دراسة ياسين (2014) التي بينت ان الرفاهية النفسية تختلف لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، واختلفت أيضاُ مع نتائج دراسة خرنوب (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في الرفاهية النفسية ومكوناتها، كما اختلفت مع نتائج دراسة الوافي ومحمد (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بحسب الجنس في الرفاهية النفسية.

وتعزو الباحثة ذلك بأن الإناث يعملن بجدية ولديهن القدرة على التنظيم الفعال خلال الدراسة، كما أن التعليم الجامعي للفتيات يعد بمثابة ضمان للمستقبل والشعور بالسعادة حيال تحقيق متطلبات التعليم. وبالرجوع إلى الأدب التربوي فإن الحفاظ على مستوى عال من الرفاهية يعد أمراً حيوياً ليعيش الفرد حياة مرضية، وتعزيز السعادة والصحة بشكل عام، كما أن الأفراد الذين لديهم مستوى عال من الرفاهية النفسية هم أكثر عرضة للتجارب الايجابية ويشاركون في الأنشطة ذات المعنى ولديهم علاقات سليمة ومرضية مع الآخرين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية، ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الكلية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الوافي وحمد (2022)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية الذاتية وفقاً لمتغير التخصص. كما أن الدراسات التي تم الرجوع إليها لم تتناول بشكل كافٍ متغير الكلية وعلاقته بالرفاهية النفسية. بناءً على ذلك، تُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلاب، بغض النظر عن الكلية سواء أكانت علمية أو إنسانية، لم يظهر لديهم فروق في الرفاهية النفسية. فالطلبة في جميع الكليات غالباً يعبرون عن رضاهم تجاه برامجهم الأكاديمية التي يلتحقون فيها بحسب قدراتهم ومعدلاتهم في الثانوية العامة، ولديهم إيمان بقدرتهم على إنجاز المهام الدراسية، كما أنهم يتمتعون بعلاقات اجتماعية قوية داخل الجامعة تسهم في تعزيز ارتباطهم وانتمائهم، للمؤسسة التعليمية.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية ومجالاته باستثناء مجال (الامتنان للجامعة/ الكلية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الدخل الشهري للأسرة، وجاءت الفروق في هذا المجال لصالح فئة متوسطي الدخل من (2500 ـ 4000).

وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويلم (2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الرفاهية النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدخل المادي للأسرة.

تعزو الباحثة هذا الفرق في هذا المجال لصالح فئة متوسطي الدخل بأن لديهم الشعور بالامتنان للآخرين سواء الجامعة أو الأساتذة، أو الأشخاص الذين أسهموا في إتاحة فرص التعليم رغم الظروف من دفع الرسوم الدراسية والوصول الى الجامعة، وتكبد عناء الطرق رغم الدخل

المتوسط. والطلبة ذوو الدخل المتوسط قد يشعرون بتوازن أكبر بين التحديات المالية، والدعم الأكاديمي المتاح لهم. قد تكون لديهم الموارد الكافية للاستفادة من الفرص التعليمية مع وجود بعض التحديات التي تحفزهم على التقدير والامتنان للمؤسسات التعليمية.

يمكن تفسير النتائج من خلال النظر في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية التي تؤثر على تجربة الطلاب الجامعيين. بالنسبة للفروق في مجال "الامتنان للجامعة/الكلية" حسب الدخل الشهري للأسرة، فإن الطلبة الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل متوسط يتمتعون بقدرة أكبر على الوصول إلى الموارد الأكاديمية مثل الكتب والمواد الدراسية؛ ما يخفف من الضغط المالي عليهم. هذا يعزز تجربتهم الجامعية، ويزيد من مشاعر الامتنان تجاه الجامعة أو الكلية، حيث قد يتلقون دعماً أكبر من الأسرة فيما يتعلق بالرسوم الدراسية، وتكاليف المعيشة؛ ما يجعلهم أكثر قدرة على التركيز على الدراسة والشعور بالامتنان للدعم الأكاديمي الذي يحصلون عليه. من جهة أخرى، قد يشعر الطلبة ذوو الدخل المنخفض بأنهم أقل قدرة على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية أو الاستفادة من الفرص المتاحة في الجامعة؛ ما قد ينعكس سلباً على مشاعرهم تجاه الجامعة. الضغوط المالية قد تجعل تجربتهم أكثر صعوبة، وبالتالي تقلل من إحساسهم بالامتنان مقارنة بأقرانهم من الأسر ذات الدخل المتوسط.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية، ومجالاته باستثناء مجال (الكفاءة الأكاديمية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة وجاءت الفروق لصالح كل من جامعة فلسطين التقنية خضوري وجامعة بيت لحم.

تشير النتيجة إلى أنه عند تحليل مستويات الرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعات في فلسطين، لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الرفاهية النفسية العامة ومجالاتها المختلفة؛ ما يعني أن معظم الطلاب من الجامعات المختلفة يتمتعون

بمستوى مشابه من الرفاهية النفسية. لكنَّ هناك استثناء يتعلق بمجال "الكفاءة الأكاديمية"، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً ترتبط بالجامعة.

جامعة فلسطين التقنية خضوري وجامعة بيت لحم قد تقدمان بيئات أكاديمية أكثر دعماً وتعزيزاً للكفاءة الأكاديمية لدى الطلبة. قد تكون هناك برامج أو موارد إضافية في هذه الجامعات التي تساعد الطلبة على الشعور بالثقة في قدراتهم الأكاديمية.

جامعة بيرزيت، قد تكون بيئتها الأكاديمية أكثر تحدياً أو تنافسية؛ ما قد يؤثر على ثقة الطلبة في كفاءتهم الأكاديمية. من المحتمل أن تكون الضغوط الأكاديمية في جامعة بيرزيت أكبر، ما يترك بعض الطلبة يشعرون بعدم الاستعداد الكافي أو القلق بشأن أدائهم الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بالفروق في مجال "الكفاءة الأكاديمية" حسب الجامعة، فإن بعض الجامعات مثل: جامعة فلسطين التقنية خضوري وجامعة بيت لحم قد توفران موارد إضافية أو برامج توجيهية للطلبة لتعزيز كفاءتهم الأكاديمية، مثل ورش العمل والتدريبات التي تساعد الطلبة على تحسين أدائهم وثقتهم في قدراتهم الأكاديمية. على الجانب الآخر، قد يكون الضغط الأكاديمي والتنافسية العالية في جامعة بيرزيت سبباً في شعور بعض الطلبة بانخفاض مستوى كفاءتهم الأكاديمية. رغم أن جامعة بيرزيت تعد من الجامعات المرموقة، ولكن قد يؤدي شعور الطلبة بتحديات وضغوط كبيرة لتحقيق أداء عالٍ، إلى التأثير على ثقتهم في كفاءتهم الأكاديمية حتى وإن كانوا يؤدون بشكل جيد.

كما قد تلعب العوامل الثقافية والاجتماعية دوراً في تفسير الفروق بين الجامعات أيضاً، فالجامعات التي تدعم العلاقات القوية بين الطلبة والأساتذة، وتوفر تواصلاً مستمراً مع المجتمع الأكاديمي تسهم في تعزيز مشاعر الكفاءة الأكاديمية، بينما في الجامعات الأكثر تحدياً أو تنافسية، قد يجد الطلبة صعوبة في الشعور بالتقدير والارتباط الأكاديمي؛ ما يقلل من هذه المشاعر.

الضــغوط الشــخصــية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة قد تؤثر بشـكل مباشـر على تجربتهم الأكاديمية وشــعورهم تجاه الجامعة، حيث قد يواجهون صــعوبات تؤثر على تحصــيلهم الدراســي ومستويات رضاهم عن حياتهم الجامعية بشكل عام.

في الخلاصــة، النتائج تعكس الفروق في مســتوى الدعم الأكاديمي والاجتماعي الذي توفره الجامعات، وتأثير العوامل الاقتصــادية على تجربة الطلبة الجامعية. الطلبة الذين ينتمون إلى أسـر ذات دخل متوسط أو يدرسون في جامعات تدعم تنمية كفاءاتهم الأكاديمية يشعرون بتجربة جامعية أكثر إيجابية مقارنة بغيرهم.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث والفرضية الثالثة:

هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الصمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة)؟

الفرضية الثالثة

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الصمود الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا للمتغيرات (الجنس، والكلية، والدخل الشهري للأسرة، والجامعة) حيث أظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الصمود الأكاديمي، ومجالاته باستثناء مجال (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أمزيل (Amzil,2023) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين على مستوى الصمود الأكاديمي، كما اختلفت مع نتائج دراسة طه(2020) التي أظهرت

عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الصمود الأكاديمي، ودراسة الوافي (2022) أظهرت عدم وجود فروق في الصمود النفسي وفقاً لمتغير الجنس، واختلفت أيضاً النتيجة مع دراسة أويغور وآخرين (Uygur et al,.2023) حيث أظهرت النتائج ان الذكور حققوا درجات أعلى في الصمود الأكاديمي. واتفقت النتيجة مع نتائج دراسة العتيبي (2021) التي توصلت إلى أن الصمود الأكاديمي كان أعلى منه لدى الطالبات، ومع دراسة شلبي وآخرين (2020) التي بينت وجود فروق في الصمود الأكاديمي لصالح الطالبات.

وتظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الصمود الأكاديمي بين الذكور والإناث، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث في مجالات(المثابرة، والتأمل، والتكيف لطلب المساعدة) وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس الصمود الأكاديمي. وهذا يشير إلى أن الإناث يظهرن مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي مقارنة بالذكور، خاصة في قدرتهم على المثابرة والتكيف مع الظروف الصعبة، بالإضافة إلى طلب المساعدة عند الحاجة.

ويمكن تفسير هذا النمط من السلوك بأنه ناتج عن اختلاف في الأساليب التي يستخدمها الذكور والإناث لمواجهة التحديات الأكاديمية، حيث قد تكون الإناث أكثر مرونة عاطفياً، ولديهن قدرات أعلى على التكيف مع الضغوط الأكاديمية. في المقابل، قد يشعر الذكور بضغط أكبر للتعامل بمفردهم مع هذه التحديات؛ ما يمنعهم من طلب المساعدة. وترى الباحثة أن هذه النتيجة توافقت مع نتائج الفرضية الأولى التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث؛ ما ينعكس أيضاً بشكل إيجابي على صمودهن الأكاديمي. وبالرجوع إلى الأدبيات، فقد أشارت الدراسات إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية يمكن أن تعزز من الصمود، حيث يُنظر إلى الصمود بشكل عام على أنه القدرة على التعامل مع الضغوط، والمواقف التي يتعين على الفرد التغلب عليها.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) على مقياس الصمود الأكاديمي، ومجالاته لدى الطلبة الجامعيين في فسطين وفقا لمتغيري الكلية والدخل الشهري للأسرة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخليوي والمحمدي (2023) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص، ودراسة محاسنة وآخرين (2021) التي أوجدت أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً على مقياس الصلابة الأكاديمية في الكليات العلمية. واختلفت مع نتيجة دراسة عباس وآخرون (2024) التي أظهرت بأن طلاب الطب لديهم صمود أكاديمي أعلى مقارنة مع طلاب الكليات الاخرى. ولم تجد الباحثة دراسات بحثت في الفروق على متغير الدخل المادي للأسرة بخصوص الصمود الأكاديمي.

تشير النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة على مقياس الصمود الأكاديمي تُعزى إلى نوع الكلية، سواء أكانت علمية أو إنسانية، وهذا يعني أن قدرة الطلاب على تجاوز التحديات الأكاديمية والصعوبات الدراسية لا تتأثر بنوع الكلية حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق واضحة في مستويات المثابرة، أو التفكير الاستباقي، أو التكيف مع الصعوبات، أو القدرة على طلب المساعدة، أو حتى الاستجابة العاطفية بين الطلاب في الكليات العلمية والإنسانية، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع الطلاب بغض النظر عن تخصصهم يواجهون تحديات أكاديمية متشابهة تتطلب منهم مستويات متقاربة من الصمود الأكاديمي.

أما بالنسبة لمتغير الدخل الشهري للأسرة، لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً، حيث لم يؤثر مستوى الدخل على مستويات الصمود الأكاديمي أو القدرة على المثابرة والتكيف لدى الطلبة. يمكن أن يكون لدى الطلبة وسائل أخرى للتكيف مع الضغوط المالية، مثل المنح الدراسية أو الدعم الأكاديمي المتاح في الجامعات؛ ما يقلل من تأثير الدخل على صمودهم الأكاديمي. تبرز النتائج قدرة الطلاب في مختلف الكليات، وعلى اختلاف دخلهم المادي، على مواصلة الجهد لتحقيق الأهداف

المرجوة بالرغم من الضغوطات والأزمات؛ ما يدل على مرونتهم وعدم سيطرة شعور الإحباط واليأس عند تعرضهم لمواقف سلبية أثناء الدراسة أو الأزمات. تشير هذه النتيجة إلى أن عوامل مثل: نوع الكلية والدخل الشهري ليست عوامل حاسمة في تعزيز الصمود الأكاديمي، إذ قد تلعب عوامل أخرى، مثل الدعم الاجتماعي، ولشخصية، والممارسات التعليمية، دوراً أكبر في تحقيقه.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الصمود الأكاديمي ومجالي:(المثابرة والتأمل والتكيف لطلب المساعدة) لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين وفقا لمتغير الجامعة بين (جامعة بير زيت) و(جامعة فلسطين التقنية خضوري، وجامعة بيت لحم). جاءت الفروق لصالح كل من (جامعة فلسطين التقنية خضوري) و(جامعة بيت لحم).

