التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

إعـــداد

د/ عبدالعزيز محمد حسب الله

مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوى

كليـــة التربيـــة – جامعـــة المنيـــا

التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ عبدالعزيز محمد حسب الله

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص

هدف البحث إلى الكشف عن تأثير مناصرة الذات الأكاديمية في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، والتحقق من الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحث على تحصيل طلاب الفرقة الأولى والفرقة الربعة بكلية التربية خلال العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩، كما أعد مقياس لمناصرة الذات الأكاديمية، واستخدم مقياس أنماط المواجهة الأكاديمية لنبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢)، وبعد تطبيق الأداتين على عينة بناء (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث) قوامها ٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب التخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية، والتحقق من توافر شروطها السيكومترية، تم تطبيقهما على عينة أساسية قوامها ٧٨٩ طالب وطالبة بالتخصصات العلمية والأدبية من طلاب نفس الفرقتين. ومن النتائج التي توصل إليها البحث: (١) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي (٢) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من: نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ونمط التجنب على التحصيل الدراسي (٣) لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة على التحصيل الدراسي (٤) يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة معًا (٥) يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو المشكلة وعبر النمط الموجه نحو التجنب (٦) لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو العاطفة (٧) نمطي المواجهة الأكاديمية (المتمركز حول المشكلة، والتجنب) يتوسطا العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي (٨) لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، ومناصرة الذات الأكاديمية، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مناصرة الذات الأكاديمية، أنماط المواجهة الأكاديمية.

Variation in academic coping styles and academic achievement according to the level of academic self-advocacy for university students

Abstract

The current research aimed to identify the impact of academic self-advocacy on academic coping styles as well as academic achievement, and to verify the intermediary role of academic coping styles between academic self-advocacy and academic achievement. To this aim, a researcher depended on the achievement of students of the first and fourth grade of the College of Education during the academic year 2018/2019, as well a researcher-made scale for academic self-advocacy, and the academic coping styles scale (developed by Sharaf-Eldin, 2012) were used. After administering the two instruments to a sample of (300) students chosen from the scientific and literary majors and enrolled in the first and fourth years at the College of Education, and verifying their psychometric conditions, they were applied to a basic sample of 789 students from the same population of the study. The findings revealed that: (1) there are direct statistically significant effects of academic self-advocacy on academic copying styles and academic achievement, (2) there are direct statistically significant effects of both task-oriented copying styles and avoidance-oriented copying on academic achievement, (3) there are no direct statistically significant effect of the emotional-oriented copying on academic achievement, (4) there is an indirect positive statistically significant effect of academic self-advocacy on academic achievement across the three academic copying styles together, (5) there is an indirect positive statistically significant effect of academic self-advocacy on academic achievement across task-oriented copying as well as avoidance -oriented copying, (6) there is no indirect statistically significant effect of academic self-advocacy on academic achievement through the emotional-oriented copying style, (7) the two styles of academic copying (task-oriented and avoidance-oriented) mediate the relationship between academic self-advocacy and academic achievement, (8) there is no statistically significant effect of gender on: academic coping styles, academic self-advocacy . In light of these findings, a set of recommendations were drawn.

Key words: academic self-advocacy, academic coping styles.

مقـــدمـــــة:

تُعد المرحلة الجامعية واحدة من أهم وأصعب المراحل في حياة الطالب؛ فهي تُمثل قمة السُلم التعليمي، وفيها يتحمل الطالب مسئولية ذاته، مما يجعله يواجه عديدًا من التحديات والضغوط، لعل أبرزها الضغوط الأكاديمية، الأمر الذي يُحتم عليه مواجهة هذه الضغوط، والتغلب عليها من أجل تحقيق التوافق الدراسي والنجاح الأكاديمي؛ لذا كان لآبد من الاهتمام بدراسة المتغيرات الإيجابية في الشخصية كمناصرة الذات الأكاديمية Academic Self-advocacy والتي تُمَكِن الطالب من مواجهة التحديات والصعاب، أو التقليل من الآثار النفسية المترتبة عليها.

ويُوصف الضغط الأكاديمي بأنه ضائقة عقلية تتعلق بالإحباط المتوقع المرتبط بالفشل الأكاديمي أو حتى الوعي بإمكانية حدوث هذا الفشل. ويمكن أن يؤثر إخفاق الطلاب في التعامل مع المتطلبات الأكاديمية المتزايدة في نجاحهم الأكاديمي وصحتهم النفسية، فقد يكون لمستويات الضغط الأكاديمي المتزايدة التي يتعرض لها الطلاب تأثير سلبي على أدائهم المعرفي وتحصيلهم الدراسي، ومن ناحية أخرى تجعلهم يعانون من التوتر والقلق، وتعد المواجهة نقطة مهمة في التعامل مع التوتر والتقليل من المشكلات النفسية (Baaleis & Ali, 2018, 7883).

حيث تُشير أنماط المواجهة الأكاديمية Academic Coping Styles إلى الجهود الإرادية الواعية لتنظيم الجوانب الانفعالية والمعرفية والسلوكية والبيئية في الاستجابة للظروف والأحداث الأكاديمية الضاغطة (كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧، ١٣٢)، ومقاومة الآثار السلبية النفسية المترتبة عليها.

لذا فهي تؤدي دورًا مهمًا في الصحة البدنية والنفسية للأفراد، ويتضح هذا الدور بشكل خاص عندما يواجه الأفراد أحداث الحياة الضاغطة، فطريقة تعاملهم مع الموقف الضاغط عامل مهم في تعافيهم لاحقًا (Endler & Parker, 1999, 1)، أي أن أسلوب المواجهة يرتبط بشكل وثيق بالصحة النفسية والعقلية للفرد.

وتتضمن المواجهة الأكاديمية نوعين من المواجهة هما: المواجهة الفعالة والتي تتمثل في إدارة المشكلة وإدارة العواطف المرتبطة بها وجعلها دافعًا لمواجهة الضغوط، وتشمل النمط الموجه نحو المشكلة، والنمط الموجه نحو العاطفة، والمواجهة غير الفعالة والتي تتمثل في رد الفعل السلبي تجاه المواقف الأكاديمية الضاغطة وتشمل النمط الانسحابي أو التجنبي.

وتُعد المواجهة الفعالة من المؤشرات المهمة للتوافق مع الحياة الجامعية وتحقيق النجاح الأكاديمي، فقد توصلت دراسة (Abdullah, Elias, Uli, & Mahyuddi, 2010) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين أنماط المواجهة (الموجهة نحو المشكلة، والموجهة نحو العاطفة) وكل من: التحصيل الدراسي، والتكيف الجامعي وما يشمله من: تكيف أكاديمي، وتكيف اجتماعي، وتكيف عاطفي شخصي، وأشارت النتائج أيضًا إلى أنه يمكن التنبؤ بالتكيف الجامعي والتحصيل الدراسي من خلال أنماط المواجهة.

كما توصلت دراسة (مسعد ربيع عبد الله، ٢٠١٢) إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لنمطي المواجهة الأكاديمية المتمركز حول المشكلة والمتمركز حول العاطفة في التوافق النفسي. وبالتالي فإن القدرة على التكيف لدى الطلاب الجامعيين تعتمد إلى حد كبير على جهودهم للتكيف وكذلك استراتيجيات المواجهة المستخدمة للتعامل مع التحديات والضغوط التي تواجههم داخل الحرم الجامعي (Abdullah et al., 2010, 81).

وحتى يستطيع الطالب حل مشكلاته الأكاديمية ومواجهة الضغوط بشكل عام وتحقيق أعلى درجات التحصيل الأكاديمي ينبغي أن تكون لديه القدرة على اتخاذ القرار الأكاديمي والاستقلالية في الرأي والحكم والتعبير عن احتياجاته، وأن يتمتع بمستوى عال من الدافعية الأكاديمية، والوعي الذاتي الأكاديمي، وأن يلقى الدعم الأكاديمي الكافي من أساتذته، وأن يكون واثقًا من نفسه عند المواجهة، ولديه اعتقاد مرتفع في قدرته على حل المشكلات والتغلب على هذه الضغوط، وهو ما يعني ضرورة امتلاكه لمستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية.

حيث تشير مناصرة الذات الأكاديمية إلى استجابة الطالب التي تعكس قدرته على نصرة ذاته وتحقيقه للنجاح في المجال الأكاديمي من خلال: قدرته على الاستقلال الأكاديمي، ووعيه بذاته وبنقاط قوته وضعفه، ودافعيته الأكاديمية العالية، وتقديره للدعم الأكاديمي الذي يحتاجه في البيئة التعليمية لتحقيق النجاح.

ولقد أشارت Harris (2009, 5) إلى أن مناصرة الذات لم تلق الاهتمام المناسب من قِبَل الباحثين على الرغم من أهميتها في تمكين الشباب، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي.

لذا فهي من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس التربوي في البيئة العربية والأجنبية، وقد بدأ الاهتمام بدراستها في الفترة الأخيرة (مع بداية العقد الثاني من القرن الحالي) لدى الطلاب العاديين، بعد أن كان الاهتمام منصبًا نحو دراستها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم،

وهي من المتغيرات الإيجابية المهمة في الشخصية الإنسانية، والتي تُمثل الدافع للتغلب على الضغوط وتحقيق النجاح في شتى المجالات.

فهي مفهوم يستخدم في كافة المجالات لمساعدة الأفراد على تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية حتى يكون لديهم القدرة على الحديث بأنفسهم عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم وخاصة الاحتياجات الأكاديمية بما يُمَكِنهم من تحقيق النجاح الأكاديمي (Harris, 2009, 10).

ولقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في المرحلة الجامعية تبرز حاجتهم إلى مهارات المناصرة الذاتية التي تُمكنهم من التغلب عليها (Heiman & Precel, 2003, 248).

فالطلاب ذوو مناصرة الذات الأكاديمية العالية يكونون أكثر ثقة في أنفسهم عند مواجهة الضغوط والعقبات الأكاديمية، لذا فهم الأكثر اندماجًا في الأنشطة الأكاديمية وهم الأكثر تحقيقًا للنجاح (Harris, 2009, 5).

كما أشار Dowden (2010, 17) إلى أن مناصرة الذات المرتفعة تزيد من وعي الفرد بقيمة وكفاءة ذاته بما يساعده في مواجهة الضغوط الأكاديمية التي تؤثر سلبيًا في تحصيله الأكاديمي، فهي بمثابة مهارة بقاء رئيسة للأفراد الأكثر عرضة لمواجهة التحديات.

فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مناصرة الذات بدرجة عالية، يمتلكون مهارات الاستقلال والتحكم والخبرة والمعرفة والدافعية التي تمكنهم من التعبير عن آرائهم حتى لو كانت مختلفة عما لدى الآخرين، فمهارات الاستقلال تجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم أمام الآخرين، فعندما يبادر الطالب في مناصرة ذاته يبدأ في الإعلان عن حاجاته للآخرين والوالدين، وأعضاء هيئة التدريس، وهذا يتطلب منه أن يمتلك المهارة والقدرة على التعبير عما يحتاجه، كما تكون لديهم مهارات السيطرة التي تساعدهم على مراقبة سلوكهم والتحكم فيه والسيطرة على عملية صنع القرار، ويكون لديهم خبرات عن البيئة التعليمية التي تتيح لهم العدالة وتلقي الخدمات داخل الجامعة دون تمييز، والمعرفة بالمهارات التي تجعلهم يدافعون عن أنفسهم ومعرفة أهدافهم الأكاديمية، واحتياجاتهم وكيفية الدفاع عنها (منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥، ٦٦).

فمناصرة الذات تُعد استجابة لمثيرات الوعي بالذات، والصمود النفسي، والثقة بالنفس، وفعالية الذات الأكاديمية، وتمكين الذات، وجميعها متغيرات لها تأثيرها الإيجابي في قدرة

الطالب على مواجهة الضغوط، وتحقيق النجاح الأكاديمي (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩، ٩٩).

فقد توصلت دراسة كل من: (منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥)، و(حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد، ٢٠١٧) إلى أن مناصرة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بالتمكين النفسي، كما توصلت دراسة (سماح صالح محمود، ٢٠١٩) إلى أن التدريب على مهارات مناصرة الذات يزيد من التمكين النفسي المتمثل في الشعور بالكفاءة الذاتية والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة.

كما تُعد مناصرة الذات حجر الزاوية لتقرير المصير والملمح الأساسي الذي يميزه، إضافة إلى أنها تُمكن الفرد من المشاركة في وضع خطته التعليمية والتربوية والمهنية، كما تُساعد في تنمية الوعي بنقاط الضعف، والإحساس بالكفاءة الذاتية، وتحقيق نوعية حياة أفضل (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧، ٤٩٠).

فقد توصلت دراسة كل من: (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧)، و(حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد، ٢٠١٧)، و(حمدي محمد ياسين وآخَرَيْن ، ٢٠١٩) إلى أن مناصرة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بتقرير المصير. وعلى هذا يرتبط مصطلح تقرير المصير ومصطلح مناصرة الذات ويستخدما بالتبادل ويعتبر البعض مناصرة الذات أحد عناصر تقرير المصير (منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥، ٤١-٤٢)

كما أشار Astramovich & Harris (2007, 269) إلى أن مناصرة الذات تساعد الطلاب في التغلب على المعوقات التي تعوق نجاحهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، وأيضًا أشار كل من: Villanueva (2009, 166)، و Walker (2010, 44) إلى أن مناصرة الذات عامل مهم من عوامل النجاح الأكاديمي للطلاب في الجامعة.

فقد توصلت دراسة (Dowden, 2010) إلى أن التدريب على مهارات مناصرة الذات يُسهِم بدوره في زيادة الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي، كما توصلت دراسة (Nazaire, 2018) إلى أن التدريب على مهارات المناصرة الذاتية يُسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي في الجامعة؛ وكذلك توصلت دراسة (McGahee, 2017) إلى أن مناصرة الذات تُمكِن الطلاب من التواصل مع الأساتذة والزملاء والتعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية لنصرة ذاتهم.

وترى Harris (2009, 4) أن مناصرة الذات طريقة فعالة لسد فجوة التحصيل بين الطلاب من المستويات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة والطلاب من المستويات الاجتماعية والاقتصادية العالية.

كما توصلت دراسة كل من: (Walker, 2010)، و(Sciarretto, 2019) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مناصرة الذات، والنضج الوظيفي، والفعالية الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية، أي أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من مناصرة الذات لديهم مستوى أعلى من النضج الوظيفي والفعالية الذاتية في اتخاذ القرارات المهنية من الأفراد ذوي المستوى المنخفض من مناصرة الذات.لذا، فمناصرة الذات ضرورية لتعزيز رفاهية الأفراد ومساعدتهم على إحداث تغييرات في سياق البيئة التي تحدث فيها المشكلات أو يتعرضون فيها للضغوط (Kiselica & Robinson, 2001, 388).

وبناءً على ما سبق يمكن استنتاج أن مناصرة الذات الأكاديمية من المتغيرات التي تؤثر إيجابيًا في حياة الطالب، وتساعده في التغلب على المشكلات والضغوط الأكاديمية، وتحقيق النجاح الأكاديمي، وصولًا إلى تحقيق ذاته وأهدافه، لذا يمكن اعتبارها وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس في المواقف الأكاديمية بصفة خاصة والمواقف الحياتية بصفة عامة.

ورغم أن الطلاب في المرحلة الجامعية يتعرضون لعديد من الضغوط الأكاديمية، وهي بمثابة عوامل تهديد لتوافقهم الدراسي ولنجاحهم الأكاديمي، إلا أن هناك طلابًا يواجهون نفس الضغوط لكنهم لا يشعرون بهذا التهديد؛ نظرًا لوجود عوامل حماية ووقاية تمكنهم من المواجهة الفعالة لهذه الضغوط ومنها مناصرة الذات الأكاديمية؛ لذا كان لآبد من بحث أثر مناصرة الذات الأكاديمية في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي؛ لأنه لا توجد دراسات سابقة في البيئة العربية ـ في حدود إطلاعات الباحث ـ تناولت بحث ذلك من قبل، لذا جاء هذا البحث كمحاولة أولى في البيئة العربية لكشف طبيعة العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية وأنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، والتحقق من مدى إمكانية أن تؤدي أنماط المواجهة الأكاديمية دور الوسيط بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

مشكلة البحث:

أُشْتُقَت مشكلة البحث من عدة روافد منها أن الطلاب في المرحلة الجامعية يواجهون عديدًا من الضغوط، وهناك عدة عوامل مسئولة عن ذلك؛ يمكن تصنيفها إلى فئتين: الضغوط الأكاديمية والضغوط غير الأكاديمية، الضغوط الأكاديمية مثل: كثرة المهام والتكليفات الدراسية، وساعات الدراسة الطويلة، والجداول الدراسية المزدحمة، والامتحانات المتكررة، والمنافسة الشديدة مع الأقران، والخوف من الإخفاق الأكاديمي، أما فيما يتعلق بالضغوط غير الأكاديمية فتتمثل

في: توقعات الأسرة العالية حول الأداء الأكاديمي لأبنائها، والمرض، والظروف المعيشية، والمشاكل المالية، والخوف من الفشل المهني في المستقبل في مهنة التعليم، وتعاطي المخدرات، والعمل أثناء الدراسة (Bataineh, 2013, 82; Baaleis & Ali, 2018, 7883).

وقد توصلت دراسة (Al-Dubai, Al-Naggar, Al-Shagga & Rampal, 2011) إلى ارتفاع معدل انتشار الضغوط بين الطلاب حيث بلغ ٤٦,٣٪ من إجمالي عينة البحث، وكذلك توصلت دراسة (Bamuhair et al., 2015) إلى أنه من بين ٣٧٨ طالبًا من طلاب عينة البحث ما يقرب من ٥٣٪ منهم شعروا بالتوتر وأنهم عاجزون عن التعامل معه، وأكثر من ٨٢٪ منهم يدرسون في حالة توتر وضغط.

كما توصلت دراسة (يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي، ٢٠١٧) إلى ارتفاع مستوى الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وأشار Nagle and Sharma (2018, 6) إلى ازدياد الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب في الآونة الأخيرة بشكل كبير، وأن هناك عدد مثير للانزعاج من الطلاب غير قادرين على التغلب عليها، وقد أدى ذلك إلى وجود تأثير ضار على الفرد والوالدين والمجتمع، فقد توصلت دراسة (Leung, Yeung & Wong, 2010) إلى أن الضغوط الأكاديمية تؤدي إلى زيادة مستويات القلق لدى الطلاب.

كما أنها يمكن أن تؤدي إلى تقليل الانتباه والتركيز، وإعاقة اتخاذ القرار، والإرهاق العاطفي، وللتغلب على ذلك يستخدم الطلاب استراتيجيات مواجهة مختلفة بعضها يعتمد على المشكلات والبعض الآخر عبارة عن استراتيجيات قائمة على العاطفة (Baaleis & Ali, 2018, 7890).

لذا، حتى يستطيع الطلاب مواجهة هذه الضغوط والتغلب عليها، لآبد من وجود نمط مواجهة مناسب لمواجهتها؛ لأن عدم وجود ذلك ربما يُعرض الطلاب للفشل والذي يؤدي إلى كثير من الاضطرابات والمشاكل النفسية.

فقد يتعرض الطلاب للعديد من مشكلات الصحة العقلية مثل القلق والاكتئاب التي قد تؤدي بهم في النهاية إلى الفشل والتسرب، إذا لم يتعاملوا مع هذا العدد الهائل من الضغوطات بطريقة جيدة (Baaleis & Ali, 2018, 7884).

كما يؤدي نقص امتلاك الطلاب لآليات التعامل الفعالة مع المشكلات الأكاديمية إلى تأخرهم عن إنهاء التكليفات الدراسية والمشاريع والعروض التقديمية في موعدها، ومن ثم الشعور بالضغوط الأكاديمية وعدم القدرة على تنظيم حياتهم الاجتماعية، في حين أن الطلاب الذين

لديهم القدرة على استخدام آليات فعالة لمواجهة المشكلات الأكاديمية يشعرون بقدر أقل ويحققون التحصيل الدراسي المناسب، وبالتالي أصبحت الوسائل المناسبة للتكيف مع الضغوط أداة مهمة للطلاب الجامعيين الذين يرغبون في التنظيم الذاتي لتعلمهم واكتساب الاستقلال الذاتي في عملياتهم التعليمية (Kirikkanat & Soyer, 2016, 27) .

وإن كانت مواجهة الطلاب للضغوط الأكاديمية أمر لا مفر منه بالنسبة لهم جميعًا، إلا أنهم يختلفون في كيفية التعامل مع هذه الضغوط، فبعد التعرض لخبرة الفشل نجد بعض الطلاب يصابون بالإحباط الشديد، والاكتئاب، والقلق، ويتسربون من التعليم، بينما نجد آخرون يستخدمون نفس الانتكاسات (خبرة الفشل) كحافز للقيام بعمل أفضل في المستقبل (Grewal & Lafreniere, 2003, 101).

ومما يؤكد ذلك تباين نتائج الدراسات السابقة حول إستراتيجيات المواجهة الأكثر تفضيلًا أو الأكثر استخدامًا من قبل الطلاب عند مواجهتهم لموقف أكاديمي ضاغط؛ فقد توصلت دراسة (Abdullah et al., 2010) إلى أن إستراتيجيات المواجهة التي تركز على العاطفة هي الأكثر تفضيلًا بالنسبة للطلاب تليها إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلات في التعامل مع مشاكل التكيف في الحرم الجامعي، في حين توصلت دراسة (Baaleis & Ali, 2018) إلى أن إستراتيجيات المواجهة التي تركز على التجنب هي الأكثر تفضيلًا بالنسبة للطلاب تليها إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلات ثم إستراتيجيات المواجهة التي تركز على العاطفة، بينما توصلت دراسة كل من: (Al-Dubai et al, 2011)، و(يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٨) إلى أن استراتيجيات المواجهة الفعالة (الإقدام) (مواجهة المشكلة) هي الأكثر استخدامًا تليها استراتيجيات التجنب، في حين توصلت دراسة (Bamuhair et al., 2015) إلى أن نمط المواجهة الموجه نحو العاطفة هو الأكثر استخدامًا من قِبَل الطلاب.

لذا جاء هذا البحث لتعرف نمط المواجهة الأكاديمية الأكثر استخدامًا من قِبَل طلاب كلية التربية.

ولقد أشارت Geddes (2003) إلى أن النظم التعليمية التقليدية السائدة التي تعتمد على التربية البنكية القائمة على الإيداع والاسترجاع، والتي لا تعطي الفرصة للطلاب للمشاركة في المواقف التعليمية واختيار الأهداف التعليمية، وبالتالي لا تسمح بمشاركة الطلاب وتقمع أفكارهم وتحرمهم من تطوير مهاراتهم في ممارسة الاستقلالية والتمكن والتفكير النقدي واتخاذ القرارات وتحمل

المسئولية، قد تؤدي إلى انخفاض مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (في: منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥، ١٨).

وانخفاض مستوى مناصرة الفرد لذاته يجعله يشعر بعدم السيطرة على الذات وعدم الاستقلالية ونقص الثقة بالنفس، وعدم القدرة على الدفاع عن احتياجاته أمام الآخرين، وكل ذلك يزيد من مشاعر اليأس والعجز والغربة لدى الفرد، كما يؤدي إلى شعور الطالب بالتهميش، والتجاهل، ويعوقه أكاديميًا، مما يؤدي إلى تدني مستوى تحصيله الدراسي (Harris, 2009, 7-8).

وعلى النقيض من ذلك فإن توافر مهارات مناصرة الذات الأكاديمية لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية؛ يساعدهم على مواجهة تحديات الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب، فالشباب عندما يصل إلى المرحلة الجامعية عند سن الثامنة عشر من عمرهم يُطلب منهم أن يكونون مدافعين عن أنفسهم وأن يُلبوا احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية بشكل فعال، وأن يتحملوا مسئولية أنفسهم والاستقلال عن أسرهم (Brown, 2000, 8; Jones, 2010, 2), وتمكنهم من ذلك يساعدهم في تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي.

لذا، فالتناقض بين المستوى المرتفع نسبيًا من المساعدة والدعم الأكاديمي المقدم في الثانوية العامة والمستوى الأدنى بكثير من المساعدة المقدمة في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي العام تثير العديد من المشكلات، والتي تتطلب مستوى مرتفع من مناصرة الذات (Barnett, 2014, ii).

ومن هنا قام الباحث بهذا البحث لتَعَرُف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، والذي بناءً عليه سيتضح مدى تأثر هذا المستوى بالنظم التعليمية القائمة بكلية التربية بجامعة المنيا، والدعم الأكاديمي المتوافر فيها.

وفي إطار بحث العلاقة بين مناصرة الذات والتحصيل الدراسي، توصلت دراسة كل من: (Barnett, 2014)، و(Fleming, Plotner & Oertle, 2017)، و (Ju, Zeng & Landmark, 2017)، و(Kinney & Eakman, 2017) إلى ارتباط مناصرة الذات إيجابيًا بالتحصيل الدراسي.

وفي إطار بحث العلاقة بين مناصرة الذات وأنماط المواجهة توصلت دراسة (Brashers, Haas, Neidig & Rintamaki, 2002) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا لمناصرة الذات بالنمط الموجه نحو المشكلة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بالنمط الموجه نحو العاطفة، وتوصلت دراسة (Amiot, Gaudreau & Blanchard, 2004) إلى

وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا لتقرير المصير بالنمط الموجه نحو المهمة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بالنمط الموجه نحو التجنب، كما توصلت دراسة (جابر محمد عبد الله، ٢٠٠٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين متغيري الوعي الذاتي والدافعية (وهما من مكونات مناصرة الذات الأكاديمية موضع البحث الحالي) وأنماط المواجهة الفعالة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بينهما وبين نمط التجنب، كما توصلت دراسة كل من: (Lumb, 2015)، و(هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطيه، ٢٠١٨) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الاستقلالية كأحد أبعاد مناصرة الذات وأنماط المواجهة الإيجابية للضغوط.

وفي إطار بحث العلاقة بين أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، توصلت دراسة كل من: (Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004)، و (Abdullah et al., 2010) إلى أن استراتيجيات المواجهة (باستثناء الموجهة نحو التجنب) ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، وكذلك توصلت دراسة (سيد محمدي صميدة، ٢٠١٠) إلى أن النمط الموجه نحو المشكلة يؤثر تأثيرًا موجبًا دالًا إحصائيًا في التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة (Saadu & Adesokan, 2013) إلى أن الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات مواجهة المشكلات حققوا نتائج أكاديمية أفضل من الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات المواجهة العاطفية، وتوصلت دراسة (عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين النمطين المتمركز حول المشكلة والمتمركز حول العاطفة والتحصيل الدراسي.