أظهرت النتائج أن طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري وجامعة بيت لحم أظهروا مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي مقارنة بطلبة جامعة بيرزيت.

تعزو الباحثة ذلك إلى الظروف التي واجهت الجامعات خلال السنوات الماضية، خاصة الظروف السياسية التي تمر بها المنطقة، وتحديداً بعد حرب السابع من أكتوبر للعام 2023، وما انطوت عليه الأحداث في غزة والضفة الغربية، حيث أدت إلى تعطيل الدراسة وصعوبة وصول الطلاب إلى أماكن تعليمهم. وقد اضطر بعض الجامعات إلى التوجه للتعليم عن بعد، بينما دمجت أخرى بين التعليم الوجاهي والإلكتروني؛ ما جعل التقنية أداة ضرورية لاستمرارية التعليم. واجه العديد من الطلاب تحديات في الوصول إلى التكنولوجيا اللازمة للتعلم عن بعد، بالإضافة إلى تأثير الإضرابات المستمرة على جودة التعليم في بعض الجامعات. لم تقتصر ظروف الحرب على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية فحسب، بل تعدت ذلك لتطال الجوانب النفسية التي عانى منها الطلاب، وتمثلت في اضطرابات عاطفية ومشاكل في التواصل والعلاقات الاجتماعية؛ ما انعكس بدوره على قدرة الطلاب على الصمود في وجه هذه التحديات، خاصة في بعض الجامعات.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع والفرضية الرابعة:

ما النموذج البنائي الذي يوضح العلاقات القائمة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي؟

الفرضية الرابعة:

"تُكون متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجاً مفاهيمياً يتضمن العلاقة بين كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي."

تُظهر الدراسات السابقة مجموعة متنوعة من العلاقات بين الصمود الأكاديمي، ومختلف العوامل النفسية والاجتماعية؛ ما يعزز الفهم الشامل للتفاعلات المعقدة بين هذه المتغيرات. في دراسة الخليوي والمحمدي (2023)، تم تسليط الضوء على وجود ارتباط قوي بين الصمود الأكاديمي والتفكير الإيجابي، حيث تشير النتائج إلى أن التفكير الإيجابي يُعزز قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات الأكاديمية، وهو ما يتماشى مع نتائج الدراسة الحالية التي تُظهر أن الطلاب الذين يتمتعون بتفكير إيجابي يُظهرون مستوى أعلى من الصمود الأكاديمي.

وتشير دراسة أمزيل (2023) إلى أن المتفوقين يظهرون مستويات أعلى من الصمود الأكاديمي؛ ما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي تفيد بأن الصمود الأكاديمي يعتمد على السمات الشخصية، مثل الكفاءة الذاتية، وهو ما يعكس أهمية القدرات الفردية في مواجهة التحديات. وفي هذا السياق، توضح دراسة بيتر (2023) أن الكفاءة الذاتية تتنبأ بالتكيف الأكاديمي؛ ما يتماشى مع النتائج الحالية التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية، والصمود الأكاديمي، وهذا يعزز فكرة أن تعزيز الكفاءة الذاتية يمكن أن يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي.

كما تؤكد دراسة آرشانا وآخرين (2022) أن تقدير الذات والتفاؤل لهما تأثير إيجابي على الصمود الأكاديمي، وهذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية بأن الرفاهية النفسية تُعزز

الكفاءة الذاتية؛ ما يُعزز الصمود الأكاديمي لدى الطلاب. وعلاوة على ذلك، تؤكد دراسة عبد الرازق والجعيدي (2022) على أهمية التخطيط الأكاديمي واستراتيجيات التعليم المدمج في تعزيز الصمود والدافعية الأكاديمية.

من جهة أخرى، أظهرت دراسة محاسنة وآخرين (2021) وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية والصمود؛ ما يعزز فكرة أن الطلاب يحتاجون إلى استراتيجيات فعالة للتعامل مع الضغوط الأكاديمية. كما تشير دراسة طه (2020) إلى أن المساندة الاجتماعية تؤثر على الصمود الأكاديمي؛ ما يعكس أهمية الدعم الاجتماعي في البيئة التعليمية، وهو أمر أكدت عليه الدراسة الحالية من خلال التركيز على دور الرفاهية النفسية في تعزيز الكفاءة الذاتية.

تؤكد دراسة شودري وآخرين (2024) على أهمية العوامل الخارجية مثل الدعم الأسري، وهذا يفسر نتائج الدراسة الحالية التي تشير إلى تأثير البيئة المحيطة على الصمود الأكاديمي.

أما دراسة عباس وآخرين (2024) فتُشير إلى أن تعزيز الرفاهية النفسية يعزز الأداء الأكاديمي؛ ما يدعم النتائج الحالية التي تُبرز العلاقة الإيجابية بين هذه المتغيرات. وأخيراً، تُبرز دراسة العتيبي (2021) الفروق الاجتماعية وتأثيرها على الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي؛ ما يؤكد أهمية أخذ هذه العوامل في الاعتبار عند دراسة الصمود الأكاديمي. تُشير دراسة سود وشارما (2020) إلى أن التأثير المباشر للصمود على الرفاهية النفسية أقوى من التأثير غير المباشر، وهذا يفسر لماذا لم تجد الدراسة الحالية علاقة مباشرة قوية بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي. بشكل عام، تبرز هذه الدراسات أهمية التفاعل بين مختلف العوامل النفسية والاجتماعية في فهم الصمود الأكاديمي؛ ما يتطلب تطوير استراتيجيات شاملة لتعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب.

في تحليل نتائج الدراســة حول العلاقة بين الرفاهية النفســية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصــمود الأكاديمي:

المرحلة الأولى: ما قبل المتغير الوسيط (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)

في هذه المرحلة، تم تحليل العلاقة المباشرة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي. أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية مباشرة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، حيث كانت قيمة التأثير المباشر ضعيفة وغير دالة إحصائياً (−0.070). ويشير هذا إلى أن الرفاهية النفسية، على الرغم من أهميتها في تحسين الحالة النفسية العامة والشعور بالراحة، ليست وحدها كافية لتعزيز قدرة الطالب على مواجهة التحديات الأكاديمية والنجاح فيها. فالرفاهية النفسية قد تسهم في تحسين التوازن النفسي والاستقرار العاطفي، لكنها لا تترجم بالضرورة إلى زيادة في الصمود الأكاديمي، أو القدرة على تجاوز العقبات الدراسية. تبرير هذه النتيجة يعود إلى حقيقة أن الصمود الأكاديمي يعتمد على مجموعة من العوامل المتداخلة. من بين هذه العوامل المهارات الأكاديمية، حيث يحتاج الطلاب إلى امتلاك مهارات فعالة في إدارة الوقت، وتنظيم الدراسة، وحل المشكلات، وهذه المهارات تتطلب تدريباً وتعليماً مستمراً، فلا تكفي الرفاهية النفسية لتعويض نقص هذه المهارات إذا لم يتم تطويرها بشكل منهجي. كذلك، قدرة الطالب على التكيف مع الضغوط الأكاديمية تعتمد على المرونة النفسية والإدراكية التي تتجاوز مجرد الشعور بالراحة النفسية. والطلاب الذين يتمتعون بتكيف شخصي قوي يستطيعون التعامل مع الفشل المؤقت، ويعيدون ترتيب أولوياتهم للمضي قدماً في تحقيق أهدافهم الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، يلعب الدعم الاجتماعي من الأقران والمعلمين والعائلة دوراً محورياً في تعزيز الصمود الأكاديمي، فالطلاب الذين يتلقون دعماً من محيطهم يكونون أكثر استعداداً للتعامل مع التحديات والضغوط.

الشكل رقم (1.5)

المرحلة الثانية: ما بعد المتغير الوسيط (الكفاءة الذاتية الأكاديمية)

عند إدخال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسـيط، أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً غير مباشر ودال إحصائياً للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية، حيث بلغت قيمة الأثر غير المباشـر (0.569). هذا يعني أن الرفاهية النفسـية تؤثر إيجابياً على الصمود الأكاديمي عبر تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية. فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الرفاهية النفسـية غالباً ما يكون لديهم ثقة أكبر في قدراتهم الأكاديمية؛ ما يعزز من صـمودهم الأكاديمي. وقد توصـلت عثمان (2022) في دراسـتها الى أن الكفاءة الذاتية تؤثر تأثيراً إيجابياُ كمتغير وسيط على العلاقة بين الطفو الأكاديمي(الصمود) والرفاهية النفسية، بالتالي، يمكن القول : إن الرفاهية النفسية تلعب دوراً مهماً في تحسين الصمود الأكاديمي، لكن هذا التأثير يحدث عبر تعزيز الكفاءة الذاتية الأكاديمية. والطلاب الذين يشـعرون بالراحة النفسـية والثقة في قدراتهم لديهم قدرة أكبر على مواجهة التحديات الأكاديمية؛ ما يسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي وصمودهم.

أكدت دراسة شودري وآخرين (2024) على أهمية البيئة الإيجابية والدعم المؤسسي في تعزيز الرفاهية النفسـية، حيث أظهرت النتائج أن هذه العوامل ترتبط بشـكل إيجابي؛ ما يسـهم في زيادة المشاركة الأكاديمية. فالأجواء التعليمية التي تتميز بالتشجيع والدعم، سواء من قبل المعلمين أو الزملاء، تلعب دوراً أساسياً في تعزيز الشعور بالرفاهية النفسية، وهو ما يُعدّ ضرورياً لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج تتماشـى مع دراسات سابقة أظهرت أن تحسـين ظروف التعلم والاعتناء بالرفاهية النفسـية يمكن أن يؤدي إلى زيادة التفاعل والمشـاركة الأكاديمية بين الطلاب؛ ما يُسهم في تعزيز الصمود الأكاديمي.

علاوة على ذلك، توصـلت دراسـة سـيفاكومر وآخرين (2022) إلى وجود علاقة إيجابية ودالة بين الصـمود النفسـي والرفاهية الذاتية؛ ما يشـير إلى أن تحسـين الرفاهية النفسـية يعزز قدرة

الأفراد على الصـــمود في مواجهة التحديات الأكاديمية. حيث يُعد الصـــمود النفســـي أحد العوامل المهمة التي تؤثر على نجاح الطلاب في أوقات الضـــغط والاجهاد، وهو ما يتوافق مع النتائج الحالية التي تشـير إلى دور الرفاهية النفسـية في تعزيز الصـمود الأكاديمي. إذ إن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الرفاهية النفسية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضـغوط الدراسـية، والتغلب على العقبات؛ ما يسهل عليهم تحقيق أهدافهم الأكاديمية.

فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، فقد أظهرت الدراســـة الحالية أنها تلعب دوراً مهماً كمتغير وسـيط في العلاقة بين الرفاهية النفسـية والصـمود الأكاديمي. فقد أشـار رايشـل وآخرين (2023) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بشكل إيجابي مع أشكال مختلفة من الصمود؛ ما يدعم فكرة أن تعزيز الكفاءة الذاتية يمكن أن يكون مفتاحاً لتحســين الصـــمود الأكاديمي. فالكفاءة الذاتيـة تعني الإيمـان بقدرة الفرد على تحقيق أهدافه الأكاديميـة، وهذا الإيمـان يمكن أن يؤدي إلى تحســين الأداء، والتفاعل الإيجابي مع المواد الدراســية. وأكدت دراســة مينج وزهانج (2023) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعمل كمؤشـر غير مباشـر للإنجاز الأكاديمي من خلال تأثير المشـاركة الأكاديمية؛ ما يعزز من أهمية الدور الوسـيط للكفاءة الذاتية في هذه العلاقة. فالطلاب الذين يثقون في أنفسـهم، ويعتقدون أنهم قادرون على مواجهة التحديات الأكاديمية يميلون إلى المشـاركة بنشـاط أكبر في الصفوف الدراسية والأنشطة التعليمية؛ ما يعزز من نتائجهم الأكاديمية.

وأخيراً، توصلت الدراسة الحالية إلى أن الرفاهية النفسية وحدها ليست كافية لتعزيز الصمود الأكاديمي، بل تحتاج إلى وجود عوامل أخرى مثل: المهارات الأكاديمية والدعم الاجتماعي. وقد أشـار أمزيل (2023) إلى أن الطلاب المتفوقين يظهرون مسـتويات أعلى من الصـمود الأكاديمي؛ ما يدل على أن التحصـيل الدراســي والعوامل الشــخصــية تلعب دوراً رئيســاً في تعزيز الصــمود الأكاديمي، ويعكس ذلك أهمية تزويد الطلاب بالأدوات والموارد اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي،

مثل تطوير مهارات الدراسة الفعالة، وتنمية مهارات التواصل والقيادة. كما وجد محاسنة وآخرون (2021) علاقة إيجابية بين الصلابة الأكاديمية والتحصيل الدراسي؛ ما يشير إلى أن الصمود الأكاديمي يعتمد على مجموعة من العوامل، بما في ذلك البيئة التعليمية والدعم الاجتماعي. إذ إن الدعم الاجتماعي من الأهل والأصدقاء والمعلمين يُعدّ عنصراً مهماً في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة التحديات؛ ما يسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي. وبناءً على ذلك، يُعدّ إنشاء بيئة تعليمية شاملة، ومشجعة هي الخطوة الأساسية نحو تعزيز الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى الطلاب.