ومن خلال العرض السابق يمكن الإشارة إلى ما يلي:

أ- لا توجد دراسة واحدة على المستوى البحثي العربي أو الأجنبي تناولت جميع متغيرات البحث الحالي معًا في علاقتها ببعضها بعض.

ب- تتضح أهمية مناصرة الذات الأكاديمية كأحد المتغيرات الدافعية لدى الطالب التي تزيد من عزيمته وثقته في نفسه وتُمَكِنه من: استخدام أنماط المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية، وتحقيق النجاح الأكاديمي، كما تتضح أهمية أنماط المواجهة الأكاديمية الفعالة لتحقيق النجاح الأكاديمي.

وهنا يظهر جانب آخر من جوانب مشكلة البحث متمثلًا في التحقق من الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، فلا توجد دراسة واحدة تناولت ذلك من قبل.

ومما دفع الباحث أيضًا لإجراء هذا البحث، ما يلي:

١- محاولة تعرف أثر النوع (ذكور- إناث) في أنماط المواجهة الأكاديمية؛ نظرًا لتباين نتائج الدراسات السابقة حول ذلك، فقد توصلت دراسة كل من: (Folkman & Lazarus, 1980)، و(Al-Dubai et al, 2011)، و(Shahmohammadi, 2011)، و(يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي، ٢٠١٧) إلى وجود فرق يعزى إلى عامل النوع في نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة لصالح الذكور، في حين توصلت دراسة (هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطية، ٢٠١٨) إلى وجود فرق لصالح الإناث في نفس النمط، بينما توصلت دراسة كل من: (جهاد محمود علاء الدين، ٢٠٠٩)، و(يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فرق يعزى إلى عامل النوع في هذا النمط.

وتوصلت دراسة (Folkman & Lazarus, 1980) إلى عدم وجود فرق يعزى إلى عامل النوع في نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة، في حين توصلت دراسة كل من: (جهاد محمود علاء الدين، ٢٠٠٩)، و(Al-Dubai et al, 2011)، و (Shahmohammadi, 2011)، و(يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي، ٢٠١٧) إلى وجود فرق يعزى إلى عامل النوع لصالح الإناث.

وتوصلت دراسة كل من: (هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطية، ٢٠١٨)، و(يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٨) إلى عدم وجود فرق يعزى إلى النوع في نمط تجنب المواجهة، كما توصلت دراسة كل من: (Theodoratou et al., 2011)، و(عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق تعزى إلى عامل النوع في جميع استراتيجيات المواجهة.

٢- محاولة تعرف أثر التخصص (علمي- أدبي) في أنماط المواجهة الأكاديمية من خلال التعرف على الفروق في أنماط المواجهة الأكاديمية والتي ترجع إلى اختلاف التخصص، فقد توصلت دراسة (عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين التخصصين العلمي والأدبي في نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة لصالح طلاب التخصص العلمي، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيًا بينهما في النمط المتمركز حول المشكلة، بينما توصلت دراسة (جابر محمد عبد الله، ٢٠٠٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في أنماط المواجهة الفعالة لصالح التخصص الأدبي.

٣- محاولة تعرف أثر الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة) في أنماط المواجهة الأكاديمية؛ حيث إنه ـ في حدود اطلاعات الباحث ـ لا توجد دراسة تعرضت لأثر متغير الفرقة الدراسية

بصورة صريحة في أنماط المواجهة الأكاديمية من قبل، ولكن توجد دراسات تناولت أثر العمر في أنماط المواجهة الأكاديمية، وقد تباينت نتائجها؛ حيث توصلت دراسة (Folkman & Lazarus, 1980) إلى عدم وجود فرق في أنماط المواجهة الأكاديمية يرجع إلى العمر، في حين توصلت دراسة (Al-Dubai et al, 2011) إلى أن الطلاب الأكبر سنًا يستخدمون المواجهة النشطة وإعادة الصياغة الإيجابية والتخطيط (أنماط المواجهة الفعالة) أكثر من الطلاب الأصغر سنًا.

٤- محاولة تعرف أثر النوع في مناصرة الذات الأكاديمية؛ نظرًا لتباين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مناصرة الذات بصفة عامة حول ذلك، فقد توصلت دراسة كل من: (حمدي محمد ياسين وآخرَتَيْن، ٢٠١٥)، و(Frasier, 2016) إلى عدم وجود فرق يعزى إلى عامل النوع في مناصرة الذات، بينما توصلت دراسة (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩) إلى وجود فرق يعزى إلى عامل النوع لصالح الإناث في مناصرة الذات، في حين توصلت دراسة (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧) إلى وجود فرق يعزى إلى عامل النوع لصالح الذكور.

٥- محاولة الكشف عن الفرق في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية والذي يرجع إلى عامل التخصص، فمن الدراسات التي تناولت ذلك دراسة (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩) وتوصلت إلى عدم وجود فرق يعزى إلى عامل التخصص في مناصرة الذات.

٦- الكشف عن الفرق في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية والذي يرجع إلى عامل الفرقة الدراسية؛ حيث إنه ـ في حدود اطلاعات الباحث ـ لم يتم دراسة أثر متغير الفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية من قبل؛ لكونها متغير حديث العهد بالبحث.

٧- عدم وجود دراسات ـ في ضوء قراءات الباحث ـ تناولت مناصرة الذات في المجال الأكاديمي، على الرغم مما سبق ذكره عن أهمية الدور الذي تؤديه مناصرة الذات في حياة الطالب الأكاديمية إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين.

٨- الدراسات القليلة التي تناولت مناصرة الذات بصفة عامة، غالبيتها اهتمت بدراستها لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة كل من: (Hicks-Coolick & Kurtz, 1997)، و(Merchant, 1998)، و(Wysocki, 2003)، و(Test et al, 2005)، و (Dowden, 2010)، و(Grenwelge, 2010)، و(Cantley, 2011)، و(Heap, 2013)، و (Avant,

(2013، و(حمدي محمد ياسين وآخرَتَيْن، ٢٠١٥)، و(Frasier, 2016)، و(جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧)، و(حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد، ٢٠١٧), وقليل منها تناولتها لدى العاديين كدراسة كل من: (Harris, 2009)، و(Walke, 2010) ، و(منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥)، و(حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩)، و(جيهان أحمد حلمي، ٢٠١٩).

ومما يُدَعِم ذلك ما أشار إليه كل من: Astramovich and Harris (2007, 271)، و(2 ,2010) Dowden بأن مناصرة الذات تم تناولها ومناقشتها لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن لم يتم تناولها على نطاق واسع في مجالات الإرشاد والتعليم لدى الطلاب العاديين.وأيضًا ما أشارت إليه Harris (2009, 5) بأن مناصرة الذات لم تلق الاهتمام المناسب من قِبَل الباحثين على الرغم من أهميتها في تمكين الشباب، وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي.

ومما سبق يمكن صوغ مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

- **هل تختلف أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟**

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أنماط المواجهة الأكاديمية الأكثر استخدامًا بالنسبة للطلاب بكلية التربية؟

٢- ما مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية؟

٣- هل تختلف متوسطات درجات أنماط المواجهة الأكاديمية باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع- منخفض)؟

٤- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع- منخفض)؟

٥- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى نمط المواجهة الأكاديمية؟

٦- هل يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف نمط المواجهة الأكاديمية؟

٧- هل يمكن أن تتوسط أنماط المواجهة الأكاديمية العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي؟

٨- هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في أنماط الموجهة الأكاديمية؟

٩- هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في مناصرة الذات الأكاديمية؟

أهـــداف البحـــث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تَعَرُف أنماط المواجهة الأكاديمية الأكثر استخدامًا من قِبَل طلاب كلية التربية.

٢- تَعَرُف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

٣- الكشف عن طبيعة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية في كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي.

٤- تَعَرُف مدى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى نمط المواجهة الأكاديمية.

٥- تَعَرُف مدى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف نمط المواجهة الأكاديمية.

٦- التحقق من الدور الوسيط لأنماط المواجهة الأكاديمية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

٧- تَعَرُف أثر كل من: النوع، والتخصص الدراسي، والفرقة الدراسية، والتفاعل بينهم في كل من: مناصرة الذات الأكاديمية، وأنماط المواجهة الأكاديمية.

أهميـــــة البحـــــث: وتتمثل في الآتي:

١- الأهميـــــة النظريـــــة:

- حداثة موضوعه؛ نظرًا لعدم وجود دراسات سابقة عربية أو أجنبية ـ في حدود اطلاعات الباحث ـ تناولت متغيرات البحث الحالي معًا في بحث واحد ... هذا من ناحية، وعدم وجود دراسات سابقة عربية أو أجنبية ـ في حدود اطلاعات الباحث ـ تناولت متغير مناصرة الذات الأكاديمية؛ فالندرة (الدراسات القليلة جدًا) التي تناولت مناصرة الذات أو نصرة الذات تناولتها بصفة عامة ولم تتطرق لها في المجال الأكاديمي.
- أهمية البحث في مجال المواجهة الأكاديمية، وأهمية تعرف أنماط المواجهة الشائعة بين الطلاب؛ لفهم سلوك الطلاب أثناء عملية التعلم، نظرًا لتزايد الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي قد تؤدي بهم إلى الانتحار، لذا فالبحث في مجال مواجهة الضغوط الأكاديمية بحث متجدد دائمًا.

- التأصيل النظري لمتغير مناصرة الذات الأكاديمية والذي لم يلق الاهتمام الكافي من قِبَل الباحثين في البيئة العربية.

٢- الأهميـــــة التطبيقيـــــة:

- ما قدمه البحث من أداة جديدة للقياس للتعرف على درجة مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- تَعَرُف طبيعة متغير مناصرة الذات الأكاديمية وتعرف مستواه لدى طلاب الجامعة، يُمَكِن القائمين على العملية التعليمية والإرشادية بالجامعة من بناء برامج علاجية وإرشادية للطلاب المتعثرين دراسيًا بالجامعة.
- تحديد العلاقات السببية بين متغيرات البحث الثلاثة يُسهم في تحديد العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي بخلاف تلك العوامل التي يتم تقييمها تقليديًا من خلال التقييمات النفسية التعليمية كالذكاء، مما يُسهم في بناء برامج إرشادية وعلاجية لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
- تطوير نموذج لتفسير مناصرة الذات الأكاديمية من خلال تحليل النماذج التي تم الاطلاع عليها لمناصرة الذات.

مفاهيـــــم البحـــــث:

- **مناصرة الذات الأكاديمية** **Academic** Self-advocacy: يُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: استجابة الطالب التي تعكس قدرته على نصرة ذاته وتحقيقه للنجاح في المجال الأكاديمي من خلال: قدرته على الاستقلال الأكاديمي، ووعيه بذاته الأكاديمية وبنقاط قوته وضعفه، ودافعيته الأكاديمية العالية، وتقديره للدعم الأكاديمي الذي يحتاجه في البيئة التعليمية لتحقيق النجاح.
- **أنماط المواجهة الأكاديمية Academic Coping styles**:يُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها الطرق التي يتعامل بها الطلاب مع الضغوط الأكاديمية، والتي تشمل: النمط الموجه نحو المشكلة، والنمط الموجه نحو العاطفة، والنمط الموجه نحو التجنب. والتي وضحها نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢، ٤٨-٥٢) كما يلي:

١- **النمط الموجه نحو المشكلة Task oriented coping**: نمط المواجهة التي تُركز على العمل في حلول المشكلات الأكاديمية، وذلك من خلال الاستعداد للامتحانات منذ

اليوم الدراسي الأول، والالتزام بالجدول الدراسي، والانتهاء اليومي من المهام والالتزامات الدراسية، وتجنب أخطاء الآخرين، والاستعانة بخبرات الطلاب القدامى، وتطوير مهارات الدراسة، ومناقشة الأساتذة والكبار، والإطلاع على امتحانات الأعوام السابقة والتدريب عليها، إضافةً إلى تنظيم الوقت والتركيز على الأولويات الدراسية، وزيادة ساعات المذاكرة، والاستعانة بالمراجع الإضافية، وإعداد الملخصات.

٢- **النمط الموجه نحو العاطفة Emotion-oriented coping**: نمط المواجهة المعتمدة على حفز الذات والثقة بها في تيسير وإدارة المهام والاحتياجات التدريسية، ومنافسة الزملاء، والدعم العاطفي من خلال توقعات الأهل والجيران وخبرات النجاح الأكاديمية السابقة، والتفاؤل بشأن المستقبل المهني، والطموح أو التطلعات الدافعة، والحصول على فترات راحة ضابطة، أو ممارسة الأنشطة الرياضية، وتحصيل نتيجة التحمل والجهد في مواجهة المواقف الأكاديمية.

٣- **النمط الموجه نحو التجنب Avoidance-oriented coping**: النمط السلبي في مواجهة المواقف الجادة، بالانسحاب منها أو تجنبها، في إطار المبررات الكثيرة والمتنوعة، ككثرة المشكلات التعليمية، وأن التعليم ليس هو نهاية المطاف، واعتراف الطالب بأنه ليس بمستوى زملائه المتفوقين، وهو ما يجعله يستسلم حتى أيام الامتحانات للأحداث، دون أن يُجهد نفسه أو يُشغلها في التفكير في مهامه أو مسئولياته الأكاديمية، أو يجتهد حتى في التصدي للمشاعر السلبية، ويجد أسلوبًا للهروب في: مشاهدة التليفزيون أو الأفلام أو الإبحار عبر الانترنت أو الإدعاء بأهمية زيارة الأقارب والاستئناس بالأهل والأخوة أو تعمد الانشغال بمشاكل الأسرة للتخلص من التفكير في همومه الدراسية.

- **التحصيل الدراسي Academic achievement**:يقاس بالمجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها طلاب الفرقتين الأولى والرابعة خلال الفصلين الدراسيين للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩.

حـــدود البحـــث:

١- **الحدود الموضوعية**: والتي تمثلت في موضوع البحث الحالي: التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقًا لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

- مناصرة الذات الأكاديمية: متغير مستقل.
- أنماط المواجهة الأكاديمية: متغير تابع ومستقل (متغير وسيط)، تابع بالنسبة لمناصرة الذات الأكاديمية، ومستقل بالنسبة للتحصيل الدراسي.
- التحصيل الدراسي: متغير تابع
- النوع، والتخصص، والفرقة الدراسية: متغيرات تصنيفية.

٢- **الحدود الجغرافية**: اتخذ هذا البحث من كلية التربية جامعة المنيا ميدانًا جغرافيًّا للبحث في إجراءاته الميدانية.

٣- **الحدود الزمنية**: وهي الفترة الزمنية التي تم تطبيق أدوات البحث خلالها، والمتمثلة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

٤- **الحدود البشرية**: وتتمثل في عينة البحث والتي تمثلت في طلبة وطالبات التخصصات العلمية والأدبية بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة المنيا للعام الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩.

مبررات اختيار الباحث لطلاب المرحلة الجامعية (كلية التربية):

- نُدرة الدراسات التي تناولت مناصرة الذات لدى العاديين من طلاب المرحلة الجامعية.
- كثرة الضغوط والتحديات التي يتعرض لها الطلاب بالمرحلة الجامعية وخاصة الضغوط الأكاديمية وتحديات الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب؛ والتي تتطلب أن يتوفر لديهم مستوى معين من مناصرة الذات الأكاديمية، وأنماط معينة من المواجهة الأكاديمية؛ لمواجهة تلك التحديات وتلبية احتياجاتهم التعليمية، لذا كان لآبد من خصهم بالدراسة لتعرف درجة توافرها لديهم.
- خص الباحث طلاب كلية التربية بالدراسة والبحث؛ ليس فقط لتسهيل إجراءات البحث فيما يتعلق بعملية تطبيق أدوات البحث، وإنما للإفادة من نتائج هذا البحث في توجيه القائمين على إعداد المعلم لتصميم برامج تدريبية تسهم في تنمية مناصرة الذات الأكاديمية، وتنمية القدرة على حل المشكلات، الأمر الذي قد يكون له مردودًا إيجابيًا في تجويد عملية التعليم.

٥- منهج البحث:

في ضوء تساؤلات البحث وأهدافه فإن المنهج المناسب له هو المنهج الوصفي، وتحديدًا الأسلوب الارتباطي، لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه في إيجاد العلاقات السببية بين متغيراته.

٦- أدوات البحـــــث:

تمثلت أدوات البحث في:

أ. مقياس مناصرة الذات الأكاديمية: إعداد الباحث

ب. مقياس المواجهة الأكاديمية: إعداد نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢).

الإطـــــار النظـــــري للبحـــــث:

أولاً: مناصرة الذات الأكاديمية:

١-تاريخ موجز لمناصرة الذات (as cited in Traustadottir, 2006, 175-176):

تعود أصول مناصرة الذات إلى مجموعات من الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم في الدول الاسكندينافية في الستينات؛ حيث كان يلتقي الشباب الذين يعانون من صعوبات تعلم في النوادي الاجتماعية لمناقشة حياتهم (Traustadottir, 2006, 175-176)، وبدأت مناصرة الذات بعد ذلك تأخذ في التطور في الولايات المتحدة وبريطانيا العظمى في السبعينيات والثمانينيات (Hersov, 1996; Williams & Shoultz, 1982) منذ أن أنشأ المناصرون والمدافعون عن أنفسهم مجموعات ومنظمات في العديد من البلدان وشكلوا تحالفات دولية (Dybwad & Bersani, 1996).

لذا فأصول مناصرة الذات تعود إلى الاضطراب الاجتماعي في الستينيات والسبعينيات، حيث بدأت الأقليات الضعيفة والمهمشة كالنساء والأقليات العرقية في المطالبة بحقوقهم المدنية والحرية والمساواة (Evans 1979; Freeman1975; Oliver 1990).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية تم إنشاء العديد من مجموعات المناصرين لأنفسهم وطالبوا بالحق في العيش في المجتمع؛ حيث إنه في ذلك الوقت لم يكن ينظر إليهم على أنهم قادرون على التعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم الشخصية، وأنه من الأفضل التحدث واتخاذ القرار بالإنابة عنهم.

وكانت هناك مسألتان مهمتان على جدول أعمال مجموعات المناصرين لأنفسهم، أولهما: الإصرار على إنسانيتهم المشتركة وأن لديهم نفس الاحتياجات والتطلعات التي يتمتع بها الأشخاص الآخرون، وثانيهما: الإصرار على أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكنهم التحدث عن أنفسهم بأنفسهم واتخاذ قراراتهم الخاصة (Dybwad & Bersani, 1996; Williams & Shoultz, 1982).

٢-مفهوم مناصرة الذات الأكاديمية:

من خلال التاريخ الموجز لمناصرة الذات، يتضح أن مصطلح المناصرة الذاتية يعود إلى حركة الحقوق المدنية للأشخاص الذين يعانون من الإعاقات النمائية وغيرها من الإعاقات، وهي تعبير يحظى بأهمية خاصة في حركة حقوق المعاقين، حيث تشير إلى الأشخاص ذوي الإعاقات الذين يحكمون السيطرة على حياتهم الخاصة، بما في ذلك تحملهم مسؤولية نظام الرعاية الطبية الخاص بهم، وتختص حركة المناصرة الذاتية في الأساس بالأشخاص الذين يعانون من إعاقة ولكنهم يدافعون عن حقوقهم، ويعني ذلك أنه على الرغم من أن الشخص الذي يعاني من إعاقة قد يطلب الدعم من الآخرين، إلا أنه يحق له التحكم في موارده الخاصة وكيفية توجيهها، إذن فهي تدافع عن حقه في اتخاذ قرارات حياته دون أي تأثير أو تحكم من الآخرين (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧، ٤٧٧).

إذن فمصطلح مناصرة الذات نشأ كأحد المتغيرات المهمة بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف مساعدتهم على أن يكونوا أعضاء مستقلين ومشاركين في المجتمع، وحديثًا اتجهت الدراسات إلى تنمية مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب العاديين وإدخالها ضمن المقررات الدراسية بهدف تحسين هذه المهارات لديهم ليصبحوا أكثر استقلالية وتحكم ودافعية ومعرفة وخبرة (حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد، ٢٠١٧، ٢٥١).

لذا فمفهوم مناصرة الذات حاليًا يستخدم في كافة المجالات لمساعدة جميع الأفراد في تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية، وليس قاصرًا على الأفراد ذوي الإعاقات أو ذوي الاحتياجات الخاصة، فهو يساعد الأفراد ويمكنهم من التعبير عن أنفسهم وعن أوضاعهم الحياتية واحتياجاتهم وخاصة الاحتياجات الأكاديمية في البيئة التعليمية حتى يمكنهم تحقيق النجاح الأكاديمي (Harris, 2009, 10).

ويرتبط مصطلح مناصرة الذات بمصطلح تقرير المصير Self-determination وهو أحد أبعاد التمكين النفسي الذي يُعرف بأنه المهارات التي يستخدمها الفرد لوضع الأهداف وتحمل المسئولية للوصول إلى تلك الأهداف، وعلى هذا يرتبط مصطلح تقرير المصير ومصطلح مناصرة الذات ويستخدما بالتبادل ويعتبر البعض مناصرة الذات أحد عناصر تقرير المصير (منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥، ٤١-٤٢).

ومن ثم فمناصرة الذات قد تطورت من مجرد فكرة حديث الفرد عن نفسه إلى فكرة كيفية وعي الفرد باحتياجاته الشخصية وكيفية تحديده للخيارات المطروحة أمامه وتقدمه في تحقيق الأهداف وإنشاء نهج فريد لحل المشاكل (منال محمود محمد، منال عبد النعيم محمد، ٢٠١٥، ٤٤).

وتُعد مناصرة الذات الأكاديمية جزء لا يتجزأ من عمل المرشد الأكاديمي لمساعدة الطلاب على النجاح الأكاديمي والمهني والشخصي (Field & Baker, 2004, 57)

ومن تعريفات مناصرة الذات ما يلي:

أ- عرف Van Reusen (1996, 50) مناصرة الذات بأنها القدرة على التواصل الفعال أو التفاوض أو التأكيد على مصالح الفرد ورغباته واحتياجاته وحقوقه، والقدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة، وتحمل مسئولية هذه القرارات.

ب- هي قدرة الطلاب على: تقدير هويتهم الثقافية، وتحديد احتياجاتهم الشخصية والتعليمية، والتعرف على تأثير هياكل السلطة الاجتماعية في تلبية احتياجاتهم، وتأكيد هذه الاحتياجات والتفاوض بشأنها بشكل فعال بطرق تعزز كرامة واحترام الذات والآخرين (Astramovich & Harris, 2007, 272).

ج- هي مفهوم يستخدم في كافة المجالات لمساعدة الأفراد في تطوير السلوكيات أو المهارات الأساسية حتى يكون لديهم القدرة على الكلام بأنفسهم عن أنفسهم وعن أوضاع حياتهم والدفاع عن احتياجاتهم وخاصة الاحتياجات الأكاديمية في البيئة التعليمية حتى يمكنهم تحقيق النجاح الأكاديمي (Harris, 2009, 10).

د- عرف Dowden (2010, 10) المناصرة على أنها القدرة على محاربة الظلم من خلال العمل الفردي والجماعي على حد سواء من أجل تحسين الظروف التي ستفيد الفرد والجماعة، وعرف مناصرة الذات بأنها القدرة على التواصل بشكل حازم أو التفاوض بشأن مصالح الفرد ورغباته واحتياجاته وحقوقه.

هـ- هي قدرة الفرد على تحديد أهدافه التي تتعلق بمستقبله والمواءمة بين قراراته التي يتخذها وقيمه وأهدافه (Jones, 2010, 17).

و- هي استجابة الفرد التي تعكس وعيه بذاته وتمكنه من نفسه وقدرته على تقرير مصيره (حمدي محمد ياسين وآخرَتَيْن، ٢٠١٥، ١٢١).

ز- هي القدرة على التواصل الفعال أو التفاوض أو التأكيد على مصالح الفرد ورغباته واحتياجاته وحقوقه (Roper, 2016, 9).

ح- هي مجموعة من السلوكيات التي تعبر عن قدرة الأفراد على التحدث عن احتياجاتهم في ضوء فهم نقاط قوتهم وضعفهم، والوصول إلى أكبر قدر ممكن من الاستقلالية والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩، ٩٩).

ط- هي قدرة الطالب على تقدير متطلبات الدعم التي يحتاجها لتحقيق النجاح في جوانب حياته، من خلال وعيه بذاته، وبنقاط قوته وضعفه والجهر بها بثقة لإيصالها لمن يمكنهم مساعدته في تحقيقها أو تلبيتها له، والكفاح الدائم وراء تحقيقها، بما يضمن له السيطرة على حياته (جيهان أحمد حلمي، ٢٠١٩).

ي- هي قدرة الطالب على التصريح باهتماماته ورغباته وجميع حقوقه، وقدرته على التعبير عن رأيه فيما يحتاج إليه (سماح صالح محمود، ٢٠١٩، ١٣٧).

يُلاحظ من خلال العرض السابق لتعريفات مناصرة الذات، أنه لا يوجد تعريف إجمالي عام لها؛ نظرًا لتعدد مجالات مناصرة الفرد لذاته، حيث تتفاوت التعريفات بين تلك المتعلقة بقضايا الحقوق المدنية، والتعليم، وتلك الخاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أن معظمها يشمل القدرة على الاستقلالية، والوعي بالاحتياجات ومواطن القوة والضعف.

لذا، يمكننا تعريف مناصرة الذات الأكاديمية بأنها: استجابة الطالب التي تعكس قدرته على نصرة ذاته وتحقيقه للنجاح في المجال الأكاديمي من خلال: قدرته على الاستقلال، ووعيه بذاته الأكاديمية وبنقاط قوته وضعفه، ودافعيته الأكاديمية العالية، وتقديره للدعم الأكاديمي الذي يحتاجه في البيئة التعليمية لتحقيق النجاح.

وفي ضوء ما سبق تُعد مناصرة الذات الأكاديمية من المتغيرات الشخصية المهمة التي تؤثر في قدرة الطالب على اتخاذ القرار والتعبير عن احتياجاته، وامتلاكها يساعده في مواجهة الضغوط والحصول على أعلى الدرجات، كما يتضح أن المناصرة الذاتية تنطوي على مفهوم الفردية، فسلوكيات المناصرة ترتبط بالذات، وبالتالي يمكن تعزيزها من خلال التدريب والتنمية الفردية، فلقد أشار Walker (2010, 42) إلى أن مهارات مناصرة الذات مهارات متعلمة ومكتسبة ولا يولد الفرد بها.