تعزو الباحثة هذا الأمر إلى عدة نقاط، أولاً، قد تكون الرفاهية النفسية ضرورية، ولكن ليست كافية لتعزيز قدرة الطلاب على الصمود في مواجهة التحديات الأكاديمية؛ وذلك لأن الصمود الأكاديمي يعتمد على مجموعة من العوامل الأخرى مثل: المهارات الأكاديمية، والدعم الاجتماعي، والتكيف الشخصي؛ لذا فإن الرفاهية النفسية الجيدة قد لا تعني بالضرورة تحسين الأداء الأكاديمي إذا لم تترافق مع هذه العوامل.

ثانياً، أظهرت النتائج أن تأثير الرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي يحدث من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط، حيث بلغت قيمة الأثر غير المباشر للرفاهية النفسية على الصمود الأكاديمي في وجود الكفاءة الذاتية (0.569) وكانت دالة إحصائياً. هذا يعني أن الكفاءة الذاتية تعزز من العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي؛ ما يشير إلى أن الطلاب الذين يتمتعون برفاهية نفسية عالية غالباً ما يكون لديهم ثقة أكبر في قدراتهم؛ ما يساعدهم على مواجهة التحديات الأكاديمية.

بالإضافة إلى ذلك يجب أن ندرك أن التحديات الأكاديمية قد تتطلب أكثر من مجرد الرفاهية النفسية، مثل الاستراتيجيات الدراسية الفعالة والقدرة على إدارة الوقت. وبالتالي، فإن

الطلاب بحاجة إلى مهارات وقدرات معينة لتجاوز الصعوبات، وقد لا تكون الرفاهية النفسية وحدها كافية لتطوير هذه المهارات. كما أن بيئة التعلم المحيطة بالطلاب، بما في ذلك الدعم من الأقران والمعلمين، تلعب دوراً هاماً في تشكيل قدرتهم على الصمود؛ ما يتطلب أن تُؤخذ هذه العوامل في الاعتبار عند دراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.

وأخيراً، بسبب عدم وجود تأثير مباشر، يجب التفكير في كيفية تحسين البرامج الداعمة التي تعزز من الكفاءة الذاتية، وتوفير بيئات تعليمية مناسبة. وإن تعزيز الرفاهية النفسية وحده قد لا يكون كافياً، لكن عندما يُدمج مع تطوير المهارات الأكاديمية والثقة بالنفس، فإن ذلك قد يسهم في تحسين الصمود الأكاديمي بشكل أفضل. في النهاية، تُعد الرفاهية النفسية عاملاً مهماً، لكنها لا تعمل بشكل منفصل؛ لفهم وتعزيز الصمود الأكاديمي، من الضروري دراسة العلاقات المعقدة بين المتغيرات، وكيفية تأثير الكفاءة الذاتية والعوامل البيئية على الأداء الأكاديمي.

ولتفسير نتيجة الفرضية الرابعة من خلال ما سبق ترى الباحثة أن النتائج تشير إلى أن هناك نموذجاً مفاهيمياً معقداً يربط بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، حيث تلعب هذه المتغيرات دوراً مترابطاً يؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب.

1. **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** تُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية عاملاً محورياً في تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الدراسية. والنتائج تشير إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي؛ ما يعني أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يبدون قدرة أكبر على التعامل مع الضغوط الدراسية وتحقيق الأهداف الأكاديمية.
2. **الرفاهية النفسية:** رغم أن الرفاهية النفسية تُعد عنصراً هاماً لتعزيز الأداء الأكاديمي، فإن النتائج توضح أنها ليست كافية بمفردها لدعم الصمود الأكاديمي. والعلاقة بين الرفاهية

النفسـية والصـمود الأكاديمي لم تكن دالة إحصـائياً؛ ما يشـير إلى أن الطلاب بحاجة إلى عوامل إضـــافية، مثل المهارات الأكاديمية والدعم الاجتماعي، لتعزيز قدرتهم على التكيف مع التحديات.

3. **التفاعل بين المتغيرات:** تشير النتائج إلى أن الرفاهية النفسية تؤثر على الصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط، حيث أظهرت البيانات وجود تأثير غير مباشـر دال إحصـائياً. وهذا يعني أن الطلاب الذين يتمتعون برفاهية نفسـية عالية غالباً ما يكون لديهم ثقة أكبر في قدراتهم الأكاديمية؛ ما يعزز من صمودهم الأكاديمي.

نتيجة الفرضـــية: بناءً على ما تقدم، يُمكن القول: إن المتغيرات الثلاثة تُشـــكل نموذجاً مفاهيمياً يُظهر العلاقة المتبادلة بينها؛ حيث إن تعزيز الرفاهية النفسية لدى الطلاب يمكن أن يسهم في رفع مستوى الكفاءة الذاتية؛ ما يُعزز من قدرتهم على الصمود في مواجهة التحديات الأكاديمية، وبالتالي يجب التركيز على تطوير اسـتراتيجيات تعليمية تدعم هذه المتغيرات، مثل تعزيز الرفاهية النفسـية من خلال برامج الدعم النفسـي والاجتماعي، وفي الوقت نفسـه تحسـين مهارات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب من خلال التدريب والتوجيه الأكاديمي.

إن هذا النموذج المفاهيمي يُبرز أهمية الفهم الشـــامل للعوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي؛ ما يُمكن المؤسسات التعليمية من وضع برامج استراتيجية أكثر فعالية لدعم الطلاب، وتعزيز صمودهم الأكاديمي.

التوصيات والمقترحات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1) اهتمام المستشارين، وعلماء النفس وأعضاء هيئة التدريس، والمهنيين بتطوير وتخطيط استراتيجيات قيمة لتعزيز العوامل النفسية للطلبة.

2) اهتمام المرشدين الأكاديميين بتوعية الطلبة بماهية وأهمية التمتع بالكفاءة الذاتية الأكاديمية خاصة الطلبة الجدد.

3) اهتمام الجامعات بتصميم الأنشطة والبرامج التي تعزز من الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلبة.

4) اهتمام الجامعات بتنمية الصمود الأكاديمي لدى الطلبة من خلال عقد الدورات التدريبية لتدريبهم على كيفية مواجهة الفشل، والإحباط والانتكاسات اليومية التي يتعرض لها الطلبة بالمواقف التعليمية المختلفة.

5) توعية القائمين على العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بمفهوم الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي باعتبارها مفاهيم حديثة لها تأثير على تحسين العملية التعليمية برمتها.

6) توعية الطلبة بمفهوم الرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي وتأثيرها على صحتهم النفسية ومستقبلهم الأكاديمي.

7) تحسين الثقة بالنفس لدى الطلبة من خلال البرامج التعليمية، الأمر الذي يلعب دوراً كبيراً في زيادة رفاهيتهم النفسية وقدرتهم على الصمود.

8) توعية الطلبة في كيفية التعامل بنجاح مع المواقف غير المألوفة ليس فقط طوال تعليمهم، بل وأيضًا طوال حياتهم.

9) إدراج موضوعات دراسية تتعلق باالرفاهية النفسية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي في بعض المقررات الدراسية المقدمة لطلبة الجامعات في فلسطين.

وبناءً على النتائج التي تم الحصول عليها، تقدم الباحثة بعض المقترحات للدراسات المستقبلية، على النحو التالي:

1) إجراء المزيد من الدراسات الطولية في التحقيق في كيفية تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية لتعزيز الرفاهية النفسية، والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

2) تم تقييم النموذج النظري المقترح حصرياً فيما يتعلق بعينة تم اختيارها من ثلاث جامعات، وبالتالي تقييد مدى إمكانية تعميم النتائج، ومن أجل تعزيز مصداقية النموذج وموثوقيته، من الضروري إجراء المزيد من الدراسات باستخدام عينات متنوعة يتم الحصول عليها من مجموعة أوسع من الجامعات في فلسطين.

3) تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، مع التركيز بشكل خاص على الدور الوسيط للكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومع ذلك، من المهم الاعتراف بوجود متغيرات إضافية تؤثر على الصمود الأكاديمي، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر الإجهاد الأكاديمي، واحترام الذات، والعلاقات مع الأقران، ومن أجل تعزيز إقناع النتائج والتوصيات للتطبيق العملي، يجب أن تتضمن مساعي البحث المستقبلية مجموعة أوسع من المتغيرات.

4) هناك حاجة لمزيد من الدراسات لمقارنة كيفية ظهور التفاعل بين الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي بين طلبة الجامعات في بلدان مختلفة.

5) يتعين على الدراسات المستقبلية استكشاف دور التكنولوجيا في دعم الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستخدام أساليب البحث النوعي للحصول على رؤى أعمق.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، ع. ضـــيف. (2022). الدور الوســـيط للدافعية الأكاديمية الذاتية في العلاقة بين الرفاهية النفســـية والصـــمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث ودراســـات نفســـية*، 18(3)، 435-486.

المهدي، ي. (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية تطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. *مجلة التربية والتنمية*، 15(4): 9-41.

الواحد، إ. ، حســانين، س. (2020). نمذجة العلاقات الســببية بين المشــاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، المجلد 39*، 188 ج 3: 348-387.

الوافي، م. ، حمد، إ. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالرفاهية الذاتية لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية*، 9(2): 371-403.

الخليوي، ع. م، والمحمـدي، ع. (2023). علاقـة المرونـة الأكـاديميـة بـالتفكير الإيجـابي لـدى طالبات جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(15)، 113-132.

الرشـــيدي، ن. (2023). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمســـتوى الرفاهية النفســـية لدى طالبات كلية التمريض بدولة الكويت. *مجلة الإرشاد النفسي*، 73(1)، 67-94.

الســـعيد، ت. ع. (2019). الخصـــائص الســـيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. *دراسات تربوية واجتماعية – جامعة حلوان*، 25(2)، 43-80.

الســويلم، س. س. (2019). الرفاهية النفســية لدى عينة من طالبات جامعة الحدود الشــمالية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(9)، 1-32.

الصــرايرة، أ. ن. (2023). الصــمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، العدد الأول (خاص)، 365-408.

الجهورية، ف. والظفري، س. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصـفوف من 7-12 في سـلطنة عمان. *مجلة الدراسـات التربوية والنفسـية*، جامعة السـلطان قابوس، 12(1)، 163-178.

العبري، هـ. س. (2023). الرفاهية النفســـية وعلاقتها بالتحصـــيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(1)، 20-42.

العتيبي، ر. ب. ف. (2021). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، 27: 881-922.

العمري، ع.، اليحيائي، أ.، وينادن، د.، ضمرة، ج.، الجزاوي، م.، القادري، م.، الرقيشي، هـ.، أبو شحرور، ل.، والبشتاوي، م. (2023). ارتباطات الصمود بين طلاب الجامعات في عُمان: دراسة مقطعية. BMC Psychology, 11(2): 1-9 .

القيسي، أ.، سعيد، ن. ب.، قدوس، س. وآخرون. (2023). العوامل المرتبطة بالصمود المدرك بين طلاب التمريض الجامعيين: نتائج الدراسة المقطعية الأولى في فلسطين. نورس بي إم سي 22، 148.

أمل، أ. ورضا، ر. (2023). رأس المال كمتغير معدل للعلاقة بين الصمود الأكاديمي والمعنى الشخصي لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 38(2)، 403-468.

أيوب، س. ح، وإسماعيل، م. س، وخضر، ع. س. (2022). الرفاهية النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات من طلبة المرحلة الثانوية العامة. *دراسات تربوية ونفسية*، العدد 120، 225-276.

باشا، ش. وشنوده، إ. (2014). الصمود والمساندة الاجتماعية والضغوط كمنبئات بالتفكير الانتحاري لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*، 2(5)، 557-602.

بلبل، ي. ش. إ. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي وضغوط الحياة المدركة لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. كلية التربية – *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، العدد 68، 2464-2520.

تغيزة، أ. ب. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، ك. وإسماعيل، ع. (2017). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقاً لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية*، 32(3)، 123-197.

حميدة، م. إ. والخطيب، و. ح. (2019). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالتفاؤل والرجاء وفعالية الذات الأكاديمية ودافعية المثابرة لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29(2)، 315-381.

خرنوب، ف. م. (2016). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات للتربية وعلم النفس*، 14(1)، 217-242.

خضـــير، و. وأحمد، م. (2018). الصـــمود الأكاديمي لدى طلبة جامعة تكريت. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 25(6)، 504-524.

زهران، م. وزهران، س. (2014). العوامل الخمسـة الكبرى للشـخصـية وعلاقتها بكل من المرونة الأكاديمية والانغماس الوظيفي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين في التدريس. *مجلة الإرشاد النفسي*، 36(3)، 333-420.

سـليم، ع. إ. (2020). النمذجة السـببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصـمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور. العلوم التربوية – جامعة القاهرة، *كلية الدراسات العليا التربوية*، 28(3)، 87-212.