٣-مستويات المناصرة Levels of Advocacy:

هناك ثلاثة مستويات من المناصرة هي: المناصرة الذاتية self- advocacy or student advocacy، والمناصرة المدرسية أو المجتمعية school/community advocacy، والمناصرة العامة public arena advocacy (Dowden, 2010, 3).

أ- **المناصرة الذاتية:** هي القدرة على التواصل الفعال أو التفاوض أو التأكيد على مصالح الفرد ورغباته واحتياجاته وحقوقه، والقدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة، وتحمل مسئولية هذه القرارات (Van Reusen, 1996, 50).

ب- **المناصرة المدرسية أو المجتمعية:** تركز على التعاون المجتمعي ومناصرة النظام، وتشمل أولياء الأمور أو أفراد المجتمع أو المعلمين الذين يتخذون إجراءات لتحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع (Ratts & Hutchins, 2009, 270).

ج- **المناصرة العامة:** يهتم مستوى المناصرة العامة بإعلام الجمهور بالعوائق النظامية التي تؤثر على التنمية البشرية، وكيف يمكن مساعدة المهنيين في صياغة السياسة العامة، أي تركز على التأثير في الرأي العام والسياسة العامة والتشريع (Lee & Rodgers, 2009, 284).

ويركز البحث الحالي على المناصرة الذاتية لمعرفة طبيعتها ودرجة امتلاك طلاب كلية التربية لها والعوامل المؤثرة فيها.

٣-العلاقة بين مناصرة الذات وتقرير المصير (تحديد الذات Self-Determination) :

تقرير المصير ينطوي على تحسين الفعالية الشخصية والسيطرة على الذات والبيئة من خلال: زيادة الوعي الذاتي، وتقييم الذات ومعرفة نقاط القوة والضعف الأكاديمية، وتقييم الخيارات الشخصية وتحديد أولوياتها، وحل المشاكل بشكل فعال، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، والتواصل الفعال مع الزملاء والمعلمين (Dowden, 2010, 10).

وهو بناء ذو أصول في مجال التعليم الخاص وغالبًا ما تتناوله الدراسات والبحوث مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات جسدية وعاطفية، ويعانون من صعوبات في التعلم، ويعتبر تقرير المصير حقًا أصيلًا للأفراد (Harris, 2009, 10).

وتؤكد كثير من الدراسات أن مناصرة الذات هي عنصر من عناصر تقرير المصير، ويمكن استخدام النظريات المتعلقة بتقرير المصير لتفسير السلوكيات الخاصة بمناصرة الذات (Harris, 2009, 15).

وقد توصلت دراسة كل من: (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧)، و(حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد، ٢٠١٧)، و(حمدي محمد ياسين وآخَرَيْن ، ٢٠١٩) إلى أن مناصرة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بتقرير المصير.

٤- النماذج المفسرة لمناصرة الذات الأكاديمية:

لم تأت الأدبيات بنظرية واضحة المعالم لتفسير مناصرة الذات الأكاديمية، ولكن هناك مجموعة من النماذج المفسرة لها، وهي:

أ- نمـــــوذج Coolick (1997)

من خلال البحث الاستقرائي والاستنتاجي للأدبيات التي تناولت مناصرة الذات توصل Coolick (1997, 35-37) إلى نموذج لمناصرة الذات يتكون من ستة أبعاد هي:

- **معرفة صعوبات التعلم Knowledge of the learning disabilities**: يتمتع الفرد ذو صعوبات التعلم والمناصر لذاته بمعرفة شاملة بصعوبات التعلم لديه بما في ذلك آثارها الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية.
- **معرفة القوانين والخدمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم Knowledge of learning disabilities Laws and Services**: يعرف الفرد ذو صعوبات التعلم والمناصر لذاته حقوقه المدنية بالإضافة إلى الخدمات المتاحة وكيفية تقييم هذه الخدمات.
- **قبول صعوبات التعلم Acceptance of the learning disabilities**: المناصر لذاته لا ينكر صعوبات التعلم التي لديه، لكنه يقبلها ويعتبرها جزءًا قابلاً للإدارة، ويتصرف بناءً على تلك الاستنتاجات.
- **مهارات الاتصال Communication Skills**: المناصر لذاته قادر على المطالبة بحقوقه والتعبير عن احتياجاته بفعالية مع فهم واحترام وجهات نظر الآخرين.
- **مهارات حل المشكلات Problem-solving Skills**: المناصر لذاته قادر على تمييز المشكلة، ومعرفة الحلول الأكثر قابلية للتطبيق، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات بطريقة مناسبة اجتماعيًا.
- **الإحساس الإيجابي بالهوية الذاتية Sense of Positive Self-identity**: المناصر لذاته لديه إحساس إيجابي بالهوية الذاتية بما في ذلك الحكم الذاتي الإيجابي الذي يتيح له التعامل مع البيئة بشكل استباقي واستيعابها لتلبية احتياجاته، فمعرفة الذات أمر أساسي في تمكين الشخص من تولي مسؤولية حياته

كما قام Coolick and Kurtz (1997) بدراسة لتحديد الخصائص الشخصية التي أسهمت في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد المرحلة الثانوية، واكتشفا أن الطلاب الناجحين متحمسون لتحقيق أهداف واقعية، وأنهم مستعدون أكاديميًا، ولديهم مستوى عال من مناصرة الذات، وأن مناصرة الذات هي بنية معقدة تتضمن: الوعي الذاتي، وقبول الذات، ومعرفة القوانين والسياسات، ومهارات التواصل، ومهارات حل المشكلات.

ب- نموذج Test et al (2005):اشتق Test et al (2005, 49-50) مكونات مناصرة الذات الأكاديمية من خلال مراجعتهم للدراسات السابقة (٢٠ دراسة) التي تناولت مناصرة الذات، وتوصلوا إلى أن أهم المكونات التي تم التدريب عليها وقياسها لمناصرة الذات هي:

- **معرفة الذات** Knowledge of Self: ويتضمن قدرة الفرد على معرفة نقاط قوته وضعفه، واحتياجاته، وتفضيلاته، وأهدافه، وطموحاته، واهتماماته، وأسلوبه المفضل للتعلم، ومسؤولياته.
- **معرفة الحقوق** Knowledge of Rights: ويتضمن معرفة الفرد لـ: الحقوق الشخصية، والحقوق التعليمية، وحقوق المجتمع، وحقوق خدمة الإنسان، وخطوات الدعوة للتغيير، ومعرفة الموارد.
- **الاتصال** Communication: ويتضمن القدرة على: التفاوض والتسوية، والاستماع، والإقناع، والتعبير، واستخدام التكنولوجيا، واستخدام لغة الجسد.
- **القيادة** Leadership: وتتضمن: معرفة حقوق الفريق أو المجموعة، ومعرفة أدوار الفريق، ومناصرة الآخرين، والمشاركة في العمل السياسي.

ج- نموذج Ratts and Hutchins (2009): يهتم هذا النموذج بتحديد العوائق الخارجية التي تُسهم في الضغط النفسي والاضطرابات لدى الطلاب، ويتضمن تدريب الطلاب على مناصرة الذات في ضوء هذا النموذج ما يلي (Ratts & Hutchins, 2009, 272-273):

- تنمية مهارات الاتصال لديهم.
- تحديد العوائق التي تؤثر في نموهم، واكتشاف سبل معالجتها.
- وضع خطة عمل لمواجهة العوائق.
- تنفيذ خطة العمل.

د. نموذج Harris (2009): ويتضمن هذا النموذج خمسة عناصر أو مهارات لمناصرة الذات، هي (جمعة فاروق حلمي، ٢٠١٧، ٤٨١؛ Harris, 2009, 101-102):

- **الاستقلال** Autonomy: من العناصر المهمة لمناصرة الذات توكيد الطلاب لذاتهم وثقتهم في أنفسهم أمام الآخرين، فعندما يبادر الطلاب إلى مناصرة ذاتهم يبدؤون في الإعلان عن حاجاتهم للآخرين سواء للوالدين أو المعلمين أو المرشدين الأكاديميين، ويتطلب ذلك أن يكون لدى الطلاب القدرة على التعبير عما يحتاجون إليه لتحقيق النجاح الأكاديمي، وهنا

يبرز دور المعلمين والمرشدين في تعزيز مناصرة الذات للطلاب عن طريق مساعدتهم على معرفة حقوقهم والتعبير عن احتياجاتهم وتوفير الموارد الأكاديمية التي تحقق احتياجات هؤلاء الطلاب بما يشعرهم بأن صوتهم مسموع ويمنحهم الشعور بالانتماء للمدرسة أو الجامعة وبالعدالة الاجتماعية.

- **التحكم** Control: يعتبر من العوامل الأساسية لتحقيق النجاح الشخصي والأكاديمي ويشمل العمليات التحفيزية والمعرفية التي تساعد الطلاب في السيطرة على سلوكهم ومراقبته والتحكم فيه، فتنمية مناصرة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي لآبد أن تشمل مهارات التنظيم الذاتي بحيث يصبح الطلاب مشاركين في وضع الأهداف التعليمية ويتحملون مسئولية نجاحهم الأكاديمي ويشعرون أن لديهم مصلحة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية وأنهم أكثر سيطرة على عملية صنع القرارات التعليمية.
- **الخبرة** Experience: تشير إلى خبرات الطلاب في البيئة التعليمية التي تتيح لهم العدالة وعدم التمييز، وتلقي ما يحتاجونه من خدمات.
- **المعرفة** Knowledge: تشير إلى فهم الطلاب ومعرفتهم بالمهارات التي تجعلهم يدافعون عن أنفسهم، ومعرفة أهدافهم الأكاديمية واحتياجاتهم وكيفية الدفاع عنها، ونقاط قوتهم وضعفهم.
- **الدافع** Motivation: يشير إلى دوافع الطلاب الداخلية لمناصرة ذاتهم ورغبتهم في تحقيق النجاح.

هـ- نموذج Villanueva (2009):يتضمن هذا النموذج خمسة عوامل لمناصرة الذات، يمكن توضيحها فيما يلي (Villanueva, 2009, 69-75):

- **الذكاء العاطفي** Emotional Intelligence: الذكاء العاطفي أو الكفاءة الذاتية العاطفية أحد العوامل التي تُمكن الطلاب من مناصرة أنفسهم في البيئة الجامعية؛ حيث يُمَكِنَهم من التعامل مع العقبات والتحديات التي تطرحها مشكلات التعلم المهمة، ويُساعدهم على التحكم العاطفي عند مواجهة هذه التحديات، فلا يقع الطلاب ضحية للاكتئاب والقلق والعجز المتعلم، لذا فهو يؤدي دورًا مهمًا في الأداء الأكاديمي.
- **تقرير المصير** Self-Determination: يُعد تقرير المصير أحد أهم العوامل المرتبطة بالنجاح أو الفشل للطلاب، ويدور بشكل أساسي حول قدرة الفرد على السيطرة على حياته،

والتعبير عن احتياجاته، والدفاع عن نفسه، ويحتاج طلاب الجامعة إلى الإحساس بأنفسهم كأفراد مستقلين يتخذون القرارات بشأن الأمور المهمة في حياتهم، وعليهم اتخاذ إجراءات وفقًا لخطط مسئولة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وعلى أعضاء هيئة التدريس تعزيز ذلك؛ حيث يؤدي تقرير المصير المعزز دورًا مهمًا في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث يكون لدى الأفراد قدرة أكبر على التحكم في حياتهم وتحمل دور البالغين الناجحين في مجتمعنا.

- **المرونة** Resiliency: يتعلم الطلاب التكيف مع المتطلبات الأكاديمية من خلال تنمية المرونة لديهم, وتشير المرونة إلى العملية الديناميكية للتكيف الإيجابي في سياق الضغوط والشدائد، وهناك شرطان أساسيان ضمن هذا البناء هما: التعرض لتهديد كبير أو معاناة شديدة، وفهم الاختلافات الفردية في الرد على هذه التهديدات، مما يدل على تحقيق التكيف الإيجابي. والطلاب الذين يتمتعون بمستوى عال من المرونة يطبقون مهارات المناصرة الذاتية بسهولة أكبر.
- **تحديد الاستراتيجيات** Identifying Strategies: يعد تحديد الاستراتيجيات والمهارات لدى الطلاب من عوامل التوعية الذاتية التي تساعد في زيادة فرص نجاحهم في المرحلة الجامعية، وعادة ما يتم النظر إلى الاستراتيجيات كوسيلة مساعدة للتعلم وتؤثر أيضًا على مهارات مناصرة الذات؛ نظرًا لوجود رابط قوي بين التنظيم الذاتي لاستراتيجيات التعلم لدى الطلاب والنجاح الأكاديمي، لذا يجب أن يتعلم الطلاب تقييم فائدة إستراتيجية أو طريقة تعليمية معينة في عملهم الأكاديمي، حتى يصبحوا متعلمين مستقلين من خلال بناء استراتيجيات مخصصة تلبي احتياجاتهم الفردية، وتساعدهم على النجاح في بيئة جامعية مليئة بالتحديات.
- **التواصل** Communication: تُعد قدرة الطالب على: التعبير عن احتياجاته، والإفصاح عن نقاط القوة والضعف الأكاديمية لديه عنصرًا بالغ الأهمية للمناصرة الذاتية، ومن المهارات الأساسية للطلاب للنجاح في المرحلة الجامعية، حيث تُمَكِنَهم من الحصول على الخدمات عن طريق الالتقاء بالأساتذة والتواصل معهم، والكشف عن نقاط ضعفهم وإخبار أساتذتهم بالتسهيلات المحددة التي سيحتاجون إليها، فمعظم مؤسسات التعليم العالي تُقدم خدمات كافية وجيدة قد لا يتم استخدامها والإفادة منها بسبب عجز الطلاب أو عدم رغبتهم في التعبير عن احتياجاتهم، لذا فإدراك الطلاب لمهارات الاتصال وممارستها سيساعدهم على أن يصبحوا مناصرين لأنفسهم أكفاء.

و- نموذج Dowden (2010): يرى هذا النموذج أن هناك ثلاثة مبادئ تتعلق بمناصرة الذات في مجال التعليم والإرشاد وهي: تقرير المصير، والتمكين، والعدالة الاجتماعية، لذا اهتم هذا النموذج بتنمية مناصرة الذات لدى الطلاب من خلال تدريبهم على هذه المبادئ (Dowden, 2010, 38)

- **تقرير المصير** Self-determination: ينطوي على تحسين الفعالية الشخصية والسيطرة على الذات والبيئة من خلال زيادة الوعي الذاتي من أجل حل المشاكل بشكل فعال، واتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف.
- **التمكين** Empowerment: الجهود المبذولة لزيادة سيطرة الفرد أو المجموعة على قراراتهم الحياتية والوعي بالدور الذي يحتمل أن يكون لمواطن السلطة (الروحية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية) في المجتمع.
- **العدالة الاجتماعية** Social justice: الإنصاف في الموارد والحقوق والمعاملة للأفراد المهمشين ومجموعات الأفراد الذين لا يشاركون السلطة في المجتمع بسبب: الاغتراب، والعنصرية، والعمر، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والتراث الديني، والقدرات الجسمية، والتوجه الجنسي (Dowden, 2010, 10).

ز- نموذج Jones (2010):لقد حدد Jones (2010, 101-115) عوامل مناصرة الذات التي تُمَكِن الطلاب من الانتقال إلى مرحلة البلوغ ومواجهة تحدياتها، وهي:

- **تحديد الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى** Setting goals, short term and long term: يقوم الفرد بتحديد أهدافه والتخطيط لتحقيقها، فالتخطيط للوصول إلى الهدف لا يقل أهمية عن الهدف نفسه، ويتعلق ذلك بالاستراتيجيات أو التقنيات التي يضعها الفرد للوصول إلى هدفه، فوضع استراتيجيات للعمل من خلال الأهداف يُعد أمرًا حيويًا لمناصرة الذات الفعالة.
- **البحث عن الحقائق والمعلومات ذات الصلة وتحليلها** Research—finding facts and relevant information and Analyzing it: الشخص المناصر لذاته يجب أن يكون قادرًا على البحث عن المعلومات وتحديد مدى ملاءمتها للحقائق، أي يجب أن يكون له وجهة نظر نقدية كشخص بالغ، من خلال النظر للموقف بشكل حاسم للوصول إلى النهاية المتوقعة، وعليه تحمل مسئولية سلامته العقلية والعاطفية.
- **فهم وتحليل الأهداف "الجانب الآخر"** Understanding and analyzing the goals of the "other side": إن مفهوم "الجانب الآخر" هو فهم للنظام الذي يجب على الفرد المشاركة فيه طوال حياته، فلكل فرد نظام، هذا النظام يتكون من مجموعة من الأفراد

أو الأنشطة التي تُشكل شخصية الفرد، ومناصرة الذات تُعد في حد ذاتها نظامًا، وعلى الفرد المناصر لذاته أن يكون قادرًا على التحليل النقدي لنظامه وأهدافه، من حيث إنها ترتبط أو تتعارض مع أهداف مناصرة الذات، بحيث يُمكنه تلبية احتياجاته الخاصة ومراعاة احتياجات الآخرين في نفس الوقت (ربط الأهداف الشخصية بأهداف الآخرين)، أي لا يُمكن للفرد التركيز ببساطة على ذاته فقط، ولكن يجب عليه أيضًا فحص نظامها وإدراكها مع هذا النظام لتحقيق المناصرة الذاتية (تحليل الموقف بشكل حاسم).

- **تحديد الداعمين وتحديد نقاط القوة والضعف** Identifying: allies, supporters and one's own strengths and weaknesses: يحتاج الفرد لمناصرة ذاته إلى دعم من الأفراد المحيطين به (كالآباء أو الأخوة أو الأصدقاء) لمساعدته في معرفة نقاط قوته وصقلها ونقاط ضعفه وتحسينها، بحيث يصبح مثابرًا وقادرًا على مواجهة الواقع وتغييره، فلا يرى نقاط ضعفه كانتكاسة، بل يعتبرها مجالات للتحسين في المستقبل، بحيث يصبح تفكيره إيجابيًا إلى درجة اعتقاده أنه قادر على فعل كل ما يحدده على الرغم من صعوبة الأمر.
- **التعامل مع النكسات وبناء النجاحات** Dealing with setbacks and rejection and Building on successes: إدارة النكسات والضغوط الأكاديمية أمر أساسي لمناصرة الذات، ومن خلال هذه الانتكاسات يبني الأفراد نجاحاتهم، فاستعداد المناصرين لذاتهم لعدم الاستسلام عندما يواجهون صعوبة ما يتيح لهم رؤية نجاحهم في الماضي ورؤية المجالات التي يمكنهم الاستمرار فيها في المستقبل، فذوو المستوى العالي من المناصرة الذاتية يعتقدون إمكانية فعل كل شيء يريدون القيام به.
- **مراجعة وضبط الأهداف والاستراتيجيات** Reviewing and adjusting goals and strategies: إعادة تقييم الاستراتيجيات يُعد أمرًا حيويًا لمناصرة الذات الفعالة، حيث يضع الفرد قوائم بمهام الأسبوع، ويُقيم إيجابيات وسلبيات الإستراتيجية أو الخطة.

م- نموذج Centerrino (2016)

يتضمن هذا النموذج خمسة محاور أساسية لمناصرة الذات هي (Centerrino, 2016, 94-108):

- **الوعي** Awareness: ويشمل الوعي الذاتي الذي يشمل فهم الطلاب لمصالحهم، ونقاط القوة والضعف في أساليب التعلم، والرضا وعدم الرضا داخل بيئاتهم التعليمية.
- **الأمن** Security: عندما يبادر الطالب إلى مناصرة ذاته فإن ذلك يتطلب منه التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس للتعبير عن احتياجاته الأكاديمية، فقد يطلب منهم

تكرار الشرح أو تغيير طريقة التدريس وبعض أعضاء هيئة التدريس لا يعجبهم ذلك، وقد يكون لهم رد فعل سلبي حياله، الأمر الذي من شأنه جعل الطالب يشعر بالقلق والخوف من التحدث إليهم، لذا لكي يناصر الطالب ذاته لآبد أن يتوفر لديه الشعور بالأمن وذلك يتحقق من خلال: الشعور بالانتماء للبيئة التعليمية، والشعور بالدعم من الآخرين فيها.

- **التواصل** Communication: يُعرّف التواصل بأنه قدرة الطالب على التواصل مع الآخرين ويتضمن القدرة على:

- التعبير عن الأفكار Articulation of thoughts: ويتم من خلال المناقشة المتبادلة، ويعني إيصال المعنى الذي يحمله الفرد للآخرين بوضوح ودون طلبات متكررة لشرح ردودهم أو الحاجة إلى تقديم إيضاحات إضافية لهم حتى يتمكنوا من الاستجابة، وتُمكنه هذه القدرة من توصيل احتياجاته واهتماماته للآخرين، وتطور لديه شعور الانتماء الذي يعزز إحساسه بالأمان.
- معالجة المعلومات Information processing: تُعرَّف معالجة المعلومات في سياق الاتصال بأنها قدرة الطلاب على تلقي المعلومات (اللفظية وغير اللفظية)، وفهمهم لها، وتوفير استجابة مُدرَكة والتكيف بشكل مرن مع التغييرات في المحادثة.

- **الخبـــــرة** Experiences: تُعرَّف الخبرة بأنها قدرة الأفراد على استخدام مهارات المناصرة الذاتية في بيئاتهم، بما يسمح بتطوير هذه المهارات وتنقيحها، وفهم كيفية تطبيقها وموعد تطبيقها على المواقف، ويوجد عنصرين يُدعمان الخبرة هما:

- الفرصة Opportunity: وهي قدرة المشاركين على استخدام مهارات مناصرة الذات في المواقف التي يمكنهم فيها الحصول على تغذية راجعة، وصقل ممارسة هذه المهارات، وتحقيق نتيجة مواتية أو غير مواتية، وتُمَكن الفرصة الأفراد من تحديد المهارات التي يتمتعون بها، والمهارات التي تمثل مجالات قوة، والمهارات التي تحتاج إلى تطوير؛ حيث تسمح لهم بتطبيق معرفتهم بالذات، ووعيهم بالحقوق التي يتمتعون بها، كما تسمح لهم بالتواصل مع الآخرين للتعبير عن احتياجاتهم وأهدافهم، ويوجد نوعين من الفرص:
  - **رسمية formal**: وتتمثل في المواقف التي تم تصميمها للحصول على ردود ومشاركة الأفراد كمناقشات الفصل الدراسي والاجتماعات الرسمية ذات الصلة بمهارات مناصرة الذات.

- **غير رسمية informal:** وهي أقل تنظيمًا في التصميم مقارنة بالفرص الرسمية، كالقدرة على التفاعل خارج جلسات الفصل الدراسي أو بعيدًا عن الاجتماعات الرسمية والتي تسمح أيضًا باستخدام مهارات المناصرة الذاتية، كمناقشة استخدام أماكن للدورات الدراسية والاختبارات.

- القيادة Leadership: وتعني قدرة الطالب على تولي أدوار قيادية في المدرسة والمجتمع من خلال تنظيم أو متابعة نشاط أو مهمة من أنشطة الفصل، أو ألعاب القوى داخل الأندية.
- **الدافـــــع Motivation**: الدافع هو القوة الدافعة التي تسمح لنا بالمضي قدمًا وإنجاز المهام، والدافع قد يكون داخليًا أو خارجيًا، داخليًا حينما يتصرف الأفراد بناءً على رغباتهم ووجهات نظرهم واحتياجاتهم، وخارجيًا حينما يتصرف الأفراد بناءً على توقعات خارج سيطرتهم، يمكن أن تكون لشخص آخر بسلطة أو معرفة أكبر، أو أنه من أجل الحصول على بعض المكافآت.

ط- النموذج الذي وضعه الباحث لمناصرة الذات الأكاديمية:

في ضوء تحليل الباحث للنماذج السابقة المفسرة لمناصرة الذات، وفي ضوء المبادئ الأساسية التي تتعلق بمناصرة الذات الأكاديمية في مجال التعليم والإرشاد وهي تقرير المصير، والتمكين، والعدالة الاجتماعية، قام بوضع نموذج لمناصرة الذات الأكاديمية يشمل الأبعاد التي تُمكن الطالب من مناصرة ذاته في المجال الأكاديمي، وهي:

الاستقلال الأكاديمي Academic Autonomy: يُعد من العناصر المهمة لمناصرة الذات؛ حيث يحتاج طلاب الجامعة إلى الإحساس بأنفسهم كأفراد مستقلين يتخذون القرارات بشأن الأمور المهمة في حياتهم، وعليهم اتخاذ إجراءات وفقًا لخطط مسئولة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

حيث يُعبر الاستقلال الأكاديمي عن أداء الطالب وفقًا لطريقته الخاصة، وكذلك قدرته على مواجهة الآخرين والاختلاف معهم، وقدرته على مواجهة العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه، وقدرته على اتخاذ القرارات الأكاديمية بنفسه، والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية المفضلة بالنسبة له.ولقد أكد أهمية هذا العامل نموذج كل من: Harris (2009) تحت مسمى الاستقلال، و Villanueva (2009) تحت مسمى تقرير المصير، و Dowden (2010) تحت مسمى تقرير المصير.

الدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية Academic Support in the **Educational Environment**: لكي يناصر الطالب ذاته لآبد أن يتوفر لديه الشعور بالدعم من الآخرين في البيئة التعليمية، والذي يُوجد لديه الشعور بالأمن وتوافر المناخ المناسب للنجاح الأكاديمي، وذلك يتحقق من خلال إحساس الطالب وإدراكه لـ: الشفافية والعدالة في التعامل مع جميع الطلاب من قِبَل الأساتذة بالكلية، والحصول على الدعم والمساعدة من الأساتذة عند الحاجة إلى ذلك، وإمكانية التواصل مع الأساتذة في الكلية بشتى الطرق، وتوافر جميع الخدمات التعليمية التي يحتاجها، والموضوعية في التقييم من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بالكلية, وتعاون أعضاء هيئة التدريس معه خارج وقت المحاضرة وتقديمهم للنصح والإرشاد الأكاديمي.

ولقد أكد أهمية هذا العامل نموذج كل من: Centerrino (2016) تحت مسمى الأمن، و Jones (2010) ، و Dowden (2010) تحت مسمى العدالة الاجتماعية، و Harris (2009) تحت مسمى الخبرة.

الوعي الذاتي الأكاديمي Academic Self-awareness:يشير إلى فهم الطلاب ومعرفتهم بـ: المهارات التي تُمَكِنَهم من مناصرة ذاتهم أكاديميًا، والطرق والوسائل التي تساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي، ونقاط القوة والضعف، وأساليب التعلم المناسبة، والحقوق الأكاديمية، والاهتمامات والتفضيلات الأكاديمية.ولقد أكد أهمية هذا العامل نموذج كل من: Coolick (1997)، و Test et al (2005) ، و Harris (2009) ، و Centerrino (2016) .