شلبي، ي. م، إمحيدش، ص. ب. أ. ح. م، والقصبي، و. ص. ب. أ. ح. م. (2020). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصـــمود الأكاديميين والتحصـــيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية – جامعة ســوهاج*، كلية التربية، 74(5)، 801-845.

شيماء، الوكيل. (2023). نمذجة العلاقات السببية بين الصمود النفسي والتدفق النفسي والرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 24(4)، 62-115.

صـالح، ر. ر، إسـماعيل، ن. أ. هـ. وإدروس، ف. (2021). العلاقة بين التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والصـحة النفسـية لدى طلبة جامعة صـلاح الدين في كردسـتان. *المجلة العالمية لعلم النفس التربوي الإسلامي*، 2(2)، 105-126.

طه، ر. (2020). العلاقات الســببية بين التكيف الأكاديمي والصـــمود الأكاديمي والمســاندة الاجتماعية والكفاءة الذاتية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *المجلة المصـــرية للدراســات النفسية*، 109(30)، 48-93.

طه، م. ع. (2014). الانتماء وعلاقته بالرفاهية النفســية لدى المغتربين وأبنائهم: دراســة تنبؤية. *مجلة التربية – جامعة الأزهر*، كلية التربية، 159(3)، 9-73.

عبد الرزاق، م. ح، والجعيدي، ع. م. (2022). الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بالصـــمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر: دراســـة تنبؤية فارقة. التربية (الأزهر): *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*، 41(196)، 322-405.

عثمان، ع. ع. (2022). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفســية والكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، 26(2): 102-125.

عرفة، ل. م. (2021). الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل. رسالة ماجستير في الإرشاد التربوي والنفسي. كلية الدراسات العليا، برنامج الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة الخليل، فلسطين.

عطية، م. (2011). الصمود الأكاديمي الأكاديمية وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. *مجلة الدراسات النفسية*، 21(4)، 571-621.

كرماش، ح. (2016). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 29(5): 527-544.

كيشار، أ. ع. ض. (2022). فعالية الذات الإبداعية وعلاقتها بالانخراط في التعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 38(12.2): 347-391.

محاسنة، أ.، غزو، أ.، والعظامات، ع. (2021). الصلابة الأكاديمية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والدراسات التربوية والنفسية*، 12(35): 42-59.

محمد، ح. ع. ، الحربي، ب. ح. ، مهيدات، ف. ، غازو، أ. م. (2020). العلاقة بين سمات الشخصية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في الأردن. *المجلة الدولية للتعليم العالي*، 9(3): 120-128.

ملحم، م. ، الجراح، ع. ، الشريدة، م. ، وهياجنة، و. (2023). القدرة التنبؤية لمجالات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لليقظة الذهنية والتعب الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 50(1)، 19-31.

منى، م. ع. (2021). كفاءة الذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من طالب الجامعة. *مجلة كلية الآداب بقنا*، 52(2): 456-473.

ياسين، ح. م. ، سرميني، (2014). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*، 25(97): 353-379.

المراجع الأجنبية

Abbas, A., Zahra, S., Shahid, S., Kashif, M., & Raza, S. (2024). Academic resilience, psychological well-being, and suicidal ideation among medical and non-medical students. *Journal of Health and Rehabilitation Research, 4*(1), 76–82.

Abdolrezapour, P., Ganjeh, S., & Ghanbari, N. (2023). Self-efficacy and resilience as predictors of students' academic motivation in online education. *PLOS ONE, 18*(5), 1–12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272174

Akkus Çutuk, Z. (2021). Mediating role of optimism in the relationship between self-compassion and subjective well-being. *Journal of Human Sciences, 18*(2), 185–198.

Akram, B., & Suneel, I. (2023). The relationship between optimism and academic achievement among university students in Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences, 43*(2), 283–294.

Alberto, A. B. (2014). Academic self-efficacy, self-regulated learning, and academic performance in first-year university students. *Propósitos y Representaciones, 2*(1), 101–120.

Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating role of internal factors in predicting academic resilience. *International Journal of School & Educational Psychology, 199*(5), 1–16.

Aloka, P. J. (2023). Academic resilience as predictor of academic adjustment among freshmen in distance learning program at one public university. *Social Sciences and Education Research Review, 10*(1), 151–161.

Ambiel, R. A. M., & Barros, L. O. (2018). Relationship between dropout rates, satisfaction with professional choice, income, and adaptation of university students. *Psychology: Theory and Practice, 20*(2), 254–267.

Amreen, A., & Malik, A. A. (2021). Psychological well-being as a predictor of resilience among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 36*(4), 571–586.

Amzil, A. (2023). Academic resilience and its relation to academic achievement for Moroccan university students during the COVID-19 pandemic. *International Education Studies, 16*(1), 1–7.

Ana Gutiérrez García, M., & Landeros Velázquez, M. (2020). Relationship between academic self-efficacy, performance, and anxious and depressive symptoms in emerging adult college students. *Educación, 29*(57), 87–109.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411–423.

Archanaa A/P Muthiah, B. J. X., & Kayathri A/P Krishnamurthi. (2022). The relationship between self-esteem, optimism, and resilience among undergraduates in Malaysia. *Master Thesis of Social Science Psychology*, Faculty of Arts and Social Science, University Tunku Abdul Rahman, 1–103.

Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Penerbit University Teknologi MARA.

Ayasrah, J. I., & Albalawi, K. N. (2022). Academic resilience and its relationship with academic achievement of the first-year students of university. *Journal of Positive School Psychology, 6*(11), 2647–2666.

Bahadori Khosroshah, J., Hashemi Nosratabad, T., & Babapour Kheirodin, J. (2012). The relationship of psychological capital with social capital among students. *J Research Health, 2*(1), 63–71.

Bahram Jowkar, J., Kojuri, N., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *J Adv Med Educ Prof, 2*(1), 33–38.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26.
Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269–290.
Bandura, A. (2003). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change* (pp. 97–118). Routledge.
Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, 4: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.
Bandura, A. (2007). *Self-efficiency, the self-efficacy feeling*. De Boeck University.
Bandura, A., & National Institute of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2015). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education, 41*(11), 1–25.
Bass, K. L. (2020). Can intentional instruction influence self-efficacy and increase academic performance? A pygmalion effect in Spanish language learners (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Central Texas).
Benada, N., & Chowdhry, R. (2017). A correlational study of happiness, resilience, and mindfulness among nursing students. *Indian Journal of Positive Psychology, 8*(5), 105–107.
Bhati, K., & Sethy, T. P. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *International Journal of Indian Psychology, 10*(1), 1123–1128.
Bozgun, K., & Baytemir, K. (2022). Academic self-efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: The mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory Educational Research, 9*(3), 296–314.
Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research and Development, 38*(6), 1105–1120.
Bwenvu, G. (2023). Students' self-efficacy and academic performance at Makerere University. *Makerere Journal of Higher Education, 12*(1), 101–117.
Byer, J. L. (2002). Measuring interrelationships between graduate students' learning perceptions and academic self-efficacy. *Academy of Persistence, 25*.
Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
Camelo-Lavadores, A., Sanchez-Escobedo, P., & Pinto Sosa, J. (2017). Academic self-efficacy of high achieving students in Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching, 6*(2), 84–89.
Carolina Villada, L., Espin, L., Hidalgo, V., Rubagotti, S., Sgoifo, A., & Salvador, A. (2017). The influence of coping strategies and behavior on the physiological response to social stress in women: The role of age and menstrual cycle phase. *Physiology & Behavior, 170*, 37–46.
Carruthers, C. P., & Hood, C. D. (2004). The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal, 38*(2), 225–245.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*, Article 1781, 1–14.

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1787, 1–11.

Cengiz, S., & Peker, A. (2022). Adaptation of the academic resilience scale (ARS-30): Turkish version validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 12*(65), 215–228.

Chamberlain, D., Williams, A., Stanley, D., Mellor, P., Cross, W., & Siegloff, L. (2016). Dispositional mindfulness and employment status as predictors of resilience in third-year nursing students: A quantitative study. *Nursing Open, 3*(4), 212–221.

Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends, and family support, and academic engagement. *PLoS ONE, 19*(1), 1–23.

Chen, R., Iqbal, J., Liu, Y., Zhu, M., & Xie, Y. (2022). Impact of self-concept, self-imagination, and self-efficacy on English language learning outcomes among blended learning students during COVID-19. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 784444, 1–12.

Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in Psychology, 11*(374), 1–14.

Chen, Y. C. (2017). The relationship between brand association, trust, commitment, and satisfaction of higher education institutions. *International Journal of Educational Management, 31*(7), 973–985.

Choo, O., & Prihadi, K. (2019). Academic resilience as mediator of multidimensional perfectionism and academic performance among Gen-Z undergraduate students. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(4), 637–646.

Chou, C. Y., & Chang, C. H. (2021). Developing adaptive help-seeking regulation mechanisms for different help-seeking tendencies. *Educational Technology & Society, 24*(4), 54–66.

Coholic, D., Eys, M., & Lougheed, S. (2012). Investigating the effectiveness of an arts-based and mindfulness-based group program for the improvement of resilience in children in need. *Journal of Child and Family Studies, 21*(3), 833–844.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82.

Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in higher education using resilience framework. *European Educational Research Journal, 16*(1), 62–79.

De-Juanas, Á., Bernal Romero, T., & Goig, R. (2020). The relationship between psychological well-being and autonomy in young people according to age. *Frontiers in Psychology, 11*, 559976. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559976

Demir, Ö., & Aliyev, R. (2019). Resilience among Syrian university students in Turkey. *Journal of Psychology, 8*(1), 33-51.

Dever, B., & Kim, S. (2016). Measurement equivalence of the PALS academic self-efficacy scale. *European Journal of Psychological Assessment, 32*(1), 61-67. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000361

Dewi Kumalasari, A. (2020). Academic resilience among Indonesian college students during the COVID-19 pandemic: The role of future orientation and peer support. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 21*(3), 541-558. https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i3.1774

Dhanabhakyam, M., & Sarath, M. (2023). Psychological well-being: A systematic literature review. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 603-607. https://doi.org/10.1046/j.1440-7260.2023.00547.x

Díaz-Esterri, J., De-Juanas, Á., & Goig-Martínez, R. M. (2022). Psychological well-being and resilience in youth at risk: A systematic review. *International Visual Culture Review, 12*(5), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.ivcr.2022.06.004

Doo, M. Y., & Bonk, C. J. (2020). The effects of self-efficacy, self-regulation, and social presence on learning engagement in a large university class using flipped learning. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(6), 997–1010. https://doi.org/10.1111/jcal.12416

Dullas, A. R. (2018). The development of the academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *Frontiers in Education, 3*(19), 1–14. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00019

Durso, S. de O., Afonso, L. E., & Beltman, S. (2021). Resilience in higher education: A conceptual model and its empirical analysis. *Education Policy Analysis Archives, 29*(156), 1–21. https://doi.org/10.14507/epaa.29.3456

Edwards, T., Catling, J. C., & Parry, E. (2016). Identifying predictors of resilience in students. *Psychology Teaching Review, 22*(4), 26–34.

Elias, S., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(3), 2518-2531. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00107.x

Eva, N., Parameitha, D. D., Farah, F. A., & Nurfitriana, F. (2020). Academic resilience and subjective well-being among college students using online learning during the COVID-19 pandemic. *International Conference of Psychology, 5*(2), 202–214. https://doi.org/10.1016/j.2020.06.004

Fajri Nur Mutaqin, A., Nursanti, A., & Karimulloh, K. (2021). Relationship between academic self-efficacy and academic resilience of students at PMDG in psychological and Islamic perspectives. *International Conference on Islam and Education, 1*(1), 87–97. https://doi.org/10.1016/j.2021.08.010

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269–314). Information Age Publishing.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*(2), 65–76.

Gafoor, A.K., & Ashraf, M.P. (2007). *Academic self-efficacy scale*. Calicut: University of Calicut, Department of Education, 1–5.

Gomez-Molinero, R., Zayas, A., Ruiz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 1*(1), 147–153.

Greene, R. R. (2002). Holocaust survivors: A study in resilience. *Journal of Gerontological Social Work, 37*(1), 3–18.

Habib, H. (2019). Academic resilience as a predictor of academic motivation and academic confidence of secondary school students. *Online Journal of Multidisciplinary Subjects, 13*(1), 700–706.

Haddadi, P., & Besharat, M. A. (2010). Resilience, vulnerability and mental health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*(3), 639–642.

Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., Sarstedt, M., Danks, N.P., & Ray, S. (2021). *An introduction to structural equation modeling*. In *Partial Least Squares Structural*

Equation Modeling (PLS-SEM) Using R (pp. Classroom Companion: Business). Springer, Cham.
Hayashi, K., Bentler, P. M., & Yuan, K.-H. (2011). Structural equation modeling. *Essential Statistical Methods for Medical Statistics*, 202–234.
Hayat, A.A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion, 10*(297), 1–8.
Hayat, A.A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal, 21*(7), 1–8.
Hayat, A.A., Shateri, K., Amini, M., et al. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education, 20*(76), 1–11.
Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408–420.
Henn, C., Hill, C., & Graupner, L. (2016). An investigation into the factor structure of the Ryff scales of psychological well-being. *SA Journal of Industrial Psychology, 42*(1), 1–13.
Hill, Y., Morison, M., Westphal, A., Gerwann, S., & Ricca, B. (2024). When resilience becomes undesirable: A cautionary note. *New Ideas in Psychology, 73*, 101076, 1–9.
Himansu Kumar Deo. (2022). A study on psychological well-being and self-efficacy among college students due to Covid-19: A quantitative study. *Journal of Research in Humanities and Social Science, 10*(9), 233–237.
Hitches, E., Woodcock, S., & Ehrich, J. (2021). Shedding light on students with support needs: Comparisons of stress, self-efficacy, and disclosure. *Journal of Diversity in Higher Education*, Advance online publication, 16(2), 1–15.
Hong, J., Mreydem, W., Abou Ali, B., Saleh, N., Hammoudi, S., Lee, J., Ahn, J., Park, J., Hong, Y., Suh, A., & Chung, S. (2022). The COVID-19 pandemic and the Beirut explosion: Mediation effect of resilience and self-efficacy on the psychological well-being of Lebanese people during the crises. *Frontiers in Psychiatry, 12*(733578), 1–13.
Hongxia, M., Song, G., & Jiang, Z. (2020). Perfectionism and professional commitment of college students: The mediation of academic self-efficacy. *Journal of Adult Education College of Hebei University, 22*(4), 84–90.
Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*(2), 63–84.
Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53–60.
Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28*(1), 1–35.
Huang, L., & Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. *Behavioral Sciences, 13*(9), 1–11.
Idris, I., Khairani, A. Z., & Shamsuddin, H. (2019). The influence of resilience on psychological well-being of Malaysian university undergraduates. *International Journal of Higher Education, 8*(4), 153–163.

Ifdil, & Bariyyah, K., Dewi, A., & Rangka, I. (2019). The College Academic Self-Efficacy Scale (CASES): An Indonesian validation to measure the self-efficacy of students. *Journal of Guidance and Counseling Studies, 4*(4), 115–121.

Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Jöreskog, K., & Long, J.S. (1993). Introduction. In *Testing structural equation models* (pp. 1–20). Sage.

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. (2014). Academic resilience in education: The role of achievement goal orientations. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism, 2*(1), 8–33.

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.

Kang, H., & Ahn, J.-W. (2021). Model setting and interpretation of results in research using structural equation modeling: A checklist with guiding questions for reporting. *Asian Nursing Research, 15*(3), 157–162.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education, 132*(3), 474–483.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007–1022.

Khan, M. (2023). Academic self-efficacy, coping, and academic performance in college. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities, 5*(4), 1–16.

Klainin-Yobas, P., Vongsirimas, N., Ramirez, D. Q., & others. (2021). Evaluating the relationships among stress, resilience, and psychological well-being among young adults: A structural equation modelling approach. *BMC Nursing, 20*, 119.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.

Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67–72.

Latif, S., & Amirullah, M. (2020). Students' academic resilience profiles based on gender and cohort. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling, 5*(4), 175–182.

Li, M.-H., & Yang, Y. (2016). A cross-cultural study on a resilience-stress path model for college students. *Journal of Counseling & Development, 94*(3), 319–332.

Liang, Y. S. (2000). Study on achievement goals, attribution styles, and academic self-efficacy of college students [Unpublished master's thesis]. Central China Normal University, Wuhan.

Lim, H. A., & Bang, E. J. (2018). The effects of music listening on affect, self-efficacy, mental exertion, and task performance of online learners. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning for Christians in Higher Education, 8*(1), 5–19.

Maha, A. H. A. (2020). Investigate the relationship between psychological well-being, self-efficacy, and positive thinking at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *International Journal of Higher Education, 9*(4), 138–152.

Malkoç, A., & Yalçin, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(43), 35–43.

Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability, 12*(7), 2987. https://doi.org/10.3390/su12072987

Mao, Y., Yang, R., Bonaiuto, M., Ma, J., & Harmat, L. (2020). Can flow alleviate anxiety? The roles of academic self-efficacy and self-esteem in building psychological sustainability and resilience. *Sustainability, 12*(7), 1–17.

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.

Matteucci, M. C., & Soncini, A. (2021). Self-efficacy and psychological well-being in a sample of Italian university students with and without specific learning disorders. *Research in Developmental Disabilities, 110*, 103858.

Meerow, S., Newell, J. P., & Stults, M. (2016). Defining urban resilience: A review. *Landscape and Urban Planning, 147*, 38–49.

Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability, 15*(7), 5767.

Mesidor, J. K., & Sly, K. (2016). Factors that contribute to the adjustment of international students. *Journal of International Students, 6*(1), 262–282.

Mestre, J. M., Núñez-Lozano, J. M., Gómez-Molinero, R., Zayas, A., & Guil, R. (2017). Emotion regulation ability and resilience in a sample of adolescents from a suburban area. *Frontiers in Psychology, 8*, 1–13.

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmesil, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology, 9*, 648.

Miranda, J. O., & Cruz, R. N. C. (2020). Resilience mediates the relationship between optimism and well-being among Filipino university students. *Current Psychology, 1*(8), 1–10.

Mirza, M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioral Sciences, 28*(1), 33–50.

Mohan, J., & Mustafa, M. (2022). Psychological well-being of college students in Ladakh in relation to stress and perceived social support. *Indian Journal of Psychology, 24*(1), 72–76.

Mohtasham, S., Hatami Rad, S. S., Hormozi, A., Moodi Ghalibaf, A., & Mohammadi, Y. (2024). Academic self-efficacy and psychological well-being in medical students: A cross-sectional study. *Canon Journal of Medicine, 4*(3), 98–101.

Munawaroh, E., & Nurmalasari, Y. (2021). Student resilience after pandemic: Learning loss recovery. *Psychoeducation: Journal of Educational and Counseling Psychology, 1*(2), 1–10.

Nielsen, T. (2020). Measuring differences in current academic learning self-efficacy (CAL-SE) and current academic exam self-efficacy (CAE-SE) for social science students: A Rasch-based multi degree-program validity study. In *Research on Teaching and Learning in Higher Education* (p. 57). Waxmann Verlag.

Nielsen, T., Dammeyer, J., Vang, M. L., & Makransky, G. (2018). Gender fairness in self-efficacy? A Rasch-based validity study of the General Academic Self-efficacy Scale (GASE). *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 664–681.

Ojeleye, C., Adegbile, O., & Apanpa, T. (2023). Academic resilience and self-esteem as determinant of students' academic performance in Zamfara State. *Milestone Journal of Strategic Management, 3*(2), 68–78.

Opree, S., Buijzen, M., & Reijmersdal, E. (2018). Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c). *Societies, 8*(1), 1–14.

Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988, April). Development of a college academic self-efficacy scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.

Özcan, Z., & Karaca, F. (2018). A study on relationship between academic motivation and psychological well-being in students of theology faculty. *Journal of Ilahiyat Researches, 2*(50), 321–341.

Ozer, S., & Schwartz, S. J. (2020). Academic motivation, life exploration, and psychological well-being among emerging adults in Denmark. *Nordic Psychology, 72*(3), 199–221.

Ozkal, N. (2019). Relationships between self-efficacy beliefs, engagement, and academic performance in math lessons. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14*(2), 190–200.

Pangandoyon, R., Lupina, S., Mandin, M., & Bauyot, M. (2024). A multiple case study on the resilient leadership in integrated schools: School heads' perspective in focus. *Asian Journal of Education and Social Studies, 50*(1), 28–41.

Phakiti, A. (2018). Confirmatory factor analysis and structural equation modeling. In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 1–15). Palgrave Macmillan.

Priesack, A., & Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: A small survey study. *Nurse Education Today, 35*(5), 16–20.

Puente-Martínez, A., Páez, D., Ubillos-Landa, S., & Da Costa-Dutra, S. (2018). Examining the structure of negative affect regulation and its association with hedonic and psychological well-being. *Frontiers in Psychology, 9*(1592), 1–14.

Radhamani, K., & Kalaivani, D. (2021). Academic resilience among students: A review of literature. *International Journal of Research and Review, 8*(6), 360–369.

Rahat, E., & Ilhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 187–208.

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.

Ramezanpour, A., Kouroshnia, M., Mehryar, A., & Javidi, H. (2019). Psychometric evaluation of the Academic Resilience Scale (ARS-30) in Iran. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal, 1*(3), 144–150.

Reichel, J. L., Dietz, P., Mülder, L. M., Werner, A. M., Heller, S., Schäfer, M., Letzel, S., & Rigotti, T. (2023). Predictors of resilience of university students to educational stressors during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in Germany. *International Journal of Stress Management, 30*(2), 172–183.

Renshaw, T. L. (2018). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology, 33*(2), 136–149.

Renshaw, T. L., & Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology, 31*(2), 139–151.

Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduates' covitality. *Journal of Happiness Studies, 17*(2), 463–484.

Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduates' covitality. *Journal of Happiness Studies, 17*(3), 463–484.

Renshaw, T., & Chenier, J. (2016). Further validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire: Comparing first-order and second-order factor effects on actual school outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(4), 1–16.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387.

Ricketts, S., Engelhard, G., & Chang, M. L. (2015). Development and validation of a scale to measure academic resilience in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment, 33*(2), 1–11.

Robinson, K. A., Perez, T., White-Levatich, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2020). Gender differences and roles of two science self-efficacy beliefs in predicting post-college outcomes. *The Journal of Experimental Education, 90*(2), 344–363.

Rosal, I., & Bermejo, M. (2017). Autoeficacia en estudiantes universitarios: Diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 115–123.

Roy, R., Akhtar, F., & Das, N. (2017). Entrepreneurial intention among science & technology students in India: Extending the theory of planned behavior. *International Entrepreneurship and Management Journal, 13*(5), 1013–1041.

Rubin, M., & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education, 42*(2), 315–330.

Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development, 12*(1), 35–55.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069–1081.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*(1), 10–28.

Ryff, C. D. (2018). Eudaimonic well-being: Highlights from 25 years of inquiry. In K. Shigemasu, S. Kuwano, T. Sato, & T. Matsuzawa (Eds.), *Diversity in harmony - Insights from psychology: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology* (pp. 375–395). John Wiley & Sons Ltd.

Ryff, C. D. (2019). Entrepreneurship and eudaimonic well-being: Five venues for new science. *Journal of Business Venturing, 34*(4), 646–663.

Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. In C. D. Ryff & V. W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes* (pp. 247–278). Springer.

Sabir, F., Ramzan, N., & Malik, F. (2018). Resilience, self-compassion, mindfulness and emotional well-being of doctors. *Indian Journal of Positive Psychology, 9*(1), 55–59.

Sabouripour, F., Roslan, S., Ghiami, Z., & Memon, M. A. (2021). Mediating role of self-efficacy in the relationship between optimism, psychological well-being, and resilience among Iranian students. *Frontiers in Psychology, 12*(675645), 1–11.

Sachitra, V., & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology, 11*(11), 1–7.

Sari, Y. I., Sumarmi, U. D. H., & Astina, I. K. (2021). The effect of problem-based learning on problem-solving and scientific writing skills. *International Journal of Instruction, 14*(6), 11–26.

Sarwar, M., Inamullah, P., Khan, N., Education, P., & Anwar, P. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning, 7*(8), 19–24.

Schroeders, U., Scharf, F., & Olaru, G. (2024). Model specification searches in structural equation modeling using bee swarm optimization. *Educational and Psychological Measurement, 84*(1), 40–61.

Schunk, D., & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schwartz, A. (2018). Mindfulness in applied psychology: Building resilience in coaching. *The Coaching Psychologist, 14*(2), 98–104.

Schwarzer, R., & Warner, L. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In *Resilience in Children, Adolescents, and Adults* (pp. 139–150).

Shao, Y., & Kang, S. (2022). The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience. *Frontiers in Psychology, 13*(938756), 1–13.

Shengyao, Y., Jenatabadi, H. S., Mengshi, Y., Minqin, C., Xuefen, L., & Mustafa, Z. (2024). Academic resilience, self-efficacy, and motivation: The role of parenting style. *Scientific Reports, 14*(1), 1–15.

Shi, L. S., Chen, Y. M., Hou, X., & Gao, F. Q. (2013). Socioeconomic status and study engagement: The mediating effects of academic self-efficacy among junior high school students [In Chinese]. *Psychology Development Education, 29*(3), 71–78.

Shofiah, V., Taruna, S., Asra, Y. K., Rajab, K., & Sa'ari, C. Z. (2023). Academic self-efficacy as a mediator on the relationship between academic motivation and academic achievement of college students during the online learning period. *International Journal of Islamic Educational Psychology, 4*(1), 154–168.

Siddique, M., Ali, M., Nasir, N., Awan, T. H., & Siddique, A. (2021). Resilience and self-efficacy: A correlational study of 10th-grade chemistry students in Pakistan. *Multicultural Education, 7*(6), 711–721.

Siddiqui, S. (2015). Impact of self-efficacy on psychological well-being among undergraduate students. *International Journal of Indian Psychology, 2*(3), 1–12.

Simons, J., Beaumont, K., & Holland, L. (2018). What factors promote student resilience on a level 1 distance learning module? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 33*(1), 4–17.

Sivakumar, S., Raghavan, M., & Divya, M. (2022). Relationship between psychological well-being on resilience in adolescence and adults. *YMER Digital, 21*(3), 276–283. https://doi.org/10.37896/YMER21.06/26

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*(3), 194–200.