الدافع الأكاديمي Academic Motivation:يشير إلى دوافع الطلاب الداخلية لمناصرة ذاتهم ورغبتهم في تحقيق النجاح، ويتضح ذلك من خلال: الرغبة في الحصول على درجات عالية في المقررات الدراسية، والمثابرة من أجل إتمام المهام الأكاديمية، والعمل بجد من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي، والرغبة في معرفة المزيد عن كيفية تحقيق النجاح الأكاديمي، والحرص على قضاء وقت الفراغ في مراجعة المقررات الدراسية. والاعتماد على النفس عند أداء المهام الأكاديمية.

ولقد أكد أهمية هذا العامل نموذج كل من: Harris (2009)، و Centerrino (2016). وفي ضوء هذا النموذج بنى الباحث مقياس مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٥- أهمية مناصرة الذات بالنسبة للطلاب:

تتضح أهمية مناصرة الذات في إكسابها للطلاب المهارات التالية (Van Reusen, 1996, 50-53):

- السيطرة والمسئولية الأكاديمية.
- استغلال نقاط القوة في عملية التعلم.
- القدرة على اتخاذ القرارات الأكاديمية المستنيرة.
- زيادة المعرفة الذاتية (الوعي الذاتي).
- وضع أهداف للتعلم، والتخطيط الجيد للمستقبل.
- التواصل الجيد، والمهارات الاجتماعية والنفعية.
- الحديث عن النفس.
- جمع المعلومات.
- قبول النقد وردود الفعل.
- التفاوض وحل المشكلات.

بالإضافة إلى بعض المهارات العامة كـ: مهارات المعيشة المستقلة، والمهارات الوظيفية، والمهارات المالية والاستهلاكية، ومهارات الحياة الاجتماعية والعائلية، ومهارات المواطنة، والمهارات القانونية، والمهارات الصحية، ومهارات الترفيه والتسلية.

٦- قياس مناصرة الذات الأكاديمية:

تشترك المناصرة الذاتية مع الفاعلية الذاتية في قواسم مشتركة، وذلك على الرغم من أنهما بنيتان متميزتان؛ حيث يهتم كلاهما بمعتقدات الطلاب وأحكامهم التي تؤثر في قدرتهم على أداء مهام معينة، ومواجهة التحديات والإخفاقات المحتملة في بيئتهم التعليمية (Harris, 2009, 64)، فإذا كانت الفاعلية الذاتية المدركة تؤثر على السلوك والتعلم (المهارات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي) فيمكن قول الشيء نفسه عن المناصرة الذاتية، فقد تؤثر معتقدات المناصرة الذاتية العالية على استعداد الطلاب للانخراط بشكل أكبر في نجاحهم الأكاديمي (Harris, 2009, 14)، ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة (حمدي محمد ياسين وآخرَتَيْن، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن مناصرة الذات وفعالية الذات تشتركان في بناء عاملي.

والمناصرة الذاتية والفاعلية الذاتية بُنى لا يمكن ملاحظتها ويُستدل عليها من استجابات الأفراد من خلال التقرير الذاتي (Corcoran & Fischer, 2000)، لذلك يتم تقييم مناصرة الذات لدى الأفراد من خلال استخدام مقياس تقرير ذاتي على نحو مشابه للفاعلية الذاتية (as cited in Harris, 2009, 37).

ثانياً: أنمـــاط المواجهـــة الأكاديميـــة:

١-مفهوم المواجهة Coping:

قدرة الفرد على التعامل مع المتطلبات الخارجية أو الداخلية له ـ والتي يتم تقييمها على أنها مواقف ضاغطة تتجاوز كفاءته ـ عن طريق تغيير جهوده المعرفية والسلوكية بشكل مستمر لإدارة هذه المطالب (Lazarus & Folkman, 1984, 141; Baaleis & Ali, 2018, 7884).

ووفقًا لهذا التعريف تُشير المواجهة فقط إلى أنشطة التكيف التي تنطوي على جهد، وليس كل الأشياء التي يقوم بها الفرد فيما يتعلق بالبيئة (Abdullah et al., 2010, 80).

وهناك ثلاث خصائص تصف هذا التعريف، الأولى: أنه موجه للعملية مما يعني أنه يركز على ما يعتبره الفرد في ذهنه وما يفعله في الموقف الضاغط، والثانية: أن المواجهة أمر سياقي مما يعني أن الشخص يقيم الحدث الضاغط، وما هو المتطلب الفعلي منه وما هي الموارد المتاحة لإدارته، أما الخاصية الأخيرة حول هذا التعريف: أنه لا يوجد افتراض حول ما الذي يفعله الشخص، حيث لا توجد استراتيجيات جيدة أو سيئة للتكيف (Baaleis & Ali, 2018, 7884).

وقد عرف المواجهة أيضًا Endler and Parker (1994, 50) بأنها استجابة الفرد الواعية للمواقف الخارجية الضاغطة أو السلبية.

كما عرفها Moradi, Pishva, Ehsan, Hadadi & Pouladi (2011, 748) بأنها الجهود المبذولة للتعامل مع المواقف الجديدة التي يحتمل أن تكون مصدر تهديد وضغط.

ويمكننا تعريف المواجهة الأكاديمية بأنها الجهود التي يبذلها الطالب لإدارة الضغوط الأكاديمية؛ لتحقيق التكيف الجامعي والنجاح الأكاديمي.

٢- أنماط المواجهة Coping styles :

يشير أسلوب المواجهة إلى مجموعة من الخصائص أو الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع الضغوط أو المواقف العصيبة (Folkman & Lazarus, 1980, 219; Zachariades, 2000, 44).فنمط المواجهة هو طريقة بسيطة للتخفيف من الإجهاد أو الضغوط ولكنها معقدة نظرًا لوجود اختلافات بين الأفراد في تعاملهم مع المواقف الضاغطة، فكل شخص لديه صراع في الحياة وله طريقته في التعامل مع التوتر (Perino, Gomez, Abecia & Moneva, 2018, 343).

وهناك نوعان من أساليب المواجهة (Lazarus & Folkman, 1984, 152-153; Parker & Wood, 2008, 505; Saadu & Adesokan, 2013, 19):

١- **أسلوب المواجهة المُتمركز حول العاطفة Emotion-focused Coping** والمعروف باسم تنظيم المشاعر المؤلمة أو إدارة وتخفيف الضيق العاطفي المرتبط بالمشكلة ويتضمن: الانشغال الذاتي أو الخيال أو أي أنشطة واعية أخرى تقلل أهمية المشكلة.

٢- **أسلوب المواجهة المتمركز حول المشكلة Problem-focused Coping** والذي تم تعريفه على أنه إدارة المشكلة التي تسبب الضيق، ويتضمن: التعرف على المشكلة، والنظر في وجهات النظر المختلفة، والخيارات الممكنة، ومحاولات حل المشكلة أو إعادة تصورها أو تقليل آثارها.

وقام Endler and Parker (1999, 1) بإعادة تعريف هذين الأسلوبين للمواجهة وإضافة أسلوب إضافي، حيث تم تحديد ثلاثة أساليب (أنماط) رئيسة لمواجهة الضغوط تتضمن كل من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، هي:

- **النمط الموجه نحو المهمة أو المشكلة:** يصف الجهود الهادفة الموجهة نحو حل المشكلة أو إعادة تصورها إدراكيًا أو محاولات تغيير الموقف (تغيير مصدر التوتر)، وينصب التركيز الرئيس هنا على المهمة أو التخطيط لمحاولات حل المشكلة، أي إدارة المشكلة بشكل عام، لذا فهو يتضمن استراتيجيات مشابهة لاستراتيجيات حل المشكلات.
- **النمط الموجه نحو العاطفة:** يصف هذا النمط ردود الفعل العاطفية الموجهة نحو الذات عند مواجهة الضغوط مثل: إلقاء اللوم على الذات، والغضب، والتوتر، والانشغال الذاتي، والتخيل (ردود فعل أحلام اليقظة)، ويهتم بتنظيم وإدارة هذه العواطف وجعلها دافعًا لمواجهة الضغوط، عن طريق تغيير هذه الاستجابات العاطفية وإعادة صياغة المشكلة حتى لا تثير الانفعالات السلبية، ومن أجل تقليل التوتر والقلق.
- **النمط الموجه نحو التجنب:** النمط السلبي للمواجهة، ويصف الأنشطة والتغييرات المعرفية التي تهدف إلى تجنب المواقف الأكاديمية الضاغطة، ويمكن أن يحدث ذلك من خلال توجيه انتباه الفرد إلى مواقف أو مهام أخرى كمشاهدة التليفزيون أو الانشغال بمشاكل الأسرة أي صرف انتباهه عن الموقف الأكاديمي الضاغط (الموجه نحو المهام) أو عن طريق التحول الاجتماعي (الموجه للشخص) كوسيلة لتخفيف التوتر.

ويتم تحديد غلبة نمط من الأنماط على نمط آخر حسب الأسلوب الشخصي، على سبيل المثال: بعض الناس يتعاملون بنشاط أكثر من الآخرين، وأيضًا حسب نوع الحدث الضاغط، على سبيل المثال: يستخدم الأشخاص عادةً المواجهة التي تركز على المشكلات

للتعامل مع المشكلات المحتملة التي يمكن السيطرة عليها، مثل المشكلات المتعلقة بالدراسة والعمل والمشاكل المتعلقة بالأسرة، في حين أن الضغوط التي يُنظر إليها على أنها أقل قابلية للتحكم، مثل أنواع معينة من مشاكل الصحة البدنية، تؤدي إلى مزيد من المواجهة التي تركز على العاطفة (Baqutayan, 2015, 485).

في حين يرى Abdullah et al (2010, 89) أنه من الأرجح أن يستخدم الطلاب أنماط المواجهة التي تركز على المشكلات والعاطفة في المواجهات العصيبة، على سبيل المثال: من المناسب للطالب أن يعتمد بدرجة أكبر على المواجهة التي تركز على المشكلات في المواقف التي يكون فيها تغيير محتمل في النتيجة (على سبيل المثال: التعامل مع الضغط الناتج عن الامتحان الجديد)، والاعتماد بدرجة أكبر على المواجهة المركزة نحو العاطفة في المواقف التي لا يمكن فيها فعل الكثير لتغيير النتيجة (على سبيل المثال: التغلب على التوتر أثناء انتظار نتائج الامتحان).

وفي هذا السياق يرى Kausar (2010, 41) أن الطلاب الذين لديهم عبء عمل أكاديمي أكبر يستخدمون استراتيجيات أكثر عملية للتكيف، في حين أن أولئك الذين لديهم عبء عمل أكاديمي أقل يستخدمون نشاطًا أكثر تجنبًا وتفاديًا للمواجهة؛ لأنه مع انخفاض عبء العمل يكون لدى الطلاب الوقت الكافي لنشر تعامل جذاب نشط مثل مشاهدة الأفلام، وزيارة الأصدقاء، والانغماس في الأنشطة الترفيهية، فقد توصلت دراسة (Kausar, 2010) إلى أن عبء العمل الأكاديمي يرتبط ارتباط موجب دال إحصائيًا مع استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة، ويرتبط ارتباط سالب دال إحصائيًا مع استراتيجيات المواجهة التي تركز على تجنب مواجهة المشكلة.

ويُلاحظ من خلال العرض السابق لأنماط المواجهة الأكاديمية أنه يمكن تصنيفها إلى نوعين:

- **المواجهة الفعالة Effective Coping Styles**: وتعني اتخاذ خطوات وإجراءات إيجابية للتعامل مع الضغوط الأكاديمية، من خلال الاستعداد لمواجهة هذه الضغوط، وتنظيم الوقت والتركيز على الأولويات، والتخطيط، ومن خلال تنظيم وإدارة العواطف المرتبطة بهذه الضغوط وجعلها دافعًا للمواجهة.
- **المواجهة غير الفعالة Non-effective Coping Styles**: وتعني الانسحاب وتجنب مواجهة المشكلة. حيث يرى Al-Dubai et al (2011, 62) أن استراتيجيات المواجهة الموجهة نحو تجنب المواجهة، استجابات سلبية للضغوط، وهي عوامل خطر.

٣- العلاقة بين نمط المواجهة وسياق الحدث:

ليس هناك ثبات في أنماط المواجهة للفرد الواحد، فالأشخاص أكثر تقلبًا من ثباتهم في أنماط المواجهة لديهم. ويُعد سياق الحدث وكيفية تقييم الحدث هما أهم العوامل التي تؤثر في نمط المواجهة، إذ يتوقف نمط المواجهة المستخدم على سياق الحدث؛ حيث إن سياقات العمل، والمواقف التي يعتقد فيها الشخص أن هناك شيئًا بناءً يمكن القيام به أو التي يتم تقييمها على أنها تتطلب مزيدًا من المعلومات، تفضل المواجهة التي تركز على المشكلات، والسياقات الصحية تفضل المواجهة التي تركز على العاطفة (Folkman & Lazarus, 1980, 219). ويعني هذا أن السياق الأكاديمي (الدراسي) وما به من ضغوط يُفضل نمط المواجهة التي تُركز على المشكلات.

٤- أسباب الاختلاف في أنماط مواجهة الضغوط:

لا يمكن أن يحدث الإجهاد فقط بسبب الأحداث الكبرى في الحياة، ولكن أيضًا بسبب الاضطرابات اليومية البسيطة، والتي غالبًا ما تسمى المتاعب، ويُمكن تفسير الاختلافات في أنماط مواجهة الضغوط من خلال:

أ- الاختلافات المرتبطة بالعمر Age-related changes in coping:

يُمكن تفسير الاختلاف في أنماط مواجهة الضغوط في ضوء اختلاف المرحلة العمرية بطريقتين (Folkman, Lazarus, Pimley & Novacek, 1987, 171) :

- **تفسير تنموي:** يرى أن هناك تغييرات متأصلة ذات صلة بالمرحلة العمرية في طرق تعامل الناس مع الضغوط مع تقدمهم في العمر فقد يتراجع الأفراد ويصبحون أكثر بدائية في سلوكيات التكيف لديهم مع تقدمهم في السن واستخدام أشكال انحدارية للتكيف مثل زيادة استخدام نمط التراجع؛ أو قد يستخدمون استراتيجيات أكثر نضجًا في المواجهة مثل حل المشكلات.
- **تفسير سياقي:** يرى أن الاختلافات العمرية في التعامل مع الضغوط هي نتيجة للتغييرات في ما يجب على الناس مواجهته مع تقدمهم في العمر، فقد يواجه كبار السن ضغوطًا أكثر إرهاقًا مرتبطة بالصحة مقارنة بالأشخاص الأصغر سنًا، ولكن في هذه المواجهات المرتبطة بالصحة، لم يختلف كبار السن وصغار السن في استخدامهم النسبي لأنماط المواجهة التي تركز على المشكلات والمشاعر، وقد وجد أن الاختلافات العمرية في التعامل تبدو وكأنها وظيفة لأنواع مختلفة من الإجهاد (كالخسائر والتهديدات والتحديات) المرتبطة بالشيخوخة

بدلاً من العمر في حد ذاته، وكان كبار السن عمومًا أقل ميلًا من الشباب إلى الاعتماد على رد الفعل العدائي والخيال الهارب.

وقد توصلت نتائج دراسة (Folkman et al., 1987) إلى أن المتاعب والتكيف تختلف باختلاف العمر، ودعمت النتائج التفسير التنموي على الرغم من أن التفسير السياقي ينطبق أيضًا.

ب- التكيف كنمط للمواجهة Adaptation as coping: وفقًا لوجهة النظر الموقفية للتكيف مع الضغوط يمكن أن يؤثر العمر في تقييم الضغوط، وبالتالي في اختيار استراتيجيات المواجهة، لكن لا تُعد الشيخوخة محددًا رئيسًا لسلوك التكيف أو فعالية المواجهة (Strack & Feifel, 1996, 485)؛ حيث يمكن اعتبار التغييرات في عمليات المواجهة التي تحدث مع التقدم في العمر استجابةً تكيفية للتعامل مع الضغوط (Zachariades, 2000, 33).

ج- الشخصية وأنماط المواجهة Personality and coping styles: تؤثر سمات الشخصية في كيفية تفسير الأشخاص لمعنى الحدث أو الموقف، ومن ثم في كيفية مواجهته، وأهم هذه السمات هي الكفاءة الذاتية، والتحكم أو السيطرة (موضع الضبط الداخلي) وبالتالي فالفروق الفردية في الكفاءة الذاتية وموضع الضبط بين الأفراد يمكن اعتبارها عناصر مهمة في عملية مواجهة الضغوط (Zachariades, 2000, 36-37).

ولقد أشار Davison and Neale (1998) إلى أن مفهوم المواجهة يرتبط بالاختلافات الفردية في الاستجابة للأحداث الضاغطة؛ حيث إنه حتى بين أولئك الذين يقدرون الموقف على أنه ضاغط، قد تختلف تأثيرات الضغوط اعتمادًا على كيفية تعامل الفرد مع الحدث (as cited in Zachariades, 2000, 36-37).

فـــروض البحـــث:

في ضوء ما تم عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات البحث الحالي، وما انتهت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول هذه المتغيرات، وفي إطار تساؤلات البحث وأهدافه، يمكن صوغ فروضه على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.
- يوجد مستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

- تختلف متوسطات درجات أنماط المواجهة الأكاديمية باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع- منخفض).
- يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع- منخفض).
- يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى نمط المواجهة الأكاديمية.
- يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف نمط المواجهة الأكاديمية.
- تتوسط أنماط المواجهة الأكاديمية العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.
- يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في أنماط الموجهة الأكاديمية.
- يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع (ذكور- إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في مناصرة الذات الأكاديمية.

إجـــــراءات البحـــــث:

أولاً: الدراســـــة البنائيـــــة:

أ- الهدف منها:

أ- تعرف مدى وضوح تعليمات، ومفردات المقاييس المستخدمة، وفهم الطلاب لها فهمًا صحيحًا.

ب- التحقق من الشروط السيكومترية (صدق وثبات) لأدوات البحث المستخدمة (مقياس مناصرة الذات الأكاديمية، ومقياس أنماط المواجهة الأكاديمية) للوقوف على مدى إمكانية الاعتماد عليها في البحث الحالي والبحوث المستقبلية.

ب- عينة البناء (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث):

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة قوامها ٣٠٠ طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الفرقتين الأولى، والرابعة بكلية التربية بتخصصيهما العلمي والأدبي، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد هذه العينة في ضوء النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البناء طبقًا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية (ن= ٣٠٠)

الفرقة الدراسية	الأولـــــى				الرابعـــــة				المجموع
النوع	ذكور		إناث		ذكور		إناث		
التخصص	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
العدد	٢٥	٢٥	٥٠	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠	٥٠	
المجموع	٥٠		١٠٠		٥٠		١٠٠		٣٠٠

ثانيًا- إعداد أدوات البحث:

١- مقياس مناصرة الذات الأكاديمية (إعداد الباحث)

(١)- **الهدف من المقياس**:قياس مستوى مناصرة الذات الأكاديمية ومستوى مهاراتها المختلفة لدى طلاب الجامعة.

(٢)- **مبررات إعداد المقياس**: قام الباحث بإعداد مقياس مناصرة الذات الأكاديمية لعدم وجود مقاييس بالبيئة العربية؛ نظرًا لحداثة تناولها، وإن كانت هناك مقاييس فجميعها تقيس مناصرة الذات بصفة عامة وليست مناصرة الذات الأكاديمية، وجميعها أجنبية لا تتفق مع البيئة والثقافة المصرية، وغالبيتها يقيس مناصرة الذات لدى ذوي صعوبات التعلم وليس العاديين.

(٣) **خطـــوات إعـــداد المقيـــاس**:

مر إعداد المقياس بعدة خطوات، هي:

(أ) الإطلاع على الدراسات، والأطر النظرية العربية والأجنبية التي اهتمت بمناصرة الذات، والتي سبق ذكرها خلال عرض الإطار النظري.

(ب) الإطلاع على بعض المقاييس المتاحة المتعلقة بمناصرة الذات كمقياس: (Dearing, 2003)، و(Adams, 2007)، و(Harris, 2009)، و(Adams, 2015)، و(Anderson, 2015)، و(Roper, 2016) وبعض المقاييس المتعلقة بتقرير المصير كمقياس: (إيمان خليف الزبون، ٢٠١٢)، و(ريم غريب، ٢٠١٦)، و(أماني عزت نعمان، محمد أكرم حمدان، ٢٠١٦).

(ج) صوغ التعريف الإجرائي لمناصرة الذات الأكاديمية.

(د) في ضوء ماسبق، تم صوغ (٦٦) مفردة في صورة عبارات تقريرية موزعة على أربعة أبعاد لمناصرة الذات الأكاديمية وهي: الاستقلال الأكاديمي، والدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية، والوعي الذاتي الأكاديمي، والدافع الأكاديمي.

(هـ) وُضِعت خمسة بدائل للاستجابة عن كل مفردة وفقًا لتدريج ليكرت، وهي: (موافق تمامًا، موافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق تمامًا)، على أن تكون درجات البدائل: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، علمًا بأن جميع مفردات المقياس موجبة.

(و) كتابة تعليمات المقياس بصورة واضحة سهلة الفهم، مع إعطاء مثال توضيحي.

(ز) تطبيق المقياس على عينة البناء للتحقق من توافر شروطه السيكومترية.

(٤) التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق المقياس:

- **صدق التكوين الفرضي (تحليل عاملي استكشافي)**:

بعد تطبيق المقياس على عينة البناء (٣٠٠ طالب وطالبة)، وتصحيحه، تم التحقق من صدق التكوين الفرضي له (صدق البناء) باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Construct Validity by Exploratory Factor Analysis بواسطة برنامج SPSS بطريقة المكونات الأساسية Principal Component، مع استخدام التدوير المائل بطريقة البروماكس Promax. ولما كان الهدف هو استخراج عوامل تتصف بالاستقرار والنقاء؛ لذا اعتمد الباحث على المحكات التالية:

١- العامل الجوهري: وهو ما كان له جذر كامن ≥ ١

٢- محك التشبع الجوهري للمفردة بالعامل ≥ ٠,٤

٣- محك جوهرية العامل ≥ ٣ تشبعات جوهرية.

واعتمادًا على هذه المحكات تم الحصول على ٤ عوامل فقط، ويوضح جدول (٢) هذه العوامل والجذور الكامنة لها ونسبة تباينها على النحو التالي:

جدول (٢) العوامل والجذور الكامنة لها ونسبة تباينها ونسبة التباين التراكمية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين التي يفسرها العامل	نسبة التباين التراكمية
الأول	١٦,٤٨٩	٢٤,٩٨٣	٢٤,٩٨٣
الثاني	٣,٦٩١	٥,٥٩٢	٣٠,٥٧٤
الثالث	٢,٧١٩	٤,١٢٠	٣٤,٦٩٥
الرابع	١,٨٨١	٢,٨٥٠	٣٧,٥٤٤

ويوضح جدول (٣) تشبعات المفردات على العوامل الأربعة بعد حذف التشبعات الأقل من ٠,٤ على النحو التالي:

جدول (٣) تشبعات المفردات على عوامل مقياس مناصرة الذات الأكاديمية بعد حذف

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١			٠,٥٣		٣٤				٠,٦٤
٢	٠,٦٧				٣٥				
٣		٠,٥٢			٣٦				٠,٤٧
٤					٣٧				
٥	٠,٧٤				٣٨		٠,٥٢		
٦	٠,٤٩				٣٩				٠,٥٦
٧	٠,٤٦				٤٠	٠,٤٧			
٨		٠,٦٠			٤١			٠,٥٨	
٩	٠,٤٢				٤٢	٠,٦٣			
١٠	٠,٥٩				٤٣		٠,٦٥		
١١	٠,٥٧				٤٤			٠,٤٤	
١٢	٠,٥٣				٤٥			٠,٤٢	
١٣		٠,٦٩	٠,٥١		٤٦	٠,٤٧			
١٤		٠,٤٨			٤٧				
١٥	٠,٧٨				٤٨		٠,٧٠		
١٦			٠,٥٦		٤٩				٠,٥٥
١٧			٠,٦٥		٥٠	٠,٧٣			
١٨					٥١				
١٩	٠,٤٩				٥٢				٠,٤٣
٢٠	٠,٤٨				٥٣		٠,٤٧		
٢١		٠,٦٣			٥٤				
٢٢					٥٥	٠,٤٩			
٢٣		٠,٦٣			٥٦			٠,٥٠	
٢٤					٥٧				
٢٥	٠,٦٦				٥٨		٠,٦١		
٢٦					٥٩	٠,٦٠			
٢٧	٠,٧٢				٦٠				
٢٨		٠,٦٢			٦١				
٢٩	٠,٦٤				٦٢	٠,٦٩			
٣٠				٠,٤٤	٦٣	٠,٤٥			
٣١				٠,٥١	٦٤	٠,٧٩			
٣٢				٠,٤١	٦٥	٠,٨٤			
٣٣		٠,٦٢			٦٦				٠,٥٣

التشبعات الأقل من ٠,٤٠ (ن= ٣٠٠)

واعتمادًا على المحكات السابقة، تم حذف المفردات التي قل تشبعها عن ٠,٤ وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس ٥٣ مفردة بدلًا من ٦٦ مفردة، ويتضح من جدول (٣) أن كل مفردة مشبعة على عامل واحد فقط من العوامل الأربعة وبدرجة عالية؛ حيث تراوحت قيم معامل الصدق العاملي ما بين ٠,٤١ إلى ٠,٨٤.

والجدير بالذكر أن الباحث اختار القيمة ٠,٤٠ كمحك لتشبع المفردة بالعامل؛ رغبةً في الحصول على عوامل على درجة عالية من النقاء، حيث إنه على الرغم من أن القيمة ٠,٣٠ هي الحد الأدنى المتعارف عليه كمحك لتشبع المفردة بالعامل، إلا أنه بالاعتماد عليه وجدت مفردات متشبعة على أكثر من عامل وتراوح تشبعها من ٠,٣٠ إلى ٠,٣٩؛ وفي حالة اختيار قيمة التشبع الأعلى سيترتب على ذلك الحصول على عوامل ليست على درجة عالية من النقاء، لذا فضل الباحث حذف جميع المفردات التي تشبعها أقل من ٠,٤٠، ويوضح جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين هذه الأبعاد.

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية.