Smith, K. J., Haight, T. D., Emerson, D. J., Mauldin, S., & Wood, B. G. (2020). Resilience as a coping strategy for reducing departure intentions of accounting students. *Accounting Education, 29*(1), 77–108.

Somaiya, M., Kolpakwar, S., Faye, A., & Kamath, R. (2015). Study of mechanisms of coping, resilience and quality of life in medical undergraduates. *Indian Journal of Social Psychiatry, 31*(1–2), 19–28.

Sood, S., & Sharma, A. (2020). Resilience and psychological well-being of higher education students during COVID-19: The mediating role of perceived distress. *Journal of Health Management, 22*(4), 606–617.

Speight, N. P. (2009). *The relationship between self-efficacy, resilience and academic achievement among African American urban adolescents* (Doctoral dissertation). Howard University, Washington, DC.

Stavraki, M., Márquez, R., Bajo, M., Callejas-Albiñana, A., Paredes, B., & Díaz, D. (2022). Brief version of the Ryff psychological well-being scales for children and adolescents: Evidence of validity. *Psicothema, 34*(4), 316–322.

Sun, Y., & Liu, L. (2023). Structural equation modeling of university students' academic resilience, academic well-being, personality, and educational attainment in online classes with Tencent Meeting application in China: Investigating the role of student engagement. *BMC Psychology, 11,* 347.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tang, L., & Zhu, X. (2024). Academic self-efficacy, grit, and teacher support as predictors of psychological well-being of Chinese EFL students. *Frontiers in Psychology, 14,* Article 1332909.

Tang, Y.-Y., Tang, R., & Gross, J. J. (2019). Promoting psychological well-being through an evidence-based mindfulness training program. *Frontiers in Human Neuroscience, 13,* Article 237.

Tembo, L. H., & Ngwira, F. F. (2016). The impact of self-efficacy beliefs on learning strategies: Towards learning human anatomy at College of Medicine. *Journal of Contemporary Medical Education, 4*(1), 1–7.

Tope-Banjoko, T., Davis, V., Morrison, K., Fife, J., Hill, O., & Talley, C. (2020). Academic resilience in college students: Relationship between coping and GPA. *Anatolian Journal of Education, 5*(2), 109–120.

Torre, J. (2006). *Self-efficacy, self-regulation, and learning approaches in university students* (Doctoral dissertation). Comillas Pontifical University, Madrid.

Tossavainen, T., Rensaa, R., Haukkanen, P., Mattila, M., & Johansson, M. (2020). First-year engineering students' mathematics task performance and its relation to their motivational values and views about mathematics. *European Journal of Engineering Education, 13*(5), 1–16.

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Lirola, M.-J., Garcia Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(23), Article 8741.

Urquijo, I., Extremera, N., & Sánchez, A. (2015). Emotional intelligence, life satisfaction, and psychological well-being in graduates: The mediating effect of perceived stress. *Applied Research in Quality of Life, 10*(4), 1055–1071.

Usan, P. S., Salavera, C. B., & Quílez, A. R. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation, 22*(5), Article 100776.

Uygur, Ö., Ahmed, O., Bahar, A., Hursitoglu, O., Aydın, E., Chung, S., Özcan, H., & Drake, C. (2023). Adaptation and validation of the Turkish version of the Ford Insomnia Response to Stress Test in university students. *Nature and Science of Sleep, 15*(3), 139–149.

Valentin, M. A., Velasco, R., Robles, C. J., Canlas, P. N., & Paraguya, J. (2023). Self-efficacy and academic resilience among grade 12 students in a private school: A correlational study. *Psych Education, 11*(2), 225–231.

van Zyl, L. (2021). Social study resources and social well-being before and during the intelligent COVID-19 lockdown in the Netherlands. *Social Indicators Research, 157*(1), 15–45.

Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(2325), Article 2325.

Vongsirimas, N., Sitthimongkol, Y., Kaesornsamut, P., Thanoi, W., Pumpuang, W., Phetrasuwan, S., et al. (2020). Mediating role of mindfulness, self-efficacy, and resilience on the stress–psychological well-being in Thai adolescents. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24*(9), 5376–5391.

Wach F-S, Karbach J, Ruffing S, Brünken R, and Spinath FM (2016). University Students' Satisfaction with their Academic Studies: Personality and Motivation Matter. *Front. Psychol.*, 7(55), 1–12.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.

Wang MC, Gordon EW. (2012). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, publisher.

Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus* (2nd ed.).

Warr, P. (2013). How to think about and measure psychological well-being. In R. R. Sinclair, M. Wang, & L. E. Tetrick (Eds.), *Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis* (pp. 76–90). Routledge/Taylor & Francis Group.

WHO. (1998). Use of Well-Being Measures in Primary Health Care - The DepCare Project. Health for All, Target 12. Retrieved from http://www.who.dk/document/e60246.pdf.

Whoqol Group. (1997). Measuring Quality of Life. Geneva: The World Health Organization, 1-13.

Wilcox, Gabrielle & Nordstokke, David. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104-124.

Woldgabreal, Y., Day, A., and Ward, T. (2016). Linking positive psychology to offender supervision outcomes the mediating role of psychological flexibility, general self-efficacy, optimism, and hope. *Crim. Justice Behav.*, 43, 697–721.

World Health Organization (WHO). (n.d.). Mental health. Retrieved from https://www.who.int/healthtopics/mental-health/#tab=tab_1

World Health Organization. (2021). Mental Health. Retrieved from https://www.who.int.

Wulandari, A., & Istiani, I. (2021). The effect of self-esteem and self-efficacy on the academic resilience of undergraduate students in Jakarta. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 729(1), 1–6.

Xiao Wan, Haitao Huang, Qianwen Peng, Yiming Zhang, Yipei Liang, Yueming Ding, Chaoran Chen. (2023). The role of self-efficacy and psychological resilience on the relationship between perfectionism and learning motivation among undergraduate nursing students: A cross-sectional descriptive study. *Journal of Professional Nursing*, 47, 64–72.

Xu, Xiaobo & Lou, Liandi & Wang, Lixia & Pang, Weiguo. (2017). Adolescents' perceived parental psychological control and test anxiety: Mediating role of academic

self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45(9), 1573–1584.

Yao H, Chen S, Liu A. (2023). Exploring the Relationship between Academic Challenge Stress and Self-Rated Creativity of Graduate Students: Mediating Effects and Heterogeneity Analysis of Academic Self-Efficacy and Resilience. *Journal of Intelligence*, 11(9):176.

Yeung, Wei-Jun & Li, Haibin. (2019). Educational Resilience Among Asian Children in Challenging Family Environment. *Social Indicators Research*, 153(6), 1–12.

Yongmei, H., & Chen, Y. (2023). The Relationship between Locus of Control and Academic Adaptability Among College Students: Mediating Effect of Academic Self-Efficacy. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 73–77.

Yu J, Chae S. (2020). The mediating effect of resilience on the relationship between the academic burnout and psychological well-being of medical students. *Korean J Med Educ.*, 32(1), 13–21.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., and Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Soc. Indic. Res.*, 122(4), 701–708.

Zahra, S. T., & Riaz, S. (2017). Mediating role of mindfulness in stress resilience relationship among university students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), 21–32.

Zhang, B. (2022). The relationship between Chinese EFL learners' resilience and academic motivation. *Frontiers in Psychology*, 13(4), 1–7.

Zhao FF, Lei XL, He W, Gu YH, Li DW. (2015). The study of perceived stress, coping strategy and self-efficacy of Chinese undergraduate nursing students in clinical practice. *Int J Nurs Pract.*, 21(4), 401–409.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Zimmerman, Barry & Bandura, Albert & Martinez-Pons, Manuel. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

Zumarraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2021). Psychometric assessment of academic procrastination (APE) and academic resilience scales (ARS-30) among university students in Quito, Ecuador. *Journal of Costarica University*, 45(1), 346–366

الملحقات

ملحق (أ): الاستبانة المرسلة للتحكيم

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

برنامج علم النفس التربوي

حضرة الأستاذ/الدكتور.....المحترم:

الموضوع: التحكيم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي، بعنوان:

" النمذجة البنائية للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى

طلبة الجامعات في فلسطين

Structural Modeling of the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Psychological Well-Being, and Academic Resilience Among University Students in Palestine

أرجو من حضرتكم التكرم بمراجعة المرفق والذي يتكون من جزأين : الأول: بيانات المحكم والمتغيرات الديموغرافية، والثاني: أدوات القياس الثلاثة (مقياس الرفاهية النفسية، مقياس الكفاء الذاتية الأكاديمية، مقياس الصمود الأكاديمي). وكونكم من ذوي الخبرة المقدرة في هذا المجال تتشرف الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه المقاييس الثلاثة لتحكيمها، واكون ممتنه لكم لكتابة

تعليقاتكم واقتراحاتكم القيمة إزاء كل فقرة والتي ستكون موضع تقدير كبير، وأتشرف باقتراحاتكم وتوصياتكم والتي ستكون لي الموجه لإعداد المقاييس بصورتها النهائية. وأخيراً، أتقدم بالشكر الجزيل لحضراتكم على مشاركتكم وتوجيهكم، وإذا كان لديكم أي استفسار، يرجى الاتصال بي على الرقم (0569006111).

الطالبة : سحاب عادل أحمد سليمان/خطاطبة

المشرف : أ. د. فؤاد طه طلافحة

بيانات المحكم

اسم المحكم	مكان العمل	الرتبة العلمية/المسمى الوظيفي	التخصص	الإيميل/ رقم الجوال

القسم الأول : المعلومات الشخصية :

- الجنس:
  - ذكر
  - أنثى
- الكلية :
  - علمية
  - أنسانية

- الدخل الشهري للأسرة
  - منخفض
  - متوسط
  - مرتفع

- الفرع
  - طولكرم
  - رام الله
  - الخليل

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
القسم الثاني: مقياس الرفاهية النفسية ، **ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد فرعية هي (الرضا الأكاديمي، الكفاءة الأكاديمية، الارتباط بالجامعة ، الإمتنان للجامعة)**								
الرضا الأكاديمي : Academic Satisfaction : ويشير إلى " التقييم الذاتي للتجربة التعليمية برمتها، ويعرف بأنه حالة نفسية تنتج عن تأكيد أو عدم تأكيد توقعات الطلبة فيما يتعلق بواقعهم الأكاديمي".								
.1	I have had a great academic experience at this college / university لدي تجربة أكاديمية رائعة في هذه الكلية / الجامعة							
.2	I am happy with how I've done in my classes أنا سعيد بما قمت به في فصولي							
.3	I am satisfied with my academic achievements since coming to college/ univeristy. أنا راضٍ عن إنجازاتي الأكاديمية منذ مجيئي إلى الكلية / الجامعة							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
.4	I am pleased with how my college / univeristy education is going so far أنا سعيد بالطريقة التي يسير بها تعليمي في الكلية / الجامعة حتى الآن							
الكفاءة الأكاديمية : Academic Efficacy : وتشير إلى معتقدات الطلبة واتجاهاتهم تجاه قدراتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي، وكذلك الإيمان بقدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والتعلم الناجح للمواد، أو تقييم السلوك الأكاديمي للفرد باعتباره يلبي المتطلبات البيئية بشكل فعال.								
.5	I am a hard worker in my classes أنا مجتهد في فصولي							
.6	I am a diligent student أنا طالب مجتهد							
.7	I am an organized and effective student. أنا طالب منظم وفعال.							
.8	I study well for my classes أنا أدرس جيدًا لفصولي.							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
الارتباط بالجامعة : University Connectedness : ويشير إلى شعور الطالب الذاتي بالقبول والتقدير والاحترام والدعم من قبل أعضاء الجامعة والآخرين والشعور بكونه جزءًا من المجتمع الأكاديمي، أو "الشعور بالرعاية والتواصل الجيد مع الآخرين في الجامعة".								
.9	I feel like a real part of this college/ university أشعر وكأنني جزء حقيقي من هذه الكلية /الجامعة							
.10	People at this college / university are friendly to me الناس في هذه الكلية / الجامعة ودودون معي							
.11	I can really be myself at this college/ university يمكنني حقًا أن أكون على طبيعتي في هذه الجامعة							
.12	Other students here like me the way I am الطلبة الآخرون يحبونني كما أنا							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
الامتنان للجامعة / الكلية: College Gratitude وتشير إلى "كل ما يتعلق بالاعتراف بالأشياء الجيدة في حياة الطالب والدور الذي لعبته الجامعة ولآخرون في تلك الأحداث الإيجابية".								
.13	أنا ممتن جدًا لأنني حصلت على تعليم جامعي I am so thankful that I'm getting a univerisity education							
.14	أنا ممتن للأساتذة والطلبة الآخرين الذين ساعدوني في الفصل I am grateful to the professors and other students who have helped me in class.							
.15	I feel thankful for the opportunity to learn so many new things أشعر بالامتنان لإتاحة الفرصة لي لتعلم الكثير من الأشياء الجديدة. I feel thankful for the opportunity to learn so many new things							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
.16	أنا ممتن للأشخاص الذين ساعدوني على النجاح في الكلية / الجامعة. I am grateful for the people who have helped me succeed in college / univeristy							
القسم الثالث : مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، **ويتكون هذا المقياس من بعدين فرعيين هما (فعالية الكفاءة الأكاديمية ، فعالية السلوك الأكاديمي)**								
فعالية الكفاءة الأكاديمية Academic Competence Efficacy : وتشير إلى ما إذا كان الطلبة واثقين من إتقان موضوع ما وتحقيق درجات عالية.								
.17	I meet the deadlines for my assignments ألتزم بالمواعيد النهائية لإنجاز مهامي							
.18	I am doing well on exams أُبلي بلاءً حسنًا في الامتحانات							
.19	Iam taking good notes during the lectures أقوم بتدوين ملاحظات جيدة أثناء المحاضرات							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
.20	Iam managing time effectively أدير الوقت بفعالية							
.21	Iam participating effectively in class discussions أشارك بفعالية في المناقشات الصفية							
.22	I know that I will be able to learn the material for this class أعلم أنني سأكون قادرًا على تعلم المواد الخاصة بهذا الفصل							
.23	My study skills are excellent compared with others in this class مهاراتي الدراسية ممتازة مقارنة بالآخرين في هذا الفصل							
.24	I feel confident that I can complete the degree within the The prescribed period							