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول				
الثاني	٠,٤٤			
الثالث	٠,٥٢	٠,٤٠		
الرابع	٠,٥٦	٠,٣٠	٠,٤٣	

وفيما يلي وصف للعوامل الناتجة عن التحليل العاملي، والتي فسرت ٣٧,٥٤٤% من التباين الكلي، وهي نسبة مقبولة بالنسبة للمقاييس في مجال العلوم النفسية:

العامل الأول: فسر هذا العامل ٢٤,٩٨٣ % من التباين الكلي، وتشبعت عليه ٢٤ مفردة يوضحها جدول (٥):

جدول (٥) (تشبعات مفردات العامل الأول من مقياس مناصرة الذات الأكاديمية) (ن= ٣٠٠)

م	المفـــردات	التشبع
٦٥	أسعى لتحقيق نجاحًا أكاديميًا يشيد به الجميع.	٠,٨٤
٦٤	أرغب في أداء المهام الأكاديمية التي تتطلب تفكيرًا عميقًا.	٠,٧٩
١٥	أعمل بجد من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي.	٠,٧٨
٥	الحصول على درجات عالية في المقررات الدراسية أمر مهم بالنسبة لي.	٠,٧٤
٥٠	من المهم بالنسبة لي أداء مهامي الأكاديمية بشكل مميز.	٠,٧٣
٢٧	أقيم أدائي للمهام الأكاديمية بصورة مستمرة.	٠,٧٢
٦٢	أبذل جهدًا كبيرًا عند أداء مهامي الأكاديمية.	٠,٦٩
٢	أنهي مهامي الأكاديمية في الوقت المحدد.	٠,٦٧
٢٥	أنجز مهامي الأكاديمية رغبة مني في التفوق الدراسي.	٠,٦٦
٢٩	تعلم كيفية النجاح الأكاديمي في كليتي أمر مهم بالنسبة لي.	٠,٦٤
٤٢	عندما أخطئ فإنني أسعى جاهدًا لتصحيح أخطائي.	٠,٦٣
٥٩	أمتلك العزيمة لتحقيق النجاح الأكاديمي في دراستي.	٠,٦٠
١٠	أتحدى نفسي من أجل إتمام مهامي الأكاديمية.	٠,٥٩
١١	أواجه التحديات الأكاديمية بكل ثقة وترحاب.	٠,٥٧
١٢	أمتلك القدرة على المبادرة والتصرف الصحيح في المواقف الأكاديمية.	٠,٥٣
٦	أثق في قدرتي على تحقيق النجاح الأكاديمي.	٠,٤٩
١٩	أعرف كيف أدافع عن أهدافي الأكاديمية.	٠,٤٩
٥٥	أحرص على قضاء وقت فراغي في مراجعة مقرراتي الدراسية.	٠,٤٩
٢٠	أريد معرفة المزيد عن كيفية تحقيق النجاح الأكاديمي بكليتي.	٠,٤٨
٤٠	أكافئ نفسي عندما أجز تكليفاتي الدراسية في الوقت المحدد.	٠,٤٧
٤٦	أعتمد على نفسي عند أداء مهامي الأكاديمية.	٠,٤٧
٧	أغير من سلوكياتي الأكاديمية لتحقيق أهدافي.	٠,٤٦
٦٣	أحدد أهدافي الأكاديمية بنفسي.	٠,٤٥
٩	أعرف كيف أحقق أهدافي الأكاديمية.	٠,٤٢

من خلال فحص هذه المفردات يلاحظ أن جميعها تتمركز حول سعي الطلاب لتحقيق النجاح، والرغبة في التميز الأكاديمي، وامتلاك العزيمة اللازمة للتفوق الدراسي، وبذل الجهد وتحدي النفس من أجل تحقيق النجاح، وهذا يعني أن الطالب لديه الدافع الذي يدفعه ويوجه نحو بذل المزيد من السلوكيات التي من شأنها تحقيق النجاح الأكاديمي؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ "الدافع الأكاديمي".

العامل الثاني: فسر هذا العامل ٥,٥٩٢% من التباين الكلي، وتشبعت عليه ١٣ مفردة يوضحها جدول (٦):

جدول (٦) (تشبعات مفردات العامل الثاني من مقياس مناصرة الذات الأكاديمية) (ن= ٣٠٠)

م	المفـــردات	التشبع
٤٨	تعمل الكلية على تشجيع إبداعات الطلاب ومواهبهم.	٠,٧٠
١٣	أحصل على الدعم والمساعدة من جميع أساتذتي عندما أحتاج إلى ذلك.	٠,٦٩
٤٣	يتعاون أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب خارج وقت المحاضرة.	٠,٦٥
٢٣	تُتاح لي الفرصة للتواصل مع أساتذتي في الكلية بشتى الطرق.	٠,٦٣
٢١	يُقدم لي أساتذتي بالكلية العديد من الإرشادات والنصائح الأكاديمية.	٠,٦٣
٣٣	توفر الكلية جميع الخدمات التعليمية التي يحتاجها الطلاب.	٠,٦٢
٢٨	تعامل أساتذتي معي داخل الكلية يمنحني الثقة في مناقشتهم بحرية.	٠,٦٢
٥٨	يهتم أعضاء هيئة التدريس بالمشكلات الخاصة بالطلاب.	٠,٦١
٨	يتم التعامل مع جميع الطلاب بشفافية وعدالة من جميع الأساتذة بالكلية.	٠,٦٠
٣	يتوفر في كليتي المناخ المناسب للنجاح الأكاديمي.	٠,٥٢
٣٨	يحرص أعضاء هيئة التدريس بالكلية على تقييم الطلاب بشكل موضوعي.	٠,٥٢
١٤	أعرف لمن ألجأ في الكلية عندما أحتاج إلى مساعدة.	٠,٤٨
٥٣	أجد في مكتبة الكلية ما احتاج إليه من كتب ومراجع.	٠,٤٧

وباستقراء هذه المفردات يلاحظ أن جميعها تتمركز حول إدراك الطلاب للعدالة والشفافية في التعامل معهم، والموضوعية في تقييمهم، والخدمات والدعم والمساندة التي يُقدمها أعضاء هيئة التدريس والكلية لهم، مما يُشعرهم بالأمن؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ (الدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية).

العامل الثالث: فسر هذا العامل ٤,١٢% من التباين الكلي، وتشبعت عليه ثمان مفردات يوضحها جدول (٧):

جدول (٧) (تشبعات مفردات العامل الثالث من مقياس مناصرة الذات الأكاديمية) (ن= ٣٠٠)

م	المفـــردات	التشبع
١٧	أمتلك القدرة على مناقشة الآخرين وإقناعهم بوجهة نظري.	٠,٦٥
٤١	أتخذ قراراتي الأكاديمية بنفسي.	٠,٥٨
١٦	أظهر مشاعري للآخرين دون أن أحرج منها.	٠,٥٦
١	لا أتردد في التعبير عن آرائي الخاصة حتى لو كانت مختلفة عن الآخرين.	٠,٥٣
٣١	أتمتع بحرية القيام بما أقرر القيام به.	٠,٥١
٥٦	أشارك في الأنشطة الجامعية التي أريدها وأفضلها.	٠,٥٠
٤٤	أعرف كيف أوظف نقاط قوتي لتحقيق النجاح الأكاديمي.	٠,٤٤
٤٥	أستطيع التغلب على الظروف والمواقف الأكاديمية مهما كانت صعوبتها.	٠,٤٢

وباستقراء هذه المفردات يلاحظ أن جميعها تتمركز حول قدرة الطالب على مواجهة الآخرين والاختلاف معهم، وقدرته على اتخاذ قراراته الأكاديمية بنفسه، والمشاركة في الأنشطة التي يُفضلها؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ "الاستقلال الأكاديمي".

العامل الرابع: فسر هذا العامل ٢,٨٥% من التباين الكلي، وتشبعت عليه ثمان مفردات يوضحها جدول (٨):

جدول (٨) (تشبعات مفردات العامل الرابع من مقياس مناصرة الذات الأكاديمية) (ن= ٣٠٠)

م	المفـــردات	التشبع
٣٤	أعرف الطرق والوسائل التي تساعدني على تحقيق النجاح الأكاديمي في الكلية.	٠,٦٤
٣٩	أعي نقاط قوتي وضعفي في المجال الأكاديمي.	٠,٥٦
٤٩	أعي اهتماماتي وتفضيلاتي الأكاديمية.	٠,٥٥
٦٦	أعي المهارات التي أحتاجها لتحقيق النجاح الأكاديمي.	٠,٥٣
٣٦	أعي أفضل أساليب التعلم بالنسبة.	٠,٤٧
٣٠	أتقبل النقد من الآخرين رغبة في معرفة أخطائي وتصحيحها.	٠,٤٤
٥٢	أعي حقوقي جيداً كطالب داخل الكلية.	٠,٤٣
٣٢	أمتلك القدرة على ضبط الذات.	٠,٤١

وبفحص هذه المفردات يلاحظ أن جميعها تتمركز حول وعي الطالب: بنقاط قوته وضعفه في المجال الأكاديمي، وأفضل أساليب التعلم بالنسبة له، بالإضافة إلى تقبله النقد الموجه إليه من الآخرين لمعرفة أخطائه وتصحيحها؛ لذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ "الوعي الذاتي الأكاديمي"

صدق التكوين الفرضي (تحليل عاملي توكيدي من الدرجة الثانية) :

بعد حذف ١٣ مفردة (٤، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٣٥، ٣٧، ٤٧، ٥١، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦١) وذلك في ضوء الخطوات السابقة، قام الباحث بحساب صدق التكوين الفرضي للمقياس، عن طريق إخضاع جميع المفردات المتبقية (٥٣ مفردة) للتحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية Second-Order Confirmatory Factor Analysis للتحقق من انتمائها إلى أربعة عوامل كامنة من الدرجة الأولى هي: الدافع الأكاديمي، والدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية، والاستقلال الأكاديمي، والوعي الذاتي الأكاديمي، وأيضًا التحقق من انتماء هذه العوامل الأربعة إلى عامل كامن واحد من الدرجة الثانية وهو مناصرة الذات الأكاديمية، وذلك باستخدام برنامج AMOS، وفي ضوء مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة وهي: مؤشرات المطابقة المطلقة

Absolute Fit Indices، والمؤشرات الاقتصادية Parsimony Indices، ومؤشرات المطابقة المقارنة أو التزايدية Comparative Fit Indices/ Incremental Fit Indices.

ولقد استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لأن المفهوم أو المتغير موضع القياس (مناصرة الذات الأكاديمية) يشمل متغيرات من الدرجة الأولى أو عوامل كامنة من الدرجة الأولى وهي: الأبعاد الأربعة لمناصرة الذات الأكاديمية، ومتغير من الدرجة الثانية (عامل كامنة من الدرجة الثانية) وهو: مناصرة الذات الأكاديمية والتي تتمثل في الدرجة الكلية للمقياس، أو بمعنى أكثر وضوحًا لأن الدرجة الكلية على مقياس مناصرة الذات الأكاديمية لها معنى؛ فالدرجة العالية تعني امتلاك الطالب لمستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية، والدرجة المنخفضة تعني امتلاكه لمستوى منخفض من مناصرة الذات الأكاديمية.

وهذا يعني أن أبعاد مناصرة الذات الأكاديمية ينبغي أن تكون مرتبطة بعضها ببعض حتى يمكننا جمع درجاتها في درجة كلية تعبر عن مستوى مناصرة الذات الأكاديمية للطالب، وقد تحقق الباحث من ذلك بإيجاد مصفوفة معاملات الارتباط البينية للأبعاد الأربعة، كما يوضحها جدول (٩).

جدول (٩) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لمناصرة الذات الأكاديمية

الأبعاد	الدافع	الدعم	التواصل	الوعي
الدافع	-			
الدعم	٠,٤٩	-		
التواصل	٠,٥٠	٠,٤٠	-	
الوعي	٠,٥١	٠,٣٨	٠,٤٩	-

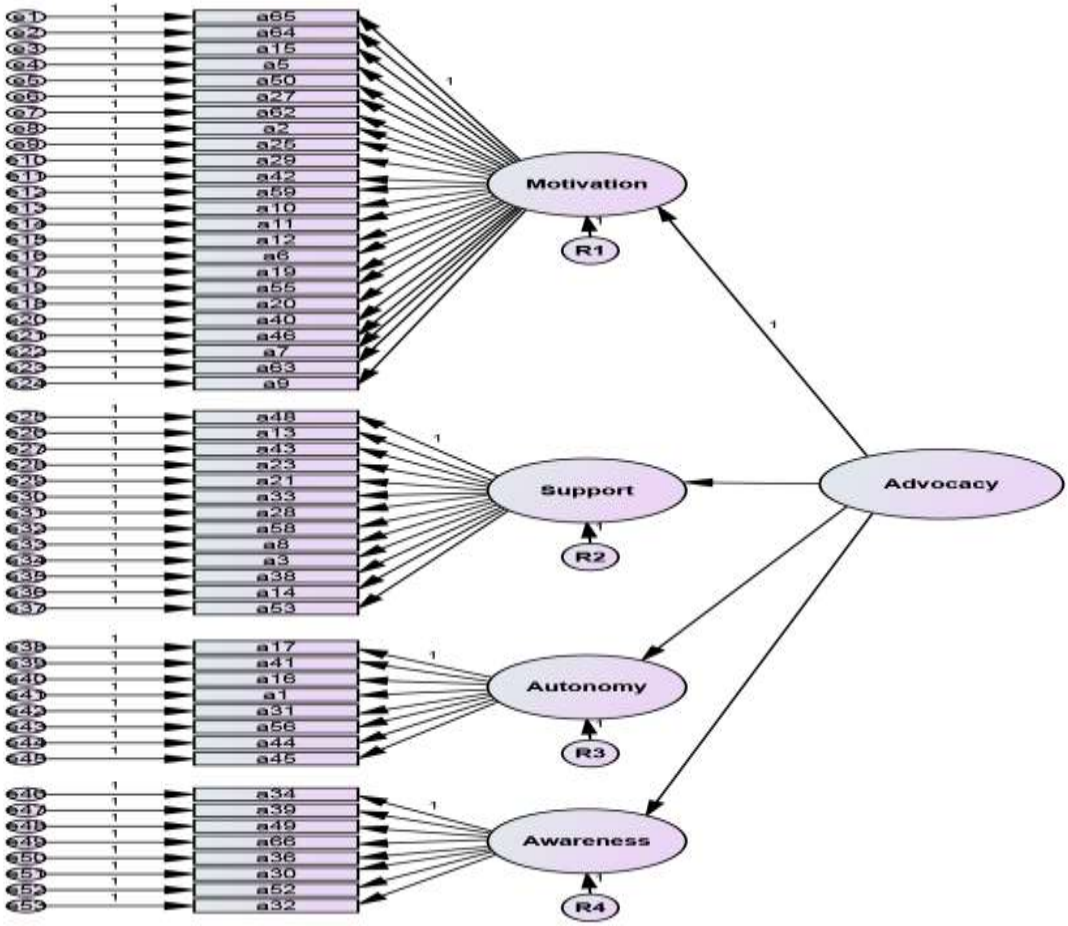
جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يُلاحظ من خلال جدول (٩) وجود ارتباطات دالة إحصائيًا بين العوامل الخمسة وجميع القيم أكبر من ٠,٣٠ وأقل من ٠,٨٥ (٠,٣٠ < ر < ٠,٨٥)؛ أي أن هذه العوامل ليست مستقلة تمامًا عن بعضها بعض وليست تكرارًا لبعضها بعض، مما يعني أنها تشترك في قياس مفهوم واحد هو مناصرة الذات الأكاديمية (عامل كامن من الدرجة الثانية).

ولقد تم إجراء التحليل في ضوء الخطوات التالية:

ب- تم افتراض نموذج يوضح البنية العاملية لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية كما في شكل (١)، حيث إن مناصرة الذات الأكاديمية تمثل المتغير الكامن من الدرجة الثانية الذي تتشبع عليه المتغيرات الأربعة سالفة الذكر أو العوامل الكامنة من الدرجة الأولى، أما المتغيرات المشاهدة

(التابعة) هي المفردات (٥٣ مفردة) الموزعة على المتغيرات الكامنة من الدرجة الأولى، والمتغيرات (..... ,e1, e2, e3) فهي تمثل متغيرات البواقي التي تؤثر على المتغيرات المشاهدة، أما المتغيرات (R1, R2, R3, R4) فهي تمثل متغيرات البواقي التي تؤثر على العوامل الكامنة من الدرجة الأولى، وبالتالي يفترض النموذج أن المتغيرات المشاهدة (٥٣ مفردة) تتشبع على أربعة عوامل كامنة من الدرجة الأولى، وهذه العوامل تتشبع على عامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو مناصرة الذات الأكاديمية.

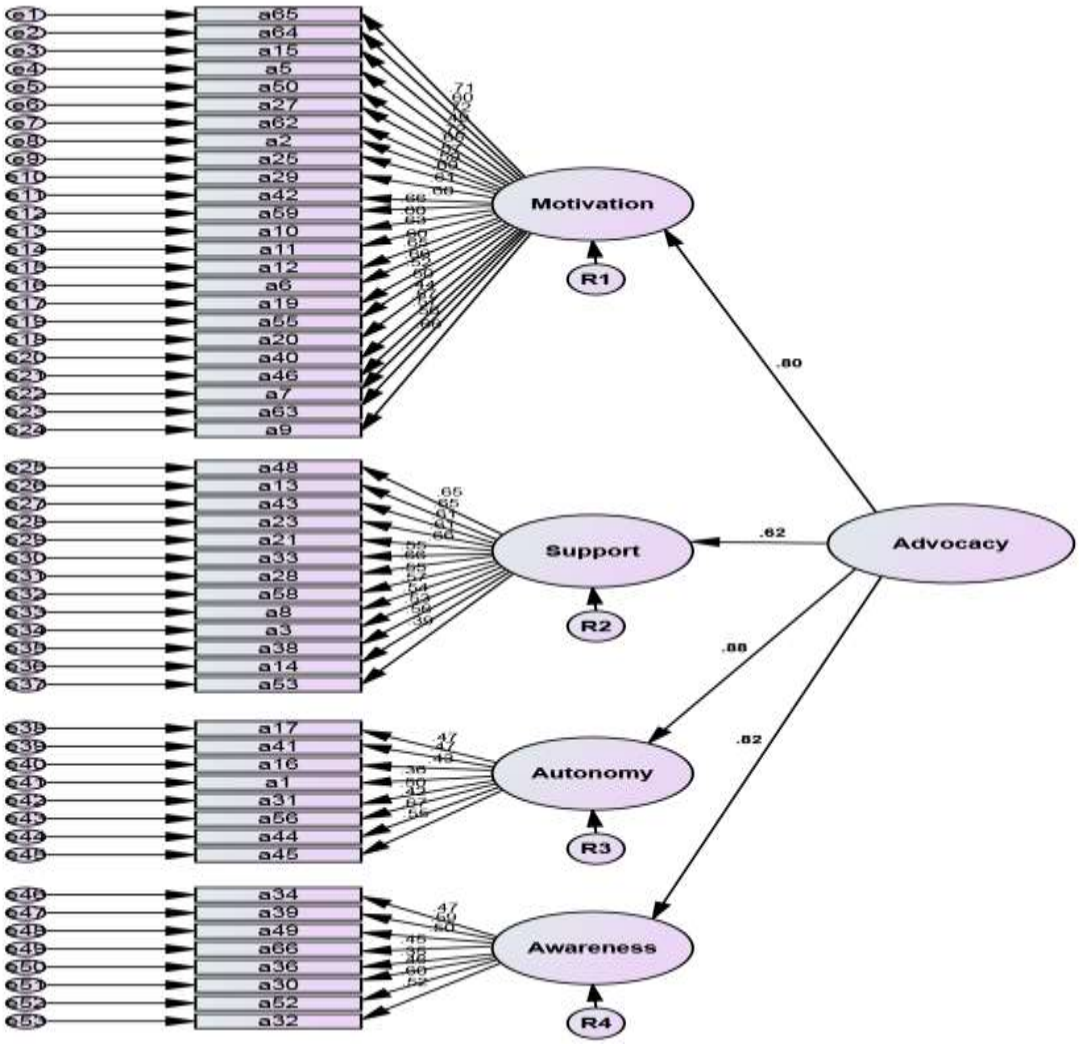


شكل (١) النموذج البنائي المفترض لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية

ج- تم اختيار طريقة التقدير الأرجحية العظمى Maximum Likelihood

د- تم التعامل مع التقديرات المعيارية التي تفيد في إظهار أوزان الانحدار المعيارية، التي تعبر عن تشبعات المفردات على العامل الكامن.

هـ- في ضوء هذه الخطوات تم إجراء التحليل، وتم التوصل إلى هذه النتائج كما في الشكل (٢)، وجدول (١٠).



شكل (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للنموذج البنائي المفترض لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية

يلاحظ من خلال شكل (٢) أن تشبعات (أوزان الانحدار المعيارية) المفردات على العوامل الكامنة من الدرجة الأولى (الأبعاد الأربعة لمناصرة الذات الأكاديمية) تراوحت بين ٠,٤٤ إلى ٠,٧٢ على العامل الأول (الدافع الأكاديمي)، وبين ٠,٣٩ إلى ٠,٦٥ على العامل الثاني (الدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية)، وبين ٠,٣٦ إلى ٠,٦٧ على العامل الثالث (الاستقلال الأكاديمي)، وبين ٠,٣٥ إلى ٠,٦٠ على العامل الرابع (الوعي الذاتي الأكاديمي)، كما تراوحت تشبعات العوامل الكامنة من الدرجة الأولى على العامل الكامن من الدرجة الثانية (مناصرة الذات الأكاديمية) بين ٠,٦٢ إلى ٠,٨٨ حيث بلغ مقدار تشبع الدعم الأكاديمي ٠,٦٢، وبلغ مقدار تشبع الدافع الأكاديمي ٠,٨٠، وبلغ مقدار تشبع الوعي الذاتي الأكاديمي ٠,٨٢، وبلغ مقدار تشبع الاستقلال الأكاديمي ٠,٨٨، وجميعها تشبعات مقبولة، وتدل على دور الاستقلال الأكاديمي كأهم المؤشرات لمناصرة الذات في المجال الأكاديمي.

جدول (١٠) مؤشرات جودة المطابقة : المطلقة، والاقتصادية، والمقارنة للنموذج البنائي المفترض لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية (ن= ٣٠٠)

مؤشرات جودة المطابقة	النموذج المفترض لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية	المدى المثالي للمؤشر
نسبة (كا٢/ درجات الحرية) CMIN/DF	نسبة كا٢ للنموذج المفترض: ١,٧٥١ نسبة كا٢ للنموذج المستقل (نموذج العدم) : ٤,٩٧٧	نسبة كا٢ للنموذج المفترض تنحصر بين (١ - ٥)، وتكون أقل من نسبة كا٢ للنموذج المستقل
مؤشر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٧٧٥	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر جودة المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠,٧٥٦	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual(RMR)	٠,٠٥٤	ينحصر بين (٠ - ٠,١)
مؤشر جودة المطابقة الاقتصادي Parsimony-adjusted Goodness of Fit Index (PGFI)	٠,٧١٥	ينحصر بين (٠ - ١)
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	٠,٠٥٠	ينحصر بين (٠ - ٠,١)
مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي Parsimony-adjusted Normed Fit Index (PNFI)	٠,٦٣٥	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المقارن الاقتصادي Parsimony-adjusted Comparative Fit Index (PCFI)	٠,٧٨٥	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠,٦٦٣	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠,٦٤٨	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٨١٩	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر تاكر - لويس Tucker-Lewise Index (TLI) أو مؤشر المطابقة غير المعياري Non- Normed Fit Index (NNFI)	٠,٨١١	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠,٨٢١	ينحصر بين (٠ - ١)
محك براون كاديك Browne Cudeck Criterion (BCC)	النموذج المفترض: (٢٥٨١,٤٩٩) النموذج المشبع: (٣٤٩٢,٨٠٨)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المشبع
مؤشر الصدق التقاطعي (الزائف) المتوقع Expected Cross-Validation Index (ECVI)	النموذج المفترض: (٨,٤٧٢) النموذج المشبع: (٩,٥٧٢)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المشبع
محك المعلومات لـ أيكيك Akaike Information Criterion (AIC)	النموذج المفترض: (٢٥٣٣) النموذج المشبع: (٢٨٦٢)	قيمة المؤشر للنموذج المفترض أقل من قيمة المؤشر للنموذج المشبع

يتضح من جدول (١٠) أن قيم مؤشرات جودة المطابقة المطلقة: (CMIN/DF)، و(RMSEA)، (GFI)، و(AGFI)، و(RMR)، وقيم مؤشرات جودة المطابقة الاقتصادية: (PNFI)، و(PCFI)، و (PGFI)، وقيم مؤشرات جودة المطابقة المقارنة:(RFI) -(NFI)- (CFI)-(TLI)- (IFI)- (BCC) - (ECVI)- (AIC) تقع في المدى المثالي لقيمة المؤشر (Schreiber, Stage, King, Nora & Barlow, 2006, 330).

ومن خلال النتائج في جدول (١٠) يتضح أن جميع مؤشرات جودة المطابقة على اختلاف تصنيفاتها تدل على جودة مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة، ومن ثم يمكن القول بأن الفرضية الصفرية التي مفادها أنه: لا يوجد فرق بين النموذج المفترض أو المتوقع والنموذج الحقيقي المناظر له في المجتمع قد تحققت، أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا آخرًا على صدق البناء العاملي لمقياس مناصرة الذات الأكاديمية.

ب. ثبات الأداء على المقياس Reliability :

تم حساب ثبات أداء الطلاب (٣٠٠ طالب وطالبة) على المقياس في صورته النهائية ٥٣ مفردة بطريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach وكانت النتائج كما في جدول (١١).

جدول (١١) معاملات ثبات الأداء على أبعاد مقياس مناصرة الذات الأكاديمية

م	البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
١	الدافع الأكاديمي	٢٤	٠,٩٣
٢	الدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية	١٣	٠,٨٦
٣	الاستقلال الأكاديمي.	٨	٠,٧١
٤	الوعي الذاتي الأكاديمي.	٨	٠,٧٢
	المقياس ككل	٥٣	٠,٩٤

يتضح من جدول (١١) أن الأداء على المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٥)- الصورة النهائية للمقياس :

بناءً على جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من تمتع مقياس مناصرة الذات الأكاديمية بدرجة عالية من الثبات والصدق، ويوضح جدول (١٢) أبعاد المقياس، وأرقام مفردات كل بعد وعددها، والعدد الكلي لمفردات المقياس في صورته النهائية، ويوضح ملحق (١) الصورة النهائية للمقياس.

جدول (١٢) أبعاد مقياس مناصرة الذات الأكاديمية وأرقام مفردات كل بعد وعددها

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الاستقلال الأكاديمي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩	٨
الدعم الأكاديمي في البيئة التعليمية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١	١٣
الوعي الذاتي الأكاديمي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٨
الدافع الأكاديمي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣	٢٤
المقياس ككل		٥٣

٢- مقياس المواجهة الأكاديمية (إعداد: نبيل فضل شرف الدين، ٢٠١٢).