رقم	الفقرات	الوضوح		ملائمة		الانتماء		الاقتراحات والتعديلات
		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	
	أشعر بالثقة في قدرتي على إكمال الدرجة العلمية خلال الفترة المقررة .							
.25	I make an attempt to meet the deadline for group assignments أحاول الالتزام بالموعد النهائي للواجبات الجماعية							
.26	Ithink I will receive a good grade in this class أعتقد أنني سأحصل على درجة جيدة في هذا الفصل							
.27	I can generally solve difficult academic problems if I put in enough effort أتمكن عمومًا من حل المشكلات الأكاديمية الصعبة إذا بذلت جهدًا كافيًا							

فعالية السلوك الأكاديميAcademic Behavior Efficacy : وتشير إلى ثقة الطلبة في تنظيم أنشطة التعلم الخاصة بهم.								
.28	I ask questions in lectures أطرح الأسئلة في المحاضرات							
.29	I respond to questions asked in lectures أجيب على الأسئلة المطروحة في المحاضرات							
.30	I ask for help from my lecturers أطلب المساعدة من المحاضرين							
.31	I ask for help from my friends / colleques when I have issues in subjects matters أطلب المساعدة من أصدقائي وزملائي عندما أواجه مشاكل في المواد الدراسية							
.32	I engage in academic discussions with my friends and colleques أجري مناقشات أكاديمية مع أصدقائي وزملائي							
.33	I make sense of feedback on my assignments أفهم ردود الفعل على مهامي							

.34	I explain subject matters to my friends and collegues أشرح الموضوع لأصدقائي وزملائي							
.35	I pay attention during every lecture أنتبه خلال كل محاضرة							
.36	I express my opinion when I do not understand the lectures أبدي رأيي عندما لا أفهم المحاضرات							
.37	I feel nervous when I am doing presentations أشعر بالتوتر عندما أقوم بتقديم العروض التقديمية							
.38	I come forward to do presentations in group assignments أتقدم لتقديم العروض التقديمية في مهام جماعية							
القسم الرابع: مقياس الصمود الأكاديمي **(المثابرة ، التأمل والتكيف لطلب المساعدة ، التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)**								
المثابرة Perseverance : وتشير إلى كيفية التصرف عند تلقي الطالب / الطالبة ملاحظات سلبية حول المستوى الدراسي								
.39	I would not accept the tutors' feedback							

	سارفض تعليمات مدرسيني							
.40	I would use the feedback to improve my work سأستقيد من ملاحظات مدرسيني لتحسين أدائي الدراسي							
.41	I would just give up سوف استسلم وأتوقف عن محاولة تحسين أدائي							
.42	I would use the situation to motivate myself سوف استخدم الموقف كدافع تحفيزي							
.43	I would change my career plans سوف أغير خطط مستقبلي المهني							
.44	I would see the situation as a challenge سوف أنظر للموقف على أنه تحديا لي							
45.	I would do my best to stop thinking negative thoughts سأبذل قصارى جهدي للتوقف عن الأفكار السلبية							

							I would see the situation as temporary سوف أنظر إلى الموقف على أنه وضع مؤقت	46.
							I would work harder سأعمل بجدية أكبر	.47
							I would try to think of new solutions ساحاول التفكير في حلول جديدة	.48
							I would blame the tutor سوف أوجه االوم لمدرسيني على اخفاقي الدراسي	.49
							I would keep trying ساستمر في محاولة تحسين مستواي الدراسي	.50
							I would not change my long-term goals and ambitions سوف اتمسك بطموحاتي طويلة المدى	.51
							I would look forward to showing that I can improve my grades. أتطلع إلى إظهار أنني أستطيع تحسين درجاتي	.52

التأمل والتكيف لطلب المساعدة : Reflecting and Adaptive Help-Seeking: ويشير هذا البعد إلى التأمل والتكيف مع الملاحظات السلبية والسعي إلى التطوير من المستوى الدراسي.								
.53	I would use my past successes to help motivate myself سوف استفيد من نجاحاتي السابقة في تحفيز ذاتي							
.54	I would start to monitor and evaluate my achievements and effort سأبدا في مراقبة وتقييم إنجازاتي السابقة في تحفيز ذاتي							
.55	I would seek help from my tutors سوف أطلب المساعدة من مدرسيني							
.56	I would give myself encouragement سوف أشجع نفسي وأدعمها لاجتياز المصاعب الدراسية							
.57	I would try different ways to study سأجرب طرقا مختلفة للدراسة والاستذكار							
.58	I would set my own goals for achievement سأحدد أهدافي كي أنجزها							

.59	I would seek encouragement from my family and friends سوف أطلب التشجيع من عائلتي وأصدقائي							
.60	I would try to think more about my strengths and weaknesses to help me work better سوف أفكر في نقاط القوة والضعف لدي لمساعدتي على العمل بشكل أفضل							
.61	I would start to self-impose rewards and punishments depending on my performance سوف أكافي نفسي عندما أنجز مهامي الدراسية							
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية Negative Affect and Emotional Response Subscale: ويشير إلى كيفية التصرف عند مواجهة صعوبات وتحديات دراسية.								
.62	I would probably get annoyed ربما سأتضايق							
.63	I would begin to think my chances of success at university were poor سوف أبدا بالتفكير بأن فرص نجاحي في الجامعة ضعيفة							

.64	I would probably get depressed ربما أصاب بالإكتئاب إذا لم أنجح عند المحاولة الأولى							
.65	I would be very disappointed سوف أشعر بخيبة أمل كبيرة عند مواجهة الصعوبات في دراستي							
.66	I would begin to think my chances of getting the job I want were poor سوف أبدا بالتفكير بأن فرصتي في الحصول على الوظيفة التي أريدها ضعيفة							
.67	I would stop myself from panicking سوف أحاول التحكم في نفسي عند الخوف							
.68	I would feel like everything was ruined and was going wrong سأشعر بالقلق وضياع الأمل							

شكراً على حسن تعاونكم

الملحق (ب) قائمة المحكمين

الرقم	الإسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	أستاذ دكتور	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة/ الأردن
.2	محمد عبد الله عسيري	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة تبوك/ السعودية
.3	يوسف ذياب عواد	أستاذ دكتور	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
.4	عبد الناصر الجراح	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة الخليج العربي/البحرين
.5	أحمد محاسنة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية/ الأردن
,6	د. أمجد فرحان الركيبات	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة الحسين بن طلال
.7	جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية خضوري
.8	نهى عطير	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية خضوري
.9	أحمد محاسنة	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	الجامعة الهاشمية/ الأردن
.10	أحمد عثمان	أستاذ مساعد	مناهج وتدريس	جامعة فلسطين التقنية خضوري
.11	رشيد عرار	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة فلسطين الأهلية
.12	أسماء غزال	أستاذ مساعد	علم النفس	جامعة فلسطين التقنية خضوري
.13	ماجد محمد الخياط	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن
.14	حابس سعد الزبون	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	جامعة نزوى
.15	راتب أبو رحمة	أستاذ مساعد	الارشاد التربوي	جامعة القدس المفتوحة
.16	بديع مشاعلة	دكتور أخصائي اكلينيكي	علم النفس الاكلينيكي	الكلية الأكاديمية/ الداخل للتربية"كي"

ملحق (ج): أداة الدراسة خاص للطلبة بعد إجراء التحكيم

عزيزي الطالب /الطالبة،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأمريكية، بعنوان:

" النمذجة البنائية للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين."

وقد وقع عليك الإختيار لتكون من ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير اليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سحاب عادل أحمد سليمان/خطاطبة

بإشراف: أ. د فؤاد طلافحة

القسم الأول: المعلومات الشخصية :

- الجنس:
  - ذكر
  - أنثى
- الكلية:
  - إنسانية
  - علمية
- الدخل الشهري للأسرة
  - منخفض (أقل من 2500 شيكل)
  - متوسط من (2500 ـ 4000)
  - مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)
- الجامعة
  - جامعة فلسطين التقنية خضوري
  - جامعة بيرزيت
  - جامعة بيت لحم

رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
القسم الثاني: مقياس الرفاهية النفسية ، ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد فرعية هي (الرضا الأكاديمي، الكفاءة الأكاديمية، الارتباط بالجامعة ، الإمتنان للجامعة)						
الرضا الأكاديمي : Academic Satisfaction :						
.1	I have had a great academic experience at this college / university تجربتي الأكاديمية رائعة في هذه الجامعة					
.2	I am happy with how I've done in my classes أشعر بسعادة حيال أدائي لمهماتي الأكاديمية					
.3	I am satisfied with my academic achievements since coming to college/ univeristy. أنا راضٍ عن إنجازاتي الأكاديمية منذ التحاقي بالجامعة					
.4	I am pleased with how my college / univeristy education is going so far أشعر بالسعادة عن طريقة سير تعلمي في الجامعة حتى الآن					

الكفاءة الأكاديمية : Academic Efficacy :						
					I am a hard worker in my classes أعمل بجد في فصولي الدراسية	.5
					I am a diligent student أنا طالب/ة مجتهد في دراستي	.6
					I am an organized and effective student. أمتلك القدرة على التنظيم الفعال.	.7
					I study well for my classes أحرص على الاستعداد الجيد للدراسة.	.8
الارتباط بالجامعة : University Connectedness						
					I feel like a real part of this college/ university انني أنتمي الى هذه الجامعة	.9
					People at this college / university are friendly to me العاملون في هذه الجامعة ودودون معي	.10
					I can really be myself at this college/ university تتيح لي الجامعة امكانية أن أكون على طبيعتي	.11
					Other students here like me the way I am	.12

	يحبني الطلبة الآخرون كما انا					
الامتنان للجامعة / الكلية: College Gratitude						
.13	I am so thankful that I'm getting a univerisity education أنا ممتن جدًا لأنني أتلقى تعليم جامعي					
.14	I am grateful to the professors and other students who have helped me in class. أنا ممتن للأساتذة اللذين ساعدوني في دراستي الأكاديمية					
.15	I feel thankful for the opportunity to learn so many new things أشعر بالامتنان لإتاحة الفرصة لي لتعلم الكثير من الأشياء الجديدة.					
.16	I am grateful for the people who have helped me succeed in college / university أنا ممتن للأشخاص الذين ساعدوني على النجاح في الجامعة .					

القسم الثالث : مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، ويتكون هذا المقياس من بعدين فرعيين هما (فعالية الكفاءة الأكاديمية ، فعالية السلوك الأكاديمي)						
فعالية الكفاءة الأكاديميةAcademic Competence Efficacy						
.17	I meet the deadlines for my assignments ألتزم بالمواعيد النهائية لإنجاز واجباتي الأكاديمية					
.18	I am doing well on exams أُبلي بلاءً حسنًا في الامتحانات					
.19	Iam taking good notes during the lectures أقوم بتدوين الملاحظات المهمة أثناء المحاضرات					
.20	Iam managing time effectively أدير الوقت بفاعلية كبيرة					
.21	Iam participating effectively in class discussions أشارك بفاعلية في المناقشات الصفية					
.22	I know that I will be able to learn the material for this class لدي القدرة على تعلم موضوعات جديدة في هذا الفصل					

					My study skills are excellent compared with others in this class مهارات الدراسية ممتازة مقارنة بالآخرين في هذا الفصل	.23
					I feel confident that I can complete the degree within the The prescribed period لدي الثقة في قدرتي على إكمال التخرج خلال الفترة المقررة .	.24
					I make an attempt to meet the deadline for group assignments أحاول الالتزام بالموعد المحدد للواجبات الجماعية	.25
					Ithink I will receive a good grade in this class أعتقد أنني سأحصل على درجات مرتفعة في هذا الفصل	.26
					I can generally solve difficult academic problems if I put in enough effort أبذل جهداً كافياً في حل المشكلات الأكاديمية	.27

فعالية السلوك الأكاديميAcademic Behavior Efficacy :						
					I ask questions in lectures أطرح الأسئلة في المحاضرات	.28
					I respond to questions asked in lectures أجيب عن الأسئلة المطروحة في المحاضرات	.29
					I ask for help from my lecturers أطلب المساعدة من المحاضرين	.30
					I ask for help from my friends / colleques when I have issues in subjects matters أطلب المساعدة من أصدقائي أوزملائي عندما أواجه مشاكل في المواد الدراسية	.31
					I engage in academic discussions with my friends and colleques أشارك في مناقشات أكاديمية مع أصدقائي أوزملائي	.32
					I make sense of feedback on my assignments أستفيد من التغذية الراجعة على مهامي الأكاديمية	.33

.34	I explain subject matters to my friends and collegues أشرح موضوع المحاضرة لأصدقائي وزملائي					
.35	I pay attention during every lecture أنتبه خلال المحاضرات جميعها					
.36	I express my opinion when I do not understand the lectures أبدي رأيي عندما يصعب علي فهم المحاضرات					
.37	I feel nervous when I am doing presentations أتوتر عندما أقوم بشرح موضوع ما					
.38	I come forward to do presentations in group assignments أبادر لتقديم العروض التقديمية في مهام جماعية					
القسم الرابع: مقياس الصمود الأكاديمي (المثابرة ، التأمل والتكيف لطلب المساعدة ، التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)						
المثابرة Perseverance :						
.39	I would not accept the tutors' feedback أرفض التغذية الراجعة من المحاضرين					
.40	I would use the feedback to improve my work أستخدم التغذية الراجعة من مدرسيني لتحسين أدائي					

					I would just give up أستسلم وأتوقف عن محاولة تحسين أدائي عندما ينتقدني المحاضر	.41
					I would use the situation to motivate myself استخدم الموقف كدافع محفز لي	.42
					I would change my career plans أغير خططي المهنية في ضوء ملاحظات الآخرين	.43
					I would see the situation as a challenge أنظر للموقف الذي يواجهني على أنه تحديا لي	.44
					I would do my best to stop thinking negative thoughts أبذل قصارى جهدي للتوقف عن التفكير السلبي	45.
					I would see the situation as temporary أنظر إلى الظرف الحالي على أنه مؤقت	46.