(١)- **الهدف من المقياس:** تحديد وتقدير أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

(٢) وصف المقياس: يتكون المقياس من ٤٤ مفردة يمكنها تقدير نمط المواجهة الأكاديمي داخل المناخ التعليمي؛ ويتم الاستجابة عنها وفق تدريج خماسي من: "موافق بدرجة كبيرة جدًا" والتي تأخذ خمس درجات إلى "موافق بدرجة صغيرة جدًا" والتي تأخذ درجة واحدة.

(٣) التحقق من الشروط السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

المقياس مُعد في البيئة المصرية، وتم التحقق من خصائصه السيكومترية بتطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة؛ حيث تحقق نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢) من صدق المقياس عن طريق إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد (الفاريماكس)على عينة قوامها ٢٠٠ طالب وطالبة، والذي نتج عنه ثلاثة عوامل للمواجهة الأكاديمية تفسر ٤٧% من التباين الكلي، وهم: المواجهة الموجهة نحو المهمة، والمواجهة الموجهة نحو العاطفة، وتجنب المواجهة.

وقد تحقق الباحث الحالي من صدق مفردات المقياس بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) لدرجات عينة البناء (٣٠٠ طالب وطالبة) على كل مفردة من مفردات كل نمط من أنماط المواجهة على حده؛ حيث إن المقياس ليس له درجة كلية فتم التعامل مع كل بعد على حده، وذلك من خلال المقارنة بين أعلى ٢٥% من طلاب عينة البناء والبالغ عددهم ٧٥ طالب وطالبة، وأقل ٢٥% من طلاب نفس العينة والبالغ عددهم ٧٥ طالب وطالبة، ولقد تم تحديد هؤلاء الطلاب من خلال الدرجة الكلية على كل نمط من أنماط المواجهة (فالمقياس ليس له درجة كلية) حيث تم ترتيب الطلاب تنازليًا في ضوء درجتهم الكلية على كل نمط على حده، وحُدد أعلى وأقل ٧٥ طالب وطالبة، ثم تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين (العليا- الدنيا) على كل مفردة على حداها لكل نمط، ويوضح جدول: (١٣)، و(١٤)، (١٥) صدق المقارنة الطرفية لمفردات هذه الأنماط.

جدول (١٣) صدق المقارنة الطرفية لمفردات النمط الموجه نحو المشكلة

المفردة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
١	العليا	٧٥	٤,٥٣	٠,٥٢٨	١٣,١٠	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٢	٠,٩٢٦				
٤	العليا	٧٥	٤,٤٨	٠,٦٤٤	١٣,١٨٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٧٢	٠,٩٤٩				
٧	العليا	٧٥	٤,٤٨	٠,٦٤٤	٩,٢١٩	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٢٤	٠,٩٧٠				
١٠	العليا	٧٥	٤,١٢	٠,٧٣٤	١٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٣٩	١,٠١٢				
١٣	العليا	٧٥	٤,٤٧	٠,٦٦٤	١٠,٧٢٧	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٩	٠,٩٩٣				
١٦	العليا	٧٥	٤,٧٢	٠,٥٠٨	٧,١١٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٧٧	١,٠٣٤				
١٩	العليا	٧٥	٤,٤٤	٠,٦٢٠	١١,٣٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٩	٠,٩٢٣				
٢٢	العليا	٧٥	٤,٤١	٠,٥٩٥	٩,٨٦٧	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١١	٠,٩٨١				
٢٥	العليا	٧٥	٤,٤٠	٠,٦١٥	٨	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٢٧	١,٠٥٧				
٢٨	العليا	٧٥	٤,٥٢	٠,٦٨٥	٩,٣٣٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١٧	١,٠٤٥				
٣١	العليا	٧٥	٤,٢٨	٠,٩٠٩	٦,٤٥٣	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١٦	١,١٩٧				
٣٤	العليا	٧٥	٣,٦١	١,١٢٦	٩,١١٥	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	١,٩٥	١,١١٤				
٣٦	العليا	٧٥	٤,٥٥	٠,٦٨٤	٦,٨٨٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٥٥	١,٠٥٦				
٣٨	العليا	٧٥	٤,٢٤	٠,٥٨٩	١٠,٨٠	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٩	٠,٨١٤				
٣٩	العليا	٧٥	٤,٢١	٠,٨٥٩	٨,٩٧٣	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٧٢	١,١٥٧				
٤٠	العليا	٧٥	٤,٤٨	٠,٧٢٣	٤,٦٣٥	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٧٥	١,١٦٤				
٤١	العليا	٧٥	٣,٩٩	٠,٩٥١	٧,٨٧٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٦٤	١,١٣٥				
٤٢	العليا	٧٥	٤,٣٧	٠,٦٩٣	٩,٣١٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١١	٠,٩٥٣				
٤٣	العليا	٧٥	٤,٠١	١,٣٠٠	٥,١٢٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٨٠	١,٥٨٥				
٤٤	العليا	٧٥	٤,٤٥	٠,٦٦٤	٥,٨٥١	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٦١	١,٠٥١				

يتضح من خلال جدول (١٣) أن جميع المفردات قادرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي استخدام نمط المواجهة الموجهة نحو المشكلة؛ مما يدل على صدقها في قياس هذا النمط.

جدول (١٤) صدق المقارنة الطرفية لمفردات النمط الموجه نحو العاطفة

المفردة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
٢	العليا	٧٥	٤,٦٤	٠,٦٣٦	١٢,٨٤٧	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٣	١,٠١٨				
٥	العليا	٧٥	٤,٦٨	٠,٥٢٤	١٣,٧٩٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٩٣	٠,٩٦٣				
٨	العليا	٧٥	٤,٧٣	٠,٥٠٢	١٣,٧٥٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١٧	٠,٨٤٤				
١١	العليا	٧٥	٤,٦٥	٠,٦٠٤	١٠,٨٥٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,١٦	١,٠٢٧				
١٤	العليا	٧٥	٤,٢٩	٠,٧١٢	١٠,٠٤٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٠٤	٠,٨١٣				
١٧	العليا	٧٥	٤,٣٣	٠,٩٤٩	٤,٧٠٣	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٥٥	١,٠٩٤				
٢٠	العليا	٧٥	٤,٤٣	٠,٧٧٤	١١,٤٩٧	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٧٩	٠,٩٦٣				
٢٣	العليا	٧٥	٤,٤٩	٠,٦٠١	١٠,٧٢٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٢٠	٠,٨٥٤				
٢٦	العليا	٧٥	٤,١٧	١,٠١٨	٥,٣٦٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٢٠	١,١٩٧				
٢٩	العليا	٧٥	٤,٤٩	٠,٥٨٧	١٢,٤٨٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٨٨	٠,٩٥٨				
٣٢	العليا	٧٥	٤,٧٥	٠,٥٤٨	١٠,٦٩٦	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٤٣	٠,٩١٨				
٣٥	العليا	٧٥	٣,٦٨	٠,٩٨٩	٧,١٥٣	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٤٤	١,١٣				
٣٧	العليا	٧٥	٤,٧٥	٠,٤٩٦	٩,٧٩٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٤٩	٠,٩٩١				

يتضح من خلال جدول (١٤) أن جميع المفردات قادرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي استخدام نمط المواجهة الموجهة نحو العاطفة؛ مما يدل على صدقها في قياس هذا النمط.

جدول (١٥) صدق المقارنة الطرفية لمفردات النمط الموجه نحو التجنب

المفردة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
٣	العليا	٧٥	٣,٨٧	٠,٩٢٠	٧,٥٤٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٦٥	١,٠٤٦				
٦	العليا	٧٥	٣,٨٥	١,٠٣٦	١١,١٩٨	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	١,٩١	١,٠٩٣				
٩	العليا	٧٥	٤,٤١	٠,٩١٧	١٠,١٨٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٤٧	١,٣٧٩				
١٢	العليا	٧٥	٤,٢٧	٠,٩٩١	١٠,٠٥١	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٣٣	١,٣٣٩				
١٥	العليا	٧٥	٣,٩٥	٠,٩٧١	١١,٤٥٨	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٠٨	١,٠٢٤				
١٨	العليا	٧٥	٤,٤١	٠,٧١٨	١١,٤١٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٥١	١,٢٥٦				
٢١	العليا	٧٥	٣,٥٦	١,٠٩٣	٨,٢١٧	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,١١	١,٠٧٣				
٢٤	العليا	٧٥	٣,٨٩	٠,٧٤٦	١١	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٣٣	٠,٩٦٣				
٢٧	العليا	٧٥	٤,٥٥	٠,٧٧٦	٤	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٨٤	١,٣١٦				
٣٠	العليا	٧٥	٤,٣٦	٠,٩١	٥,٧٥٢	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٣,٣٥	١,٢٢٥				
٣٣	العليا	٧٥	٤,٠٥	١,٠٥١	٧,٢١٥	١٤٨	٠,٠٠١	دالة لصالح العليا
	الدنيا	٧٥	٢,٧١	١,٢٢٨				

يتضح من خلال جدول (١٥) أن جميع المفردات قادرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي استخدام نمط تجنب المواجهة؛ مما يدل على صدقها في قياس هذا النمط.

ب- ثبات الأداء على المقياس: تحقق نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٢) من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وبلغت قيمة معامل الثبات للبعد الأول ٠,٨١، والثاني ٠,٧٤، والثالث ٠,٦٧.وتحقق الباحث الحالي من ثبات أداء الطلاب (٣٠٠ طالب وطالبة) على المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباك Alpha Cronbach وكانت النتائج كما في جدول (١٦).

جدول (١٦) معاملات ثبات الأداء على أبعاد مقياس المواجهة لأكاديمية

م	البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
١	النمط الموجه نحو المشكلة	٢٠	٠,٨٤
٢	النمط الموجه نحو العاطفة	١٣	٠,٨٠
٣	النمط الموجه نحو تجنب المواجهة	١١	٠,٧٠

يتضح من جدول (١٦) أن الأداء على المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

(٥)- وصف المقياس في البحث الحالي بعد التحقق من خصائصه السيكومترية :

بناءً على جميع الإجراءات السابقة تأكد الباحث من تمتع مقياس المواجهة الأكاديمية بدرجة عالية من الثبات والصدق، ويوضح جدول (١٧) أبعاد المقياس، وأرقام مفردات كل بعد وعددها، والعدد الكلي لمفردات المقياس، ويوضح ملحق (٢) الصورة النهائية للمقياس.

جدول (١٧) أبعاد مقياس المواجهة الأكاديمية وأرقام مفردات كل بعد وعددها وعدد المفردات الكلي للمقياس

م	البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
١	النمط الموجه نحو المشكلة	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤	٢٠
٢	النمط الموجه نحو العاطفة	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٧	١٣
٣	نمط تجنب المواجهة	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣	١١
	مقياس المواجهة الأكاديمية		٤٤

ثالثًا- العينـــــة الأساسيـــــة:

طبق الباحث أدوات البحث على ٧٨٩ طالبًا وطالبة من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية بتخصصيها العلمي والأدبي، والجدول (١٨) التالي يوضح توزيع أفراد هذه العينة في ضوء النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

جدول (١٨) توزيع أفراد عينة البحث الأساسية طبقًا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية (ن= ٧٨٩)

الفرقة الدراسية	الأولـــــى				الرابعـــــة				المجموع
النوع	ذكور		إناث		ذكور		إناث		
التخصص	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	علمي	أدبي	
العدد	٢٠	٤٨	١٧	٢٤٧	١٠٧	٤٤	١٢٦	١٨٠	
المجموع	٦٨		٢٦٤		١٥١		٣٠٦		٧٨٩

رابعًا: إجراءات قام بها الباحث قبل التحقق من فروض البحث:

أ) **إيجاد الدرجة المعيارية التائية المعدلة:** نظرًا لاختلاف المقررات الدراسية في التخصصات الدراسية المختلفة بكلية التربية، واختلاف المجموع الكلي للدرجات، واختلاف الاختبارات، تم تحويل المجموع الكلي (التحصيل) لدرجات طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية، إلى الدرجات المعيارية التائية المعدلة، وذلك في كل تخصص دراسي على حدة.

ب) **إيجاد الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث:** تم إيجاد الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث للتأكد من اعتدالية توزيع درجات هذه المتغيرات في عينة البحث، تمهيدًا لإجراء

المعالجات الإحصائية اللازمة للتحقق من فروض البحث، ويوضح هذه الإحصاءات جدول (١٩) التالي:

جدول (١٩) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث (ن= ٧٨٩).

الإحصاءة	المتغيـــــــــــــر							
	الدافعية الأكاديمية	الدعم الأكاديمي	الاستقلال الأكاديمي	الوعي الأكاديمي	النمط الموجه نحو المشكلة	النمط الموجه نحو العاطفة	نمط تجنب المواجهة	التحصيل الدراسي
المتوسط	٩١,٢٣	٤٣,٢٧	٢٩,٩١	٣٢,٨٣	٧٣,٢٧	٤٩,٣٩	٣٦,٣٧	٥٠,٠٠
الوسيط	٩٢,٠٠	٤٤,٠٠	٣٠,٠٠	٣٣,٠٠	٧٤,٠٠	٥٠,٠٠	٣٦,٠٠	٥٠,٦٣
المنوال	٩٤,٠٠	٤٤,٠٠	٣٢,٠٠	٣٥	٨٠,٠٠	٥٢,٠٠	٣٤,٠٠	٥٦
الانحراف المعياري	١٢,٧٦٣	٨,٧٦٥	٤,١٢٠	٣,٩٨٣	١٠,١٩٢	٦,٨٦٣	٦,٣٠٠	٩,٦٤٣
الالتواء	-٠,٤٣٢	-٠,٣٧٤	-٠,٢٦١	-٠,٦٢٥	-٠,١٥٦	-٠,١٩٨	-٠,١٤٧	-٠,٤٠٩

يتضح من جدول (١٩) أن قيم المتوسطات الحسابية لجميع المتغيرات أكبر من قيم انحرافاتها المعيارية، كما أن قيم المتوسط والوسيط والمنوال لكل متغير متقاربة إلى حد ما، بالإضافة إلى أن قيم معامل الالتواء لجميع المتغيرات تقترب من الصفر؛ مما يعني أن توزيع درجات الطلاب في كل متغير من المتغيرات يقترب من الاعتدالية.

عـــرض النتائـــج وتفسيرهـــا:

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كليـة التربيـة. للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ذي القياسات المتكررة One-Way Repeated Measures Analysis of Variance متبوعًا باختبار بونفيروني Bonferroni، ونظرًا لاختلاف عدد المفردات في الأنماط الثلاثة من نمط لآخر، فعند اختبار هذا الفرض تم قسمة الدرجة الكلية للنمط على عدد مفرداته، وكانت النتائج كما في جدول (١٩).

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة للفروق في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (ن=٧٨٩)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى دلالتها
أنماط المواجهة	بين الأنماط	١٠٢,٤١٧	٢	٥١,٢٠٩	٢٠٩,٤٢٦
	الخطأ	٣٨٥,٣٦٢	١٥٧٦	٠,٢٤٥	٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائية في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، وللتعرف على اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار بونفيروني، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢٠):

جدول (٢٠) نتائج اختبار بونفيروني للمقارنات المتعددة بين متوسطات درجات أنماط المواجهة الثلاثة

أنماط المواجهة الأكاديمية	النمط الموجه نحو المشكلة	النمط الموجه نحو العاطفة	نمط تجنب المواجهة
النمط الموجه نحو المشكلة	-		
النمط الموجه نحو العاطفة	٠,١٣٦*	-	
نمط تجنب المواجهة	-٠,٣٥٨*	-٠,٤٩٣*	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٠) (مصفوفة الفروق بين متوسطات الأنماط الثلاثة) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا (٠,١٣٦*) بين متوسطي درجات استخدام نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة ونمط المواجهة المتمركز حول المشكلة لصالح نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة.
- وجود فرق دال إحصائيًا (-٠,٣٥٨*) بين متوسطي درجات استخدام نمط تجنب المواجهة ونمط المواجهة المتمركز حول المشكلة لصالح نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة.
- وجود فرق دال إحصائيًا (-٠,٤٩٣*) بين متوسطي درجات استخدام نمط تجنب المواجهة ونمط المواجهة المتمركز حول العاطفة لصالح نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة.
- يتضح من ١، ٢، ٣ أن الفروق بين المتوسطات جميعها في اتجاه نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة، أي أنه يمكن ترتيب درجة استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية كالتالي: النمط المتمركز حول العاطفة يليه النمط المتمركز حول المشكلة ثم يأتي أخيرًا نمط الهروب أو تجنب المواجهة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (Abdullah et al., 2010)، و(Bamuhair et al., 2015).

إذن يتضح من جدول (١٩)، وجدول (٢٠) تحقق الفرض الأول؛ حيث وُجدت فروق دالة إحصائيًا في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب يختلفون في كيفية التعامل مع الضغوط، فبعد التعرض لخبرة الفشل نجد بعض الطلاب يصابون بالإحباط الشديد، والاكتئاب، والقلق، ويتسربون من التعليم، بينما نجد آخرون يستخدمون نفس الانتكاسات (خبرة الفشل) كحافز للقيام بعمل أفضل في المستقبل (Grewal & Lafreniere, 2003, 101).

وقد يرجع السبب في احتلال نمط المواجهة الموجهة نحو العاطفة للترتيب الأول من حيث درجة الاستخدام والتفضيل لدى طلاب كلية التربية إلى غلبة الإناث على الذكور من حيث التمثيل في عينة البحث؛ حيث بلغ عدد الطالبات ٥٧٠ طالبة أي بما يُعادل ٧٢,٢٤% من إجمالي العينة، في حين بلغ عدد الذكور ٢١٩ طالب أي بما يُعادل ٢٧,٧٦%، وهذا ليس بتحيز لصالح الإناث؛ فالغالبية العظمى من طلاب كلية التربية من الإناث.

وغلبة كل نمط من أنماط المواجهة على النمط الآخر يتم تحديدها حسب الأسلوب الشخصي للفرد؛ حيث تؤثر سمات الشخصية في كيفية تفسير الأشخاص لمعنى الحدث أو الموقف، ومن ثم في كيفية مواجهته (Zachariades, 2000, 36-37).

فلقد أشار Davison and Neale (1998) إلى أن مفهوم المواجهة يرتبط بالاختلافات الفردية في الاستجابة للأحداث الضاغطة؛ حيث إنه حتى بين أولئك الذين يقدرون الموقف على أنه ضاغط، قد تختلف تأثيرات الضغوط اعتمادًا على كيفية تعامل الفرد مع الحدث (as cited in Zachariades, 2000, 36-37).

ومن المتعارف عليه في ضوء سمات شخصية الإناث وطبيعة تكوينهن، أنهن يمتزن بالذكاء العاطفي أو الكفاءة الذاتية العاطفية التي تُمَكِنَهن من التعامل مع العقبات والتحديات التي تطرحها مشكلات التعلم، وتُساعدهن على التحكم العاطفي عند مواجهة هذه التحديات، فلا يقعن ضحية للاكتئاب والقلق والعجز المتعلم، بل يقمن بإدارة هذه العواطف السلبية وتغييرها، ويستخدمن ردود الفعل العاطفية الإيجابية كدافع للمواجهة.

الفرض الثاني: يوجد مستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس مناصرة الذات الأكاديمية وللمقياس ككل من خلال: الدرجة الوسيطية للمفردة X عدد مفردات البعد أو المقياس، وحساب الإحصاءات الوصفية لدرجات طلاب عينة البحث على نفس المقياس وأبعاده الفرعية، ولبيان دلالة الفرق بين المتوسطات استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، كما هو موضح بالجدول (٢١):

جدول(٢١) نتائج الاختبار التائي للتحقق من دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي لدرجات أفراد عينة البحث والمتوسط الفرضي لدرجاتهم على مقياس مناصرة الذات الأكاديمية (ن=٧٨٩)

المتغير	حجم العينة	المتوسط الملاحظ	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الدافعية الأكاديمية	٧٨٩	٩١,٢٣	١٢,٧٦٣	٧٢	٧٨٨	٤٢,٣٢٠	٠,٠٠١	دالة
الدعم الأكاديمي	٧٨٩	٤٣,٢٧	٨,٧٦٥	٣٩	٧٨٨	١٣,٦٧٦	٠,٠٠١	دالة
الاستقلال الأكاديمي	٧٨٩	٢٩,٩١	٤,١٢٠	٢٤	٧٨٨	٤٠,٢٦٥	٠,٠٠١	دالة
الوعي الذاتي	٧٨٩	٣٢,٨٣	٣,٩٨٣	٢٤	٧٨٨	٦٢,٢٦٧	٠,٠٠١	دالة
مناصرة الذات	٧٨٩	١٩٧,٢٣	٢٣,٧٤٤	١٥٩	٧٨٨	٤٥,٢٣٠	٠,٠٠١	دالة

يتضح من جدول (٢١) أن الطلاب بكلية التربية لديهم مستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية في جميع أبعادها؛ حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ في جميع الأبعاد الفرعية لمناصرة الذات الأكاديمية وفي مناصرة الذات الأكاديمية ككل، وذلك في اتجاه المتوسط المُلاحظ، ومن ثم تحقق الفرض الثاني.

وتعني هذه النتيجة أن الطلاب بكلية التربية لديهم القدرة على التعبير عن أنفسهم وعن احتياجاتهم وخاصة الاحتياجات الأكاديمية في البيئة التعليمية، فالطلاب حينما يبدءون في مناصرة ذاتهم الأكاديمية سعيًا نحو تحقيق النجاح الأكاديمي يسارعون في التعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية ونقاط ضعفهم لأساتذتهم؛ حتى يمكنهم معالجتها، كما أنهم على وعي بالمهارات التي تُمَكِنَهم من مناصرة ذاتهم أكاديميًا، وأساليب التعلم المناسبة لهم، ولديهم العزيمة والدافع الداخلي والرغبة في تحقيق النجاح، كما أنهم يحصلون على الدعم الأكاديمي المناسب من أساتذتهم، وكذلك توفر الكلية لهم المناخ المناسب لتحقيق النجاح الأكاديمي بها.

وقد يرجع ذلك إلى أن النظم التعليمية المتبعة بكلية التربية فيما يتعلق بطرائق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة تعطي الفرصة للطلاب للمشاركة في المواقف التعليمية واختيار الأهداف التعليمية، ومن ثم تسمح بسماع صوت الطلاب، وتمنحهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم وتطوير مهاراتهم في ممارسة الاستقلالية، والتفكير النقدي واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية، وكل هذه الأمور من شأنها رفع مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠١٩) من وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات ممارسة أعضاء هيئة تدريس الكليات المعتمدة وغير المعتمدة لاستراتيجيات التقويم الشامل أو البديل (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم

المعتمد على الورقة والقلم، والتقويم بالتواصل، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران) لصالح أعضاء هيئة تدريس الكليات المعتمدة (ومنها كلية التربية)، وكان حجم تأثير متغير الاعتماد ٢٠,٣%، أي أن الاعتماد له دلالة تطبيقية كبيرة، وله تأثير إيجابي في البيئة التعليمية للمؤسسة؛ حيث يتوافر بكلية التربية بالمنيا وحدة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم تعقد مسابقات أسبوعية للطلاب الموهوبين في شتى لمجالات، ووحدة للابتكار وريادة الأعمال تشجع الأعمال الابتكارية للطلاب، وتقيم معارض سنوية لعرض أعمال الطلاب ومنتجاتهم الابتكارية، ووحدة للقياس والتقويم تعمل على تقييم الورقة الامتحانية والتأكد من مطابقتها لمواصفات الجودة، وتعمل على قياس رضا الطلاب بصورة مستمرة عن الدعم والخدمات التي يقدمها لهم أعضاء هيئة التدريس بخاصة والكلية بعامة، كما تعمل على تحليل نتائج تقارير المقررات الدراسية، وتقديم التغذية الراجعة حول كل ذلك لمجالس الأقسام لتعزيز نقاط القوة واتخاذ الإجراءات التصحيحية الخاصة بنقاط الضعف، كل هذه الأمور من شأنها إتاحة الحرية للطالب، وتوفير المُناخ الأكاديمي الآمن والداعم لمناصرة الطالب لذاته الأكاديمية.

كما قد يرجع المستوى المرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية لدى الطلاب بكلية التربية إلى ارتفاع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم ـ وذلك في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة (عبد العزيز محمد حسب الله، ٢٠١٨) ـ والذي من شأنه تحدي الطلاب لأنفسهم وللضغوط الأكاديمية لتحقيق ومناصرة ذاتهم في المجال الأكاديمي. وقد يرجع أيضًا إلى أن الطلاب في المرحلة الجامعية يحاولون إثبات ذاتهم من خلال فعل الأشياء التي تجعلهم يبدون مستقلين وواثقين من أنفسهم؛ حتى يثبتوا أنهم على قدر المسئولية، فيتخذون قراراتهم بأنفسهم، ويتمسكون بآرائهم، ويحاولون إقناع الآخرين بها.

الفرض الثالث: تختلف متوسطات درجات أنماط المواجهة الأكاديمية باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع – منخفض).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين Independent Sample T.Test؛ حيث تم ترتيب درجات الطلاب (٧٨٩ طالب وطالبة) تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية على مقياس مناصرة الذات الأكاديمية، وتحديد أعلى ٢٥% من الطلاب والبالغ عددهم ١٩٧ طالبًا وطالبة، وأقل ٢٥% من الطلاب والبالغ عددهم ١٩٧ طالبًا وطالبة، ثم المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في كل نمط من أنماط المواجهة الأكاديمية على حده، ويوضح جدول (٢٢) نتائج اختبار "ت".

جدول (٢٢) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية في مستوى أنماط المواجهة الأكاديمية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
النمط المتمركز حول المشكلة	مرتفعو مناصرة الذات	١٩٧	٨٢,٢٧	٧,٥٨	٣٩٢	٢٢,٩	٠,٠٠١	دالة لصالح مرتفعو المناصرة
	منخفضو مناصرة الذات	١٩٧	٦٣,٨٢	٨,٣٤				
النمط المتمركز حول العاطفة	مرتفعو مناصرة الذات	١٩٧	٥٥,٤٠	٤,٥٧	٣٩٢	٢١,٨	٠,٠٠١	دالة لصالح مرتفعو المناصرة
	منخفضو مناصرة الذات	١٩٧	٤٢,٩٩	٦,٥٤				
نمط تجنب المواجهة	مرتفعو مناصرة الذات	١٩٧	٣٢,٥٢	٦,٠٠	٣٩٢	١١,٢-	٠,٠٠١	دالة لصالح منخفضو المناصرة
	منخفضو مناصرة الذات	١٩٧	٣٨,٨٩	٥,١٩				

يتضح من جدول (٢٢) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية في درجة استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة، أي أن هناك تباين في استخدام أنماط المواجهة الأكاديمية من قِبَل الطلاب يرجع إلى اختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لديهم؛ مما يعني وجود ارتباط بين مناصرة الذات الأكاديمية وأنماط المواجهة الأكاديمية، ومن ثم فقد تحقق الفرض الثالث.

ويمكن تحديد مقدار قوة العلاقة بين المتغيرين من خلال حجم التأثير الذي يدل على أن الفرق بين متوسطي المجموعتين (مرتفعو المناصرة/ منخفضو المناصرة) له دلالة تطبيقية أو معنى تطبيقي، حيث كان حجم تأثير مناصرة الذات الأكاديمية في النمط المتمركز حول المشكلة η^2= ٥٧,٣٨% وهو تأثير كبير، وفي النمط المتمركز حول العاطفة η^2= ٥٤,٨١% وهو تأثير كبير، وفي نمط التجنب η^2= ٢٤,٤٥% وهو تأثير كبير، مما يؤكد أهمية مناصرة الذات الأكاديمية في تمكين الطلاب ومساعدتهم على مواجهة الضغوط الأكاديمية.

ويلاحظ من خلال النتائج في جدول (٢٢) أن مرتفعي مناصرة الذات يميلون إلى استخدام المواجهة الفعالة المتمثلة في النمط المتمركز حول المشكلة والنمط المتمركز حول العاطفة، أي أنهم

يتخذون خطوات وإجراءات إيجابية للتعامل مع الضغوط الأكاديمية، من خلال الاستعداد لمواجهة هذه الضغوط، وتنظيم الوقت والتركيز على الأولويات، والتخطيط، ومن خلال تنظيم وإدارة العواطف المرتبطة بهذه الضغوط، كما يُلاحظ أن منخفضي مناصرة الذات يميلون إلى استخدام المواجهة غير الفعالة المتمثلة في الهروب وتجنب مواجهة الضغوط.

وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب ذوو مناصرة الذات الأكاديمية العالية ـ على عكس الطلاب منخفضي مناصرة الذات ـ تكون لديهم القدرة على اتخاذ القرار الأكاديمي، ويتمتعون بمستوى عال من الدافعية الأكاديمية، والوعي الذاتي الأكاديمي، مما يجعلهم واثقين من أنفسهم عند المواجهة، الأمر الذي يُكسِبهم اعتقاد عال في قدرتهم على حل المشكلات والتغلب على الضغوط، والقدرة على المبادرة والتصرف الصحيح في المواقف الأكاديمية.

فمناصرة الذات تُعد استجابة لمثيرات الوعي بالذات، والصمود النفسي، والثقة بالنفس، وفعالية الذات الأكاديمية، وتمكين الذات، وجميعها متغيرات لها تأثيرها الإيجابي في قدرة الطالب على مواجهة الضغوط، وتحقيق النجاح الأكاديمي (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩، ٩٩).

كما أن مناصرة الذات العالية تزيد لدى الطالب الإحساس بقيمة الذات والكفاءة الذاتية مما يساعده في تحدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والضغوط الأكاديمية التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي، فهي بمثابة مهارة بقاء رئيسة للأفراد الأكثر عرضة لمواجهة التحديات (Dowden, 2010, 17).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Heiman and Precel (2003, 248) من أن التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في المرحلة الجامعية تبرز حاجتهم إلى مهارات المناصرة الذاتية التي تُمكنهم من التغلب عليها.

كما تتفق مع ما أشار إليه Harris (2009, 5) بأن الطلاب ذوو مناصرة الذات الأكاديمية العالية يكونون أكثر ثقة في أنفسهم عند مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، لذا فهم الأكثر انخراطًا في الأنشطة الأكاديمية وهم الأكثر تحقيقًا للنجاح.

وكذلك تتفق مع ما أشار إليه Astramovich & Harris (2007, 269) بأن مناصرة الذات تساعد الطلاب في التغلب على المعوقات التي تعوق نجاحهم الشخصي والاجتماعي والأكاديمي في البيئة التعليمية.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Amiot, Gaudreau & Blanchard, 2004) والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تحديد الذات (تقرير المصير)

والنمط الموجه نحو المهمة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بينها وبين نمط تجنب المواجهة، وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة (جابر محمد عبد الله، ٢٠٠٦) والتي توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين متغيري الوعي الذاتي والدافعية (وهما من مكونات مناصرة الذات الأكاديمية موضع البحث الحالي) وأنماط المواجهة الفعالة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بينهما وبين نمط التجنب، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة كل من: (Lumb, 2015)، و(هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطيه، ٢٠١٨) واللتين توصلتا إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تحديد الذات (بُعد الاستقلالية كمؤشر لمناصرة الذات) وأنماط المواجهة الإيجابية للضغوط.

أما منخفضي مناصرة الذات الأكاديمية فيعانون نقص الدافعية وتدني الثقة بالنفس، وعدم القدرة على المواجهة وبالتالي يرتفع لديهم معدل الانسحاب والتجنب للمواقف الأكاديمية الضاغطة.

وبناءً على هذه النتائج يمكننا القول بأن مناصرة الذات الأكاديمية تُعد محددًا لأنماط المواجهة الأكاديمية؛ وأن مناصرة الذات الأكاديمية العالية تُعد من المهارات التي من شأنها تعزيز استخدام أنماط المواجهة الفعالة وتجنب استخدام أنماط المواجهة السلبية، لذا فهي من المتغيرات الدافعية المهمة التي ينبغي توافرها لدى الطلاب.

الفرض الرابع: يختلف التحصيل الدراسي باختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية (مرتفع – منخفض).

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين (نفس عينتي الفرض الثالث)؛ حيث تم ترتيب درجات الطلاب (٧٨٩ طالب وطالبة) تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية على مقياس مناصرة الذات الأكاديمية، وتحديد أعلى ٢٥% من الطلاب والبالغ عددهم ١٩٧ طالبًا وطالبة، وأقل ٢٥% من الطلاب والبالغ عددهم ١٩٧ طالبًا وطالبة، ثم المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل الدراسي، ويوضح جدول (٢٣) نتائج اختبار "ت".

جدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية في مستوى التحصيل الدراسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
التحصيل الدراسي	مرتفعو مناصرة الذات	١٩٧	٥٦,٤٩	٦,٨٣	٣٩٢	١٥,٤	٠,٠٠١	دالة لصالح مرتفعو المناصرة
	منخفضو مناصرة الذات	١٩٧	٤٤,٥٢	٨,٤٨				

يتضح من جدول (٢٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية في مستوى التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي مناصرة الذات الأكاديمية، أي أن هناك تباين في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بكلية التربية يرجع إلى اختلاف مستوى مناصرة الذات الأكاديمية لديهم؛ مما يعني وجود علاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ومن ثم فقد تحقق الفرض الرابع.

وكان حجم تأثير مناصرة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي η^2= ٣٧,٧٥% وهو تأثير كبير جدًا، مما يؤكد أهمية مناصرة الذات الأكاديمية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أبعاد مناصرة الذات الأكاديمية؛ حيث إن مناصرة الذات الأكاديمية العالية تعمل على زيادة دافعية الطالب لأداء مهامه الأكاديمية، وتزيد من ثقته في نفسه، كما تزيد من وعيه بذاته فيعرف أفضل أساليب التعلم بالنسبة له، ويعي نقاط قوته ويعززها ونقاط ضعفه ويعالجها، وتزيد من قدرته على التواصل مع زملائه وأساتذته لطلب العون والمساعدة الأكاديمية، كل هذه الأمور من شأنها رفع مستوى التحصيل الدراسي للطالب.

ويمكن تفسير ذلك أيضًا في ضوء نتيجة الفرض الثالث؛ حيث إن مرتفعي مناصرة الذات الأكاديمية يستخدمون أنماط المواجهة الأكاديمية الفعالة في التغلب على الضغوط الأكاديمية التي تؤثر في تحصيلهم الأكاديمي، مما يزيد لديهم الإحساس بقيمة الذات والكفاءة الذاتية ويجعلهم أكثر ثقة في أنفسهم، لذا فهم الأكثر انخراطًا في الأنشطة الأكاديمية وهم الأكثر تحقيقًا للنجاح مقارنة بمنخفضي مناصرة الذات الأكاديمية الذين يستجيبون سلبيًا للضغوط بالهروب والانسحاب من المواجهة، الأمر الذي يُفقدهم فرصة التغلب عليها وتحقيق النجاح الأكاديمي.

كما أن مناصرة الذات الأكاديمية العالية تزيد من معتقدات الطالب الإيجابية عن ذاته. والفرد الذي يعتقد أو يفكر إيجابيًا نحو ذاته الأكاديمية يكون أكثر دافعية أكاديمية، ويكون لديه الدافع للنجاح الأكاديمي (Graham, 1994, 57).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من: Astramovich and Harris (2007, 272)، و Harris (2009, 14) بأن معتقدات المناصرة الذاتية العالية تساعد الطلاب على المشاركة بشكل استباقي في تقدمهم الأكاديمي وتحمل مسئولية نجاحهم.

كما تتفق أيضًا مع ما أشار إليه كل من: Villanueva (2009, 166)، و Walker (2010, 44) بأن مناصرة الذات عامل مهم من عوامل النجاح الأكاديمي الشامل للطلاب في الجامعة، وكذلك تتفق مع دراسة (Nazaire, 2018) والتي توصلت إلى أن التدريب على مهارات المناصرة الذاتية يُسهم في تحقيق النجاح الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.

كما تتفق مع نتيجة دراسة كل من: (Barnett, 2014)، و (Fleming, Plotner & Oertle, 2017)، و(Ju, Zeng & Landmark, 2017)، و (Kinney & Eakman, 2017) واللاتي توصلت إلى أن مناصرة الذات ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بالتحصيل الدراسي للطلاب.

وبناءً على هذه النتائج يمكننا القول بأن مناصرة الذات الأكاديمية تُعد محددًا رئيسًا للتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

الفرض الخامس: يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف نمط المواجهة الأكاديمية.

للتحقق من هذا الفرض تم ترتيب الطلاب تنازليًا في ضوء درجاتهم على كل نمط على حده من أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة، وتم تكوين ثلاث مجموعات من مرتفعي أنماط المواجهة الأكاديمة، وهي: مرتفعو النمط المتمركز حول المشكلة (أعلى ٢٥% من الطلاب في ضوء الترتيب التنازلي لدرجات الطلاب على هذا النمط على حده "١٩٧ طالب وطالبة")، ومرتفعو النمط المتمركز حول العاطفة (أعلى ٢٥% من الطلاب في ضوء الترتيب التنازلي لدرجات الطلاب على هذا النمط على حده "١٩٧ طالب وطالبة")، ومرتفعو نمط التجنب (أعلى ٢٥% من الطلاب في ضوء الترتيب التنازلي لدرجات الطلاب على هذا النمط على حده "١٩٧ طالب وطالبة")، ثم استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way-Analysis of Variance (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في التحصيل الدراسي، وكانت النتائج كما في جدول (٢٤).

جدول (٢٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في التحصيل الدراسي بين المجموعات الثلاثة مرتفعي أنماط المواجهة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى دلالتها
التحصيل الدراسي	بين المجموعات	٧٠٩٥,٢٧٣	٢	٣٥٤٧,٦٣٧	٥١,١٥٥ (٠,٠٠١)
	داخل المجموعات	٤٠٧٧٧,٩٩	٥٨٨	٦٩,٣٥٠	
	الكلي	٤٧٨٧٣,٢٦٣	٥٩٠		

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاثة (مرتفعي النمط المتمركز حول المشكلة، ومرتفعي النمط المتمركز حول العاطفة، ومرتفعي نمط التجنب) في التحصيل الدراسي، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي Tukey HSD، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢٥):

جدول (٢٥) نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسطات المجموعات الثلاثة مرتفعي أنماط المواجهة في التحصيل الدراسي

المجموعة	مرتفعو النمط المتمركز حول المشكلة	مرتفعو النمط المتمركز حول العاطفة	مرتفعو نمط تجنب المواجهة
مرتفعو النمط المتمركز حول المشكلة	-		
مرتفعو النمط المتمركز حول العاطفة	٠,٦٤٨-	-	
مرتفعو نمط تجنب المواجهة	٧,٦٥٣-*	٧,٠٠٥-*	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٥) (مصفوفة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاثة) ما يلي:

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا (-٠,٦٤٨) بين متوسطي مرتفعي النمط المتمركز حول العاطفة ومرتفعي النمط المتمركز حول المشكلة في التحصيل الدراسي.
- وجود فرق دال إحصائيًا (-٧,٦٥٣*) بين متوسطي مرتفعي نمط تجنب المواجهة ومرتفعي النمط المتمركز حول المشكلة في التحصيل الدراسي لصالح النمط المتمركز حول المشكلة.
- وجود فرق دال إحصائيًا (-٧,٠٠٥*) بين متوسطي مرتفعي نمط تجنب المواجهة ومرتفعي النمط المتمركز حول العاطفة في التحصيل الدراسي لصالح النمط المتمركز حول العاطفة.

- يتضح من ١، ٢، ٣ أن مجموعتي مرتفعي نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول المشكلة، ومرتفعي نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول العاطفة أعلى في التحصيل الدراسي من مجموعة مرتفعي نمط تجنب المواجهة.

إذن من خلال جدول (٢٤)، وجدول (٢٥) يتضح تحقق الفرض الخامس؛ حيث اختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف نمط المواجهة الأكاديمية.

الفرض السادس: يختلف مستوى التحصيل الدراسي باختلاف مستوى نمط المواجهة الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم ترتيب درجات الطلاب (٧٨٩ طالب وطالبة) تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية على كل نمط على حده من أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة، وتحديد أعلى ٢٥% من الطلاب، وأقل ٢٥% من الطلاب، ثم المقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل الدراسي باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٢٦) نتائج اختبار "ت".

جدول (٢٦) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي نمط المواجهة الأكاديمية في مستوى التحصيل الدراسي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
التحصيل الدراسي	مرتفعو النمط المتمركز حول المشكلة	١٩٧	٥٥,٠٩	٧,٨٥٨	٣٩٢	١١,٧	٠,٠٠١	دالة لصالح مرتفعو النمط
	منخفضو النمط المتمركز حول المشكلة	١٩٧	٤٥,١٠	٩,٠١٨				
	مرتفعو النمط المتمركز حول العاطفة	١٩٧	٥٤,٧٢	٨,٣٧٣	٣٩٢	١٠,٤	٠,٠٠١	دالة لصالح مرتفعو النمط
	منخفضو النمط المتمركز حول العاطفة	١٩٧	٤٥,٣٣	٩,٤٣٣				
	مرتفعو نمط التجنب	١٩٧	٤٧,٤٧	٨,٥٦٤	٣٩٢	٧,٧-	٠,٠٠١	دالة لصالح منخفضو النمط
	منخفضو نمط التجنب	١٩٧	٥٤,٣٢	٨,٩٠٤				

يتضح من جدول (٢٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي أنماط المواجهة الأكاديمية في مستوى التحصيل الدراسي، أي أن هناك تباين في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب يرجع إلى اختلاف مستوى نمط المواجهة الأكاديمية لديهم؛ مما يعني وجود علاقة بين أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ومن ثم فقد تحقق الفرض السادس.

وكان حجم التأثير الموجب لنمط المواجهة المتمركز حول المشكلة في التحصيل الدراسي η^2= ٢٥,٩٦% وهو تأثير كبير، كما بلغ حجم التأثير الموجب لنمط المواجهة المتمركز حول العاطفة في التحصيل الدراسي η^2= ٢١,٧٧% وهو تأثير كبير، بينما بلغ حجم التأثير السالب لنمط التجنب في التحصيل الدراسي η^2= ١٣,٣٧% وهو تأثير متوسط، وتؤكد هذه النتائج أهمية أنماط المواجهة الأكاديمية الفعالة لتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي.

وتعني هذه النتيجة أن مستوى التحصيل الدراسي يرتفع بارتفاع مستوى نمطي المواجهة الفعالة (المتمركز حول المشكلة والمتمركز حول العاطفة) وينخفض بانخفاضهما أي أن العلاقة بينهما طردية، كما ينخفض مستوى التحصيل الدراسي بارتفاع نمط المواجهة غير الفعالة (نمط التجنب) ويرتفع بانخفاضه أي أن العلاقة بينهما عكسية.

تفسير نتيجة الفرضين الخامس والسادس:

ترجع هذه النتائج إلى أن المواجهة الفعالة المتمثلة في النمط المتمركز حول المشكلة والنمط المتمركز حول العاطفة، تُمَكِن الطلاب من إتخاذ خطوات وإجراءات إيجابية للتعامل مع الضغوط الأكاديمية، من خلال الاستعداد لمواجهة هذه الضغوط، وتنظيم الوقت والتركيز على الأولويات، والتخطيط، ومن خلال تنظيم وإدارة العواطف المرتبطة بهذه الضغوط، مما يساعدهم في التغلب على جميع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجههم، ومن ثم تحقيق مستوى عال من التحصيل الدراسي، فقد توصلت دراسة (Sager, 2013 & Srivastava) إلى أن الأفراد الذين يستخدمون نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة تكون وجهة الضبط لديهم داخلية ويتمتعون بمستوى عال من الكفاءة الذاتية التي تمكنهم من تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وذلك على النقيض من المواجهة غير الفعالة المتمثلة في الهروب وتجنب مواجهة الضغوط، بحيث تظل الصعاب والعراقيل الأكاديمية كما هي دون حل، الأمر الذي يحول دون تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، بل قد يؤدي إلى التسرب من التعليم.وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Abdullah, Elias, Uli and Mahyuddi, (2010, 83) بأن المواجهة الفعالة تُعد من أهم المنبئات بالنجاح الأكاديمي للطلاب وتوافقهم الجامعي.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004) والتي توصلت إلى أن استراتيجيات المواجهة تؤثر تأثير موجب دال إحصائيًا في الإنجاز الأكاديمي، وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة (Abdullah et al., 2010) والتي توصلت

إلـى أن اسـتراتيجيات المواجهـة (باسـتثناء الموجهـة نحـو التجنـب) تـرتبط ارتباطًـا موجبًـا دالًا إحصائيًا بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما أنها تتنبأ به، وأيضًا تتفق مع نتيجة دراسة (عائشة ديحـان قصـاب، ٢٠١٦) والتـي توصـلت إلـى وجـود ارتبـاط موجـب دال إحصـائيًا بـين النمطـين المتمركز حول المشكلة والمتمركز حول العاطفة والتحصيل الدراسي.وبناءً على هذه النتائج يمكننا القول بأن أنماط المواجهة الأكاديمية تُعد محددًا رئيسًا للتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وأن أكثر أنماط المواجهة الأكاديمية تأثيرًا في التحصيل الدراسي للطلاب هو النمط الموجه نحو المشكلة يليه النمط الموجه نحو العاطفة ثم نمط التجنب الذي يأتي أخيرًا.

الفرض السابع: تتوسط أنماط المواجهة الأكاديمية العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي. للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بعدة إجراءات، وهي:

١- إيجاد قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، كما يوضحها جدول (٢٧):

جدول (٢٧) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث: مناصرة الذات الأكاديمية، وأنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي

المتغير	النمط الموجه نحو المشكلة	النمط الموجه نحو العاطفة	النمط الموجه نحو التجنب	التحصيل
مناصرة الذات الأكاديمية	٠,٧٢١	٠,٦٩٦	-٠,٣٥٤	٠,٤٦٢
التحصيل	٠,٣٧٧	٠,٣٦٣	-٠,٢٨٨	-

جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٧) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين جميع متغيرات البحث؛ كان هذا الارتباط موجبًا بين مناصرة الذات الأكاديمية وكل من: التحصيل الدراسي، والنمط المتمركز حول المشكلة، والنمط المتمركز حول العاطفة، وكان سالبًا بين النمط الموجه نحو تجنب المشكلة وكل من: مناصرة الذات الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الفرض: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس.

٢- إيجاد قيمة معامل الارتباط بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي بعد العزل الإحصائي لأنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة، وذلك باستخدام معامل الارتباط الجزئي، فكانت كما في جدول (٢٨):

جدول (٢٨) قيم معاملات الارتباط الجزئية بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي بعد العزل الإحصائي لأنماط المواجهة الأكاديمية.

المتغـــير	التحصيل الدراسي	الحـــــــــالة
مناصرة الذات الأكاديمية	**٠,٢٩٦	في حالة العزل الإحصائي للنمط الموجه نحو المشكلة
	**٠,٣١٣	في حالة العزل الإحصائي للنمط الموجه نحو العاطفة
	**٠,٤٠٠	في حالة العزل الإحصائي للنمط الموجه نحو تجنب المشكلة

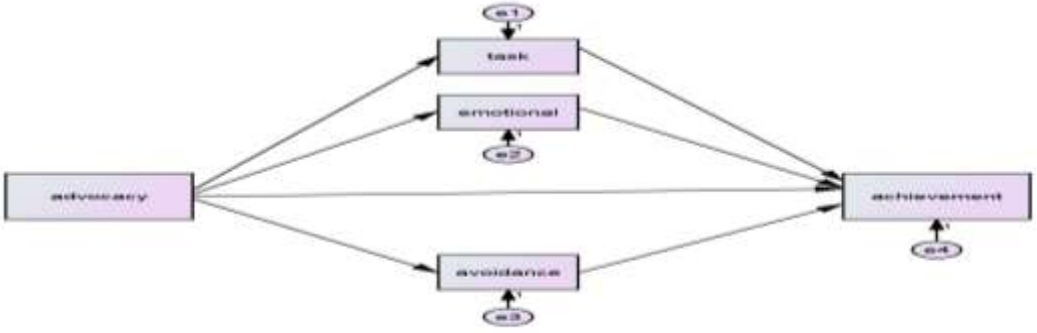
** قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

بمقارنة قيم معامل الارتباط الجزئي بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي في جدول (٢٨) بقيمة معامل الارتباط الثنائي لبيرسون بين المتغيرين والتي كانت ٠,٤٦٢ كما في جدول (٢٧)، نجد أن قيمة معامل الارتباط قد اختلفت.

أ- من خلال الإجراءات السابقة (١، ٢)، وفي ضوء نتائج فروض البحث الحالي الفرض: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، يتضح لنا أن:

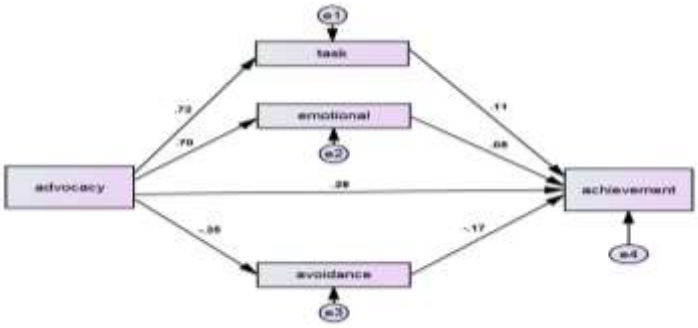
- مناصرة الذات الأكاديمية تؤثر في التحصيل الدراسي.
- أنماط المواجهة الأكاديمية تؤثر في التحصيل الدراسي.
- أنماط المواجهة الأكاديمية تتأثر بمناصرة الذات الأكاديمية.
- تختلف قيمة معامل الارتباط بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل في حالة عزل أنماط المواجهة الأكاديمية عن قيمتها الناتجة عن الارتباط الثنائي لبيرسون بين المتغيرين؛ مما يعني أن أنماط المواجهة الأكاديمية متغيرات وسيطة بين المتغيرين.

ب- في ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، وفي ضوء نتائج فروض البحث الحالي سالفة الذكر، وفي ضوء الإجراءات ١، ٢، ٣ السابقة، قام الباحث ببناء نموذج سببي افتراضي للعلاقة بين متغيرات البحث الحالي تتوسط فيه أنماط المواجهة الأكاديمية العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، ويوضحه شكل (٣).



شكل (٣) المسار التخطيطي للنموذج المقترح لتحليل المسار بين متغيرات البحث

وللتحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح مع بيانات البحث الحالي، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية باستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis بواسطة برنامج Amos واعتمادًا على مؤشرات جودة المطابقة التي يقل اعتمادها على حجم العينة، ويوضح شكل (٤) نتائج التحليل (قيم معاملات المسار)، ويوضح جدول (٢٩) نتائج التحليل بالتفصيل، ويوضح جدول (٣٠) قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح مع بيانات البحث الحالي.



شكل (٤) قيم معاملات المسار (تقديرات معيارية) بين متغيرات البحث في النموذج المقترح

يتضح من شكل (٤) وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على كل من: أنماط المواجهة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي، وتأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من: نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ونمط التجنب على التحصيل الدراسي، في حين لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة على التحصيل الدراسي، ويوضح جدول (٢٩) التأثيرات المباشرة المعيارية وغير المعيارية ودلالتها.

جدول (٢٩) قيم التأثيرات المباشرة لمتغيرات البحث على التحصيل الدراسي

المســـــــار	نوع التأثير	قيمة التأثير		مستوى الدلالة	الدلالة
		معياري	غ. معياري		
المناصرة على التحصيل الدراسي	مباشر موجب	٠,٢٨	٠,١٢	٠,٠٠١	دال إحصائيًا
المناصرة على النمط الموجه نحو المشكلة	مباشر موجب	٠,٧٢	٠,٣١	٠,٠٠١	دال إحصائيًا
المناصرة على النمط الموجه نحو العاطفة	مباشر موجب	٠,٧٠	٠,٢٠	٠,٠٠١	دال إحصائيًا
المناصرة على نمط التجنب	مباشر سالب	-٠,٣٥	-٠,٠٩٤	٠,٠٠١	دال إحصائيًا
النمط الموجه نحو المشكلة على التحصيل	مباشر موجب	٠,١١	٠,١١	٠,٠٣٧	دال إحصائيًا
النمط الموجه نحو العاطفة على التحصيل	مباشر موجب	٠,٠٥	٠,٠٧٠	٠,٣٤١	غير دال إحصائيًا
نمط التجنب على التحصيل	مباشر سالب	-٠,١٧	-٠,٢٦	٠,٠٠١	دال إحصائيًا

جدول (٣٠) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السببي المقترح مع بيانات البحث الحالي (ن= ٧٨٩)

مؤشرات جودة المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
نسبة (كا٢/ درجات الحرية) CMIN/DF	نسبة كا٢ للنموذج المفترض: ٢,٢٥ نسبة كا٢ للنموذج المستقل (نموذج العدم): ١٧٦,٢٣٠	نسبة كا٢ للنموذج المفترض تنحصر بين (١ - ٥)، وتكون أقل من نسبة كا٢ للنموذج المستقل
مؤشر جودة المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠,٨٩٦	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر جودة المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠,٨٤١	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual(RMR)	٠,٠٨٣	ينحصر بين (٠ - ٠,١)
الجذر التربيعي لمتوسط مربعات خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation(RMSEA)	٠,٠٨٠	ينحصر بين (٠ - ٠,١)
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠,٨٤٨	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠,٧٩٣	ينحصر بين (٠ - ١)
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠,٨٩٧	ينحصر بين (٠ - ١)

يتضح من جدول (٣٠) أن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة باختلاف أنواعها تقع في المدى المثالي لقيم المؤشر؛ مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وتطابق النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية.