					I would work harder أبذل جهداً اكبر لإنجاز مهامي	.47
					I would try to think of new solutions احاول التفكير في حلول جديدة	.48
					I would blame the tutor أوجه االلوم لمدرسيني على اخفاقي الدراسي	.49
					I would keep trying أحاول باستمرار تحسين مستواي الدراسي	.50
					I would not change my long-term goals and ambitions أتمسك في طموحاتي وأهدافي بعيدة المدى	.51
					I would look forward to showing that I can improve my grades. أسعى دائماً الى تحسين درجاتي	.52
التأمل والتكيف لطلب المساعدة : Reflecting and Adaptive Help-Seeking:						
					I would use my past successes to help motivate myself استفيد من نجاحاتي السابقة في تحفيز ذاتي	.53
					I would start to monitor and evaluate my achievements and effort	.54

	أجتهد في تقييم إنجازاتي السابقة لتحفيز ذاتي					
.55	I would seek help from my tutors أطلب المساعدة من مدرسيني					
.56	I would give myself encouragement أشجع نفسي وأدعمها لاجتياز المصاعب الدراسية					
.57	I would try different ways to study أجرب طرقا مختلفة للدراسة					
.58	I would set my own goals for achievement أحدد أهدافي بوضوح لإنجازها					
.59	I would seek encouragement from my family and friends أطلب التشجيع من عائلتي أوأصدقائي					
.60	I would try to think more about my strengths and weaknesses to help me work better أحاول التفكير أكثر في نقاط القوة والضعف لدي لمساعدتي على العمل بشكل أفضل					

.61	I would start to self-impose rewards and punishments depending on my performance أكافيء نفسي عندما أنجز مهامي الدراسية					
التأثير السلبي والاستجابة العاطفية Negative Affect and Emotional Response Subscale:						
.62	I would probably get annoyed ربما سأشعر بالإنزعاج					
.63	I would begin to think my chances of success at university were poor سأبدأ بالتفكير بأن فرص نجاحي في الجامعة ضعيفة					
.64	I would probably get depressed ربما أصاب بالإحباط إذا لم أنجح عند المحاولة الأولى					
.65	I would be very disappointed أشعر بخيبة أمل كبيرة عند مواجهة الصعوبات في دراستي					
.66	I would begin to think my chances of getting the job I want were poor سأبدأ بالتفكير بأن فرصتي في الحصول على الوظيفة التي أريدها ضعيفة					

.67	I would stop myself from panicking أحاول التحكم في نفسي عند الخوف					
.68	I would feel like everything was ruined and was going wrong أشعر بالقلق وأن كل شيء خاطيء					

شكرا على حسن تعاونكم

2024

ملحق (د): الاستبانة بعد إجراءات الصدق والثبات

عزيزي الطالب /الطالبة،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بحثية استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من كلية الدراسات العليا في الجامعة الأمريكية، بعنوان:

" النمذجة البنائية للعلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في فلسطين ."

وقد وقع عليك الإختيار لتكون من ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليكِ، شاكرين لك حسن تعاونك.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سحاب عادل أحمد سليمان/خطاطبة

بإشراف: أ. د فؤاد طلافحة

القسم الأول : المعلومات الشخصية :

- الجنس:
  - ذكر
  - أنثى
- الكلية :
  - إنسانية
  - علمية
- الدخل الشهري للأسرة
  - منخفض (أقل من 2500 شيكل)
  - متوسط من (2500 ـ 4000)
  - مرتفع (أكثر من 4000 شيكل)
- الجامعة
  - جامعة فلسطين التقنية خضوري
  - جامعة بيرزيت
  - جامعة بيت لحم
- المستوى الدراسي
  - دبلوم
  - بكالوريوس
  - ماجستير فأعلى

رقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
القسم الثاني: مقياس الرفاهية النفسية						
.1	تجربتي الأكاديمية رائعة في هذه الجامعة					
.2	أشعر بسعادة حيال أدائي لمهماتي الأكاديمية					
.3	أنا راضٍ عن إنجازاتي الأكاديمية منذ التحاقي بالجامعة					
.4	أشعر بالسعادة عن طريقة سير تعلمي في الجامعة حتى الآن					
.5	أعمل بجد في فصولي الدراسية					
.6	أنا طالب/ة مجتهد في دراستي					
.7	أمتلك القدرة على التنظيم الفعال.					
.8	أحرص على الاستعداد الجيد للدراسة.					
.9	أنني أنتمي إلى هذه الجامعة					
.10	العاملون في هذه الجامعة ودودون معي					
.11	تتيح لي الجامعة إمكانيَّة أن أكون على طبيعتي					
.12	يحبني الطلبة الآخرون كما أنا					
.13	أنا ممتن جدًاً لأنني أتلقى تعليم جامعي					
.14	أنا ممتن للأساتذة اللذين ساعدوني في دراستي الأكاديمية					
.15	أشعر بالامتنان لإتاحة الفرصة لي لتعلم الكثير من الأشياء الجديدة.					
.16	أنا ممتن للأشخاص الذين ساعدوني على النجاح في الجامعة .					

القسم الثالث : مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية						
		موافق بشدة	موافق	محايد	معار ض	معارض بشدة
.1	ألتزم بالمواعيد النهائية لإنجاز واجباتي الأكاديمية					
.2	أُبلي بلاءً حسنًا في الامتحانات					
.3	أقوم بتدوين الملاحظات المهمة أثناء المحاضرات					
.4	أدير الوقت بفاعلية كبيرة					
.5	أشارك بفاعلية في المناقشات الصفية					
.6	لدي القدرة على تعلم موضوعات جديدة في هذا الفصل					
.7	مهاراتي الدراسية ممتازة مقارنة بالآخرين في هذا الفصل					
.8	لدي الثقة في قدرتي على إكمال التخرج خلال الفترة المقررة .					
.9	أحاول الالتزام بالموعد المحدد للواجبات الجماعية					
.10	أعتقد أنني سأحصل على درجات مرتفعة في هذا الفصل					
.11	أبذل جهداً كافياً في حل المشكلات الأكاديمية					
.12	أطرح الأسئلة في المحاضرات					
.13	أجيب عن الأسئلة المطروحة في المحاضرات					
.14	أطلب المساعدة من المحاضرين	*				

.15	أطلب المساعدة من أصدقائي أوزملائي عندما أواجه مشاكل في المواد الدراسية	*				
.16	أشارك في مناقشات أكاديمية مع أصدقائي أو زملائي					
.17	أستفيد من التغذية الراجعة على مهامي الأكاديمية					
.18	أشرح موضوع المحاضرة لأصدقائي وزملائي					
.19	أنتبه خلال المحاضرات جميعها					
.20	أبدي رأيي عندما يصعب عليّ فهم المحاضرات					
.21	أتوتر عندما أقوم بشرح موضوع ما					
.22	أبادر لتقديم العروض التقديمية في مهام جماعية					
القسم الرابع: مقياس الصمود الأكاديمي						
		محتمل جداً	محتمل	محايد	غير مرجح	مستبعد للغاية
.1	أرفض التغذية الراجعة من المحاضرين					
.2	أستخدم التغذية الراجعة من مدرسيني لتحسين أدائي					
.3	أستسلم وأتوقف عن محاولة تحسين أدائي عندما ينتقدني المحاضر					
.4	استخدم الموقف كدافع محفز لي					
.5	أغير خططي المهنية في ضوء ملاحظات الآخرين					

.6	أنظر للموقف الذي يواجهني على أنه تحديا لي					
.7	أنظر إلى الظرف الحالي على أنه مؤقت					
.8	أبذل جهداً اكبر لإنجاز مهامي					
.9	احاول التفكير في حلول جديدة					
.10	أوجه اللوم لمدرسيني على إخفاقي الدراسي					
.11	أحاول باستمرار تحسين مستواي الدراسي					
.12	أتمسك في طموحاتي وأهدافي بعيدة المدى					
.13	أسعى دائماً إلى تحسين درجاتي					
.14	أستفيد من نجاحاتي السابقة في تحفيز ذاتي					
.15	أجتهد في تقييم إنجازاتي السابقة لتحفيز ذاتي					
.16	أطلب المساعدة من مدرسيني					
.17	أشجع نفسي وأدعمها لاجتياز المصاعب الدراسية					
.18	أجرب طرقاً مختلفة للدراسة					
.19	أحدد أهدافي بوضوح لإنجازها					
.20	أطلب التشجيع من عائلتي أوأصدقائي					
.21	أحاول التفكير أكثر في نقاط القوة والضعف لدي لمساعدتي على العمل بشكل أفضل					
.22	أكافيء نفسي عندما أنجز مهامي الدراسية					
.23	ربما سأشعر بالإنزعاج					
.24	سأبدأ بالتفكير بأن فرص نجاحي في الجامعة ضعيفة					
.25	ربما أصاب بالإحباط إذا لم أنجح عند المحاولة الأولى					

.26	أشعر بخيبة أمل كبيرة عند مواجهة الصعوبات في دراستي					
.27	سأبدأ بالتفكير بأن فرصتي في الحصول على الوظيفة التي أريدها ضعيفة					
.28	أشعر بالقلق وأن كل شيء خاطيء					

ملحق (هـ) تسهيل مهمة طالب

Arab American University
Faculty of Graduate Studies
الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2024/5/8

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **سحاب عادل أحمد سليمان** والتي تحمل الرقم الجامعي 202113282 هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" النمذجة البنائية للعلاقات بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي"، تحت إشراف أ. د فؤاد طلافحة. نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STU

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Structural Modeling of the Relationships Between Academic Self-Efficacy, Academic Resilience, and Psychological Well-Being among Palestinian University Students.

Sahab Adel Ahmad Suliman Khatatba

Dessertation Committee:
Prof: Fuad Talafha
Prof: Nabeel Moghraby
Prof: Kamal Salameh

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between psychological well-being, academic self-efficacy, and academic resilience, and to develop a model for the relationships between psychological well-being (as an independent variable), academic self-efficacy (as a mediator), and academic resilience (as a dependent variable) among a sample of 379 participants from three universities in Palestine, including 136 male students and 243 female students. To achieve the objectives, the study used the Academic Self-Efficacy Scale, Psychological Well-being Scale, and Academic Resilience Scale, after verifying their psychometric properties. The study employed a correlational descriptive approach and used Structural Equation Modeling (SEM) through AMOS 20.0 to analyze the data. The results indicated a significant direct effect between psychological well-being and academic self-efficacy, as well as between academic self-efficacy and academic resilience. Additionally, there was an indirect effect of psychological well-being on academic resilience through academic self-efficacy as a mediating variable. The results also revealed no significant differences in academic self-efficacy based on gender, except for the "academic efficacy" dimension, where the differences favored female students. No significant differences were found based on academic college, but there were significant differences based on monthly income, with middle-income students showing better results. Furthermore, significant differences based on the university were found in favor of Khuduri University and Bethlehem University. The results also indicated significant differences in psychological well-being based on gender, favoring female students, but no differences were found based on monthly family income, except for the gratitude dimension, where middle-income students scored better. Additionally, there were no significant differences based on the university, except for the "academic efficacy" dimension, which favored Khuduri University and Bethlehem University. Regarding academic resilience, significant differences were found based on gender, favoring females, but no differences were observed based on academic college or monthly income. Moreover, there were significant differences based on the university, favoring Khuduri University and Bethlehem University, except for the "negative impact" dimension. The study recommends the need to create a supportive educational environment and provide students with effective academic skills and achieve success.

Keywords: Academic self-efficacy, psychological well-being, academic resilience, structural modeling, Palestinian university students.