وللكشف عما إذا كانت أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة تتوسط العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، تم إجراء تحليل التوسط؛ وذلك لتقدير قيم التأثيرات غير المباشرة بين المتغيرات، وفحص مستوى دلالتها الإحصائية باستخدام أسلوب توليد العينات المتتالية Bootstrapping، ويوضح جدول (٣١) نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي.

جدول (٣١) نتائج تحليل التوسط لنموذج المعادلة البنائية النهائي بطريقة توليد العينات المتتالي

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	التأثير غ. المباشر غ. المعياري	مستوى الدلالة	حدود الثقة	
					حد أدنى	حد أعلى
مناصرة الذات الأكاديمية	أنماط المواجهة الأكاديمية مجتمعة	التحصيل الدراسي	٠,٠٧٢	٠,٠٠٧	٠,٠٤	٠,٠٩٧
	النمط الموجه نحو المشكلة		٠,٠٣٤	٠,٠٥	٠,٠٠٦	٠,٠٦
	النمط الموجه نحو العاطفة		٠,٠١٤	٠,٣١٤	-٠,٠١	٠,٠٣٨
	النمط الموجه نحو التجنب		٠,٠٢٤	٠,٠٠٤	٠,٠١٦	٠,٠٣٣

يتضح من جدول (٣١) أنه طبقًا لبيانات البحث الحالي:

- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠٧) لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة معًا قيمته ٠,٠٧٢، أي أن أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة مجتمعين يحملوا تأثيرًا غير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي قيمته ٠,٠٧٢، وهذه القيمة محصورة بين حدي ثقة، الحد الأدنى= ٠,٠٤ والحد الأعلى= ٠,٠٩٧، وهذا يعني أننا نثق بنسبة ٩٩,٣% أن التأثير غير المباشر في المجتمع لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة مجتمعة قيمته تنحصر بين ٠,٠٤ و ٠,٠٩٧
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥) لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو المشكلة قيمته ٠,٠٣٤، أي أن النمط الموجه نحو المشكلة يحمل تأثيرًا غير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي قيمته ٠,٠٣٤، وهذه القيمة محصورة بين حدي ثقة، الحد الأدنى= ٠,٠٠٦ والحد الأعلى= ٠,٠٦، وهذا يعني أننا نثق بنسبة ٩٥% أن التأثير غير المباشر في المجتمع لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو المشكلة قيمته تنحصر بين ٠,٠٠٦ و ٠,٠٦
- يوجد تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٠٤) لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو التجنب قيمته ٠,٠٢٤، أي أن النمط الموجه نحو التجنب يحمل تأثيرًا غير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي قيمته ٠,٠٢٤، وهذه القيمة محصورة بين حدي ثقة، الحد الأدنى=

٠,٠١٦ والحد الأعلى= ٠,٠٣٣، وهذا يعني أننا نثق بنسبة ٩٩,٦% أن التأثير غير المباشر في المجتمع لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو التجنب قيمته تنحصر بين ٠,٠١٦ و ٠,٠٣٣

- لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي عبر النمط الموجه نحو العاطفة.

مما سبق يتضح أن المسارات الدالة إحصائيًا (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة الدالة إحصائيًا) لمناصرة الذات الأكاديمية على التحصيل الدراسي، جاءت من خلال التأثير المباشر، وأيضًا من خلال التأثير غير المباشر عبر نمطي المواجهة الأكاديمية الموجهة نحو المشكلة والموجهة نحو التجنب، وبناءً على ذلك يمكننا القول بأن نمطي المواجهة الأكاديمية (المتمركز حول المشكلة، والتجنب) يتوسطا العلاقة بين مناصرة الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي توسطًا جزئيًا.

وتتفق نتائج النموذج النهائي مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، حيث توصلت دراسة كل من: (Barnett, 2014)، و(Fleming, Plotner & Oertle, 2017)، و(Ju, Zeng & Landmark, 2017)، و(Kinney & Eakman, 2017) إلى ارتباط مناصرة الذات إيجابيًا بالتحصيل الدراسي.

كما توصلت دراسة (Brashers, Haas, Neidig & Rintamaki, 2002) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين مناصرة الذات والنمط الموجه نحو المشكلة، وتوصلت دراسة (Amiot, Gaudreau & Blanchard, 2004) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تحديد الذات (تقرير المصير) والنمط الموجه نحو المهمة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بينها وبين نمط تجنب المواجهة، كما توصلت دراسة (جابر محمد عبد الله، ٢٠٠٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين متغيري الوعي الذاتي والدافعية (وهما من مكونات مناصرة الذات الأكاديمية موضع البحث الحالي) وأنماط المواجهة الفعالة، وارتباط سالب دال إحصائيًا بينهما وبين نمط التجنب، كما توصلت دراسة كل من: (Lumb, 2015)، و(هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطيه، ٢٠١٨) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين تحديد الذات (بُعد الاستقلالية كمؤشر لمناصرة الذات) وأنماط المواجهة الإيجابية للضغوط.

وكذلك توصلت دراسة كل من: (Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004)، و (Abdullah et al., 2010) إلى أن استراتيجيات المواجهة (باستثناء الموجهة نحو التجنب) ترتبط ارتباطًا موجبًا دالًا إحصائيًا بالإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتوصلت دراسة كل من: (سيد محمدي

صميدة، ٢٠١٠)، و(عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين النمط المتمركز حول المشكلة والتحصيل الدراسي.

كما يتفق هذا النموذج مع ما أوضحته الأطر النظرية بأن التحديات الأكاديمية التي يواجهها الطلاب في المرحلة الجامعية تبرز حاجتهم إلى مهارات المناصرة الذاتية التي تُمكنهم من التغلب على هذه التحديات (Heiman & Precel, 2003, 248).

وأن الطلاب ذوو مناصرة الذات الأكاديمية العالية يكونون أكثر ثقة في أنفسهم عند مواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية، لذا فهم الأكثر انخراطًا في الأنشطة الأكاديمية وهم الأكثر تحقيقًا للنجاح (Harris, 2009, 5).كما أن مناصرة الذات العالية تزيد لدى الطالب الإحساس بقيمة الذات والكفاءة الذاتية مما يساعده في تحدي الظروف الاجتماعية والاقتصادية والضغوط الأكاديمية التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي، فهي بمثابة مهارة بقاء رئيسة للأفراد الأكثر عرضة لمواجهة التحديات (Dowden, 2010, 17).وأن مناصرة الذات تُعد استجابة لمثيرات الوعي بالذات، والصمود النفسي، والثقة بالنفس، وفعالية الذات الأكاديمية، وتمكين الذات، وجميعها متغيرات لها تأثيرها الإيجابي في قدرة الطالب على مواجهة الضغوط، وتحقيق النجاح الأكاديمي (حمدي محمد ياسين، هيام صابر شاهين، عمرو مبروك خاطر، ٢٠١٩، ٩٩).

الفرض الثامن: يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من: النوع (ذكور – إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في أنماط المواجهة الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢x٢x٢) = (النوع x التخصص x الفرقة)؛ لبيان أثر المتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة الدراسية، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في كل نمط على حده من أنماط المواجهة الأكاديمية الثلاثة كمتغيرات تابعة، ويوضح جدول: (٣٢)، و(٣٣)، و(٣٤) نتائج التحليل.

جدول (٣٢) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة والتفاعل بينهم على نمط المواجهة الأكاديمية الموجهة نحو المشكلة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
النمط المتمركز حول المشكلة	النوع	١٤,١٠١	١	١٤,١٠١	٠,١٣٩	٠,٧١٠	غير دالة	٠,٠٠٠
	التخصص	١٨٣,٢١٨	١	١٨٣,٢١٨	١,٨٠٣	٠,١٨٠	غير دالة	٠,٠٠٢
	الفرقة	٢٧٨,٣٦٢	١	٢٧٨,٣٦٢	٢,٧٣٩	٠,٠٩٨	غير دالة	٠,٠٠٣
	النوع X التخصص	٣٢,٣٢٦	١	٣٢,٣٢٦	٠,٣١٨	٠,٥٧٣	غير دالة	٠,٠٠٠
	النوع X الفرقة	٥١٧,٨١٨	١	٥١٧,٨١٨	٥,٠٩٦	٠,٠٢٤	دالة	٠,٠٠٦
	التخصص X الفرقة	١٧٥,٥١٣	١	١٧٥,٥١٣	١,٧٢٧	٠,١٨٩	غير دالة	٠,٠٠٢
	النوعXالتخصصXالفرقة	١١٤,٠٠٨	١	١١٤,٠٠٨	١,١٢٢	٠,٢٩٠	غير دالة	٠,٠٠١
	الخطأ	٧٩٣٦٤,٤٦	٧٨١	١٠١,٦١٩				
	المجموع الكلي	٨١٨٥٩,٠٣	٧٨٨					

جدول (٣٣) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة والتفاعل بينهم على نمط المواجهة الأكاديمية الموجهة نحو العاطفة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
النمط المتمركز حول العاطفة	النوع	٢,٢٧٤	١	٢,٢٧٤	٠,٠٥٠	٠,٨٢٣	غير دالة	٠,٠٠٠
	التخصص	١٥٥,٥٤٥	١	١٥٥,٥٤٥	٣,٤٢٧	٠,٠٦٥	غير دالة	٠,٠٠٤
	الفرقة	١٩٢,٤٠٥	١	١٩٢,٤٠٥	٤,٢٣٩	٠,٠٤٠	دالة	٠,٠٠٥
	النوع X التخصص	٧,٠٢٨	١	٧,٠٢٨	٠,١٥٥	٠,٦٩٤	غير دالة	٠,٠٠٠
	النوع X الفرقة	٢٢٥,٧٠١	١	٢٢٥,٧٠١	٤,٩٧٢	٠,٠٢٦	دالة	٠,٠٠٦
	التخصص X الفرقة	٣,٢٢٦	١	٣,٢٢٦	٠,٠٧١	٠,٧٩٠	غير دالة	٠,٠٠٠
	النوعXالتخصصXالفرقة	١٨٢,٤٩٧	١	١٨٢,٤٩٧	٤,٠٢٠	٠,٠٤٥	دالة	٠,٠٠٥
	الخطأ	٣٥٤٥١,٩١٥	٧٨١	٤٥,٣٩٣				
	المجموع الكلي	٣٧١١٥,٣٢٣	٧٨٨					

جدول (٣٤) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة والتفاعل بينهم على نمط تجنب المواجهة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
نمط التجنب	النوع	١,٥٢٩	١	١,٥٢٩	٠,٠٣٩	٠,٨٤٤	غير دالة	٠,٠٠٠
	التخصص	١٢٠,٩٥٦	١	١٢٠,٩٥	٣,٠٥٣	٠,٠٨١	غير دالة	٠,٠٠٤
	الفرقة	١٤,٩٢٧	١	١٤,٩٢٧	٠,٣٧٧	٠,٥٤٠	غير دالة	٠,٠٠٠
	النوع x التخصص	٧٦,٦٧٦	١	٧٦,٦٧٦	١,٩٣٥	٠,١٦٥	غير دالة	٠,٠٠٢
	النوع x الفرقة	٥٣,٩٢٢	١	٥٣,٩٢٢	١,٣٦١	٠,٢٤٤	غير دالة	٠,٠٠٢
	التخصص x الفرقة	٦٦,١٥١	١	٦٦,١٥١	١,٦٧٠	٠,١٩٧	غير دالة	٠,٠٠٢
	النوعxالتخصصxالفرقة	٠,١١٣	١	٠,١١٣	٠,٠٠٣	٠,٩٥٧	غير دالة	٠,٠٠٠
	الخطأ	٣٠٩٤٠,٩٥٢	٧٨١	٣٩,٦١٧				
	المجموع الكلي	٣١٢٧٦,٨٧٥	٧٨٨					

أولاً: بالنسبـــــة للنـــــوع:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٣)، (٣٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الأنماط الثلاثة للمواجهة الأكاديمية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (جهاد محمود علاء الدين، ٢٠٠٩)، و(يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٨) واللتين توصلتا إلى عدم وجود فرق بين النوعين في النمط الموجه نحو المشكلة.كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Folkman & Lazarus, 1980) والتي توصلت إلى عدم وجود فرق بين النوعين في نمط المواجهة المتمركز حول العاطفة.وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة كل من: (هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطية، ٢٠١٨)، و(يسرا شعبان إبراهيم، ٢٠١٨) اللتين توصلتا إلى عدم وجود فرق بين النوعين في نمط تجنب المواجهة.وتتفق النتائج بصورة إجمالية لجميع الأنماط مع نتيجة دراسة كل من: (Theodoratou et al., 2011)، و(عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) واللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق بين النوعين في جميع استراتيجيات المواجهة.

ثانيًا: بالنسبة للتخصص:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٣)، (٣٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التخصص العلمي والتخصص الأدبي على الأنماط الثلاثة للمواجهة الأكاديمية.وتتفق هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة (عائشة ديحان قصاب، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين التخصصين العلمي والأدبي في نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة.

ثالثًا: بالنسبة للفرقة الدراسية:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الفرقتين الأولى والرابعة على نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ونمط تجنب المواجهة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Folkman & Lazarus, 1980) بينما يتضح من جدول (٣٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة على نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، ولمعرفة إتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة على نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة فكانت كالتالي: متوسط درجات الفرقة الأولى= ٥٠,١٢٦، ومتوسط درجات الفرقة الرابعة= ٤٨,٦٥٧.

مما يشير إلى أن الفرق في نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لصالح طلاب الفرقة الأولى، أي أن الفرقة كمتغير مستقل تؤثر في درجة استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرَين (النوع، التخصص)، وكان حجم تأثيرها η^2= ٠,٠٠٥؛ مما يعني أن متغير الفرقة يفسر ٠,٥% من التباين الحادث في درجة استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، وهو تأثير ضعيف جدًا، وتعني هذه النتيجة أن طلاب الفرقة الأولى أكثر استخدامًا لنمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول العاطفة.

ويُمكن تفسير النتائج المتعلقة بالنوع والتخصص والفرقة كما يلي:

تعني هذه النتائج أن أنماط المواجهة الأكاديمية مستقلة عن نوع الطالب وتخصصه الأكاديمي، أي أنه لا يوجد تباين في أنماط مواجهة الضغوط الأكاديمية يرجع إلى نوع الطالب أو تخصصه العلمي، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب في كلية التربية سواء من الذكور أم الإناث أم من التخصص العلمي أم الأدبي يعيشون نفس الظروف الأكاديمية في البيئية التعليمية داخل كلية التربية، ويواجهون نفس الضغوط، فلا توجد أية فروق فيما يتعرض له كل منهم، فالضغوط الأكاديمية بينهم متماثلة، ويتعرض لها الجميع ذكورًا وإناثًا سواء أكانوا في التخصص العلمي أم الأدبي، فالجميع يعاني من: التحميل الزائد بالمهام والتكليفات الدراسية، وساعات الدراسة الطويلة، والجداول الزمنية المزدحمة غير النظامية، والامتحانات المتكررة، والمنافسة الشديدة مع الأقران، والخوف من الفشل.

وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن أنماط المواجهة الأكاديمية عبارة عن مجموعة من الخصائص أو الطرق التي يتعامل بها الطلاب مع الضغوط أو المواقف العصيبة، لذا فهي إجراءات يستخدمها جميع الطلاب بطرق هادفة ومقصودة من أجل إعادة التوازن وتحقيق التكيف الجامعي والنجاح الأكاديمي، وهذا هو المطلب الأساسي لكل الطلاب، ومن هنا كانت هذه الإجراءات متشابهة لدى جميع الطلاب والطالبات بغض النظر عن النوع أو التخصص الدراسي.وفيما يتعلق بنمط تجنب المواجهة قد يرجع عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية إلى أن التجنب أو الانسحاب من المواجهة يعتبر رد فعل سلبي تجاه الضغوط، والذين يتسمون بالسلبية يعزون نتائج أعمالهم إلى الحظ والصدفة أو أي عوامل أخرى خارجية غير ذواتهم، ولا فرق في ذلك بين من يتسمون بالسلبية سواءً أكانوا من الذكور أم الإناث أم التخصص العلمي أم الأدبي أم الفرقة الأولى أم الفرقة الرابعة، فجميعهم عند مواجهة المشكلة يلجأ إلى نفس الحيل للهروب وتجنب المشكلة.

وقد يرجع وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة على نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لصالح طلاب الفرقة الأولى إلى أن طلاب الفرقة الأولى حديثي العهد بكلية التربية ولديهم طموحات أكاديمية عالية، ولديهم تفاؤل بشأن دراستهم الأكاديمية، ولديهم روح المنافسة، كل هذه الأمور تجعلهم أكثر تحديًا من الناحية العاطفية للضغوط الأكاديمية ... هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى قد يرجع ذلك إلى طبيعة المشكلات أو الضغوط التي يواجهها طلاب الفرقة الأولى بصفة عامة، والتي يغلب عليها الجانب العاطفي؛ فجميعها تكون متعلقة بالتكيف مع البيئة الجامعية والتوافق الدراسي، أي تتعلق بالصحة النفسية للطالب، فالتغيير الذي يمر به الطلاب من النظام المدرسي إلى النظام الجامعي والاستقلالية المفاجئة التي حصلوا عليها قد يصبح سببًا للتوتر، بسبب افتقارهم للتوجيه الذي كان يوفره المعلم في النظام المدرسي، فمن الشائع جدًا بين طلاب الفرقة الأولى بالجامعة أنهم يواجهون أعباء عاطفية نتيجة الانتقال من المدرسة إلى الجامعة والانفصال عن الأسرة، والدخول في علاقات جديدة مع زملاء جدد، وهي أعلى من طلاب الفرقة الرابعة.

وأفضل أنماط المواجهة بصفة عامة لمثل هذه الضغوط هو النمط المتمركز حول العاطفة؛ إذ يتوقف نمط المواجهة المستخدم على سياق الحدث؛ حيث إن سياقات العمل، والمواقف التي يعتقد فيها الشخص أن هناك شيئًا بناءً يمكن القيام به أو التي يتم تقييمها على أنها تتطلب مزيدًا من المعلومات، تفضل المواجهة التي تركز على المشكلات، والسياقات

الصحية (بما تشمله من صحة جسمية ونفسية) تفضل المواجهة التي تركز على العاطفة (Folkman & Lazarus, 1980, 219)؛ لذا فطلاب الفرقة الأولى أكثر استخدامًا لهذا النمط من طلاب الفرقة الرابعة.

رابعًا: التفاعل بين النوع والتخصص:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٣)، (٣٤) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص في الأنماط الثلاثة للمواجهة الأكاديمية، مما يُشير إلى أن أثر النوع في أنماط المواجهة الأكاديمية لا يختلف باختلاف التخصص، وأن أثر التخصص لا يختلف باختلاف النوع، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (جابر محمد عبد الله، ٢٠٠٦).

خامسًا: التفاعل بين النوع والفرقة الدراسية:

يتضح من جدول (٣٢) وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية في نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول المشكلة؛ مما يعني أن النوع والفرقة معًا يؤثران في درجة استخدام الطلاب لنمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، أي أن مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة لدى الطلاب والطالبات يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وكان حجم تأثير التفاعل بين المتغيرين = ٠,٠٠٦؛ مما يعني أن التفاعل بين المتغيرين يفسر ٠,٦% من التباين الحادث في مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، وهو تأثير ضعيف جدًا، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة (ذكور الفرقة الأولى، وذكور الفرقة الرابعة، وإناث الفرقة الأولى، وإناث الفرقة الرابعة)، ويوضح جدول(٣٥) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٥) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة على نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة

المجموعة	ذكور الفرقة الأولى	ذكور الفرقة الرابعة	إناث الفرقة الأولى	إناث الفرقة الرابعة
ذكور الفرقة الأولى	-			
ذكور الفرقة الرابعة	٠,٢٠١-	-		
إناث الفرقة الأولى	١,٧٠٢	١,٩٠٣	-	
إناث الفرقة الرابعة	١,٤٣٥-	١,٢٣٣-	*٣,١٣٧-	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٥) (مصفوفة الفروق بين متوسطات المجموعات الأربعة) ما يلي:

١-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات ذكور الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

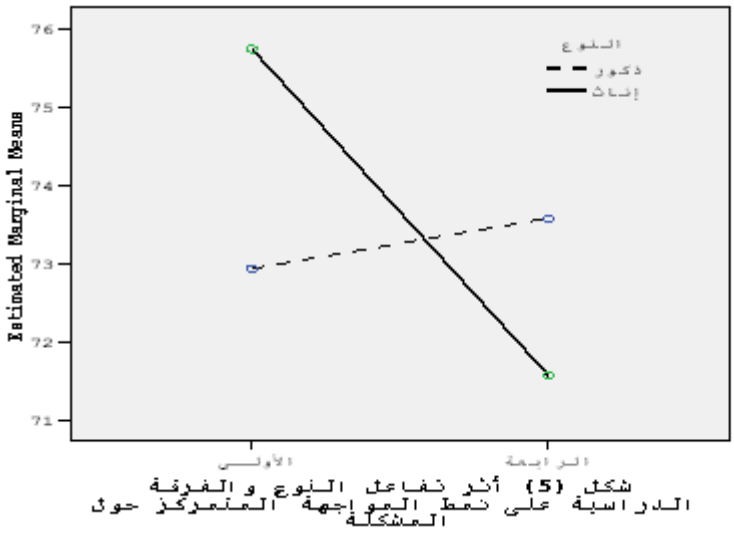
٢-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

٣-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

٤-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

٥-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة.

٦-وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وإناث الفرقة الأولى (-٣,١٣٧*) في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة لصالح إناث الفرقة الأولى، وذلك على الرغم من عدم وجود فرق بين الفرقتين الأولى والرابعة في ضوء النتائج السابقة في جدول (٣٢)، لكن السبب في ذلك يرجع إلى التفاعل بين النوع والفرقة الدراسية، حيث اختلف أثر النوع في نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة باختلاف الفرقة الدراسية، ويوضح ذلك بوضوح شكل (٥):



شكل (5) أثر تفاعل النوع والفرقة الدراسية على نمط المواجهة المتمركز حول المشكلة

وتعني هذه النتيجة أن إناث الفرقة الأولى أكثر استخدامًا لنمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة من إناث الفرقة الرابعة.

كما يتضح من جدول (٣٣) وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية في نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول العاطفة؛ مما يعني أن النوع والفرقة معًا يؤثران في درجة استخدام الطلاب لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، أي أن مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لدى الطلاب والطالبات يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وكان حجم تأثير التفاعل بين المتغيرين = ٠,٠٠٦؛ مما يعني أن التفاعل بين المتغيرين يفسر ٠,٦% من التباين الحادث في مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، وهو تأثير ضعيف جدًا، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة (ذكور الفرقة الأولى، وذكور الفرقة الرابعة، وإناث الفرقة الأولى، وإناث الفرقة الرابعة)، ويوضح جدول(٣٦) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٦) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة على نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة

المجموعة	ذكور الفرقة الأولى	ذكور الفرقة الرابعة	إناث الفرقة الأولى	إناث الفرقة الرابعة
ذكور الفرقة الأولى	-			
ذكور الفرقة الرابعة	٠,٥٣٧-	-		
إناث الفرقة الأولى	٠,٦٨٠	١,٢١٧	-	
إناث الفرقة الرابعة	٢,٠٩٠-	١,٥٥٣-	*٢,٧٧٠-	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٦) ما يلي:

١-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات ذكور الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة.

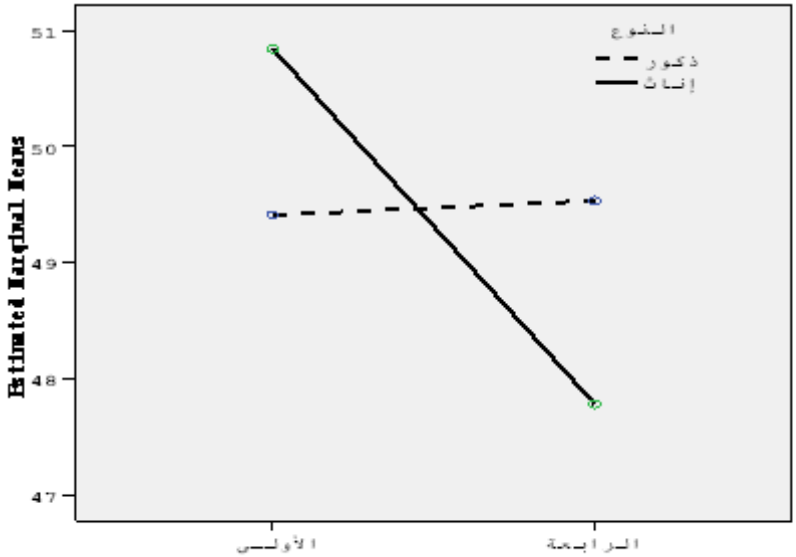
٢-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة.

٣-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة.

٤-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة.

٥-عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة.

٦-وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وإناث الفرقة الأولى (-٢,٧٧٠*) في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لصالح إناث الفرقة الأولى، وذلك على الرغم من أن النوع ثابت (إناث) إلا أن اختلاف الفرقة الدراسية هو ما أوجد الفرق، وتتسق هذه النتيجة مع النتيجة الخاصة بتأثير الفرقة؛ حيث كان الفرق دال لصالح الفرقة الأولى، ويوضح ذلك بوضوح شكل (٦):



شكل (6) أثر تفاعل النوع والفرقة الدراسية على نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول العاطفة

وتعني هذه النتيجة أن إناث الفرقة الأولى أكثر استخدامًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة من إناث الفرقة الرابعة.

كما يتضح من جدول (٣٤) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية في نمط تجنب المواجهة، مما يُشير إلى أن أثر النوع في نمط تجنب المواجهة الأكاديمية لا يختلف باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى/ الرابعة)، وأثر الفرقة الدراسية لا يختلف باختلاف النوع.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالتفاعل بين النوع والفرقة كما يلي:

أوضحت النتائج تفوق إناث الفرقة الأولى على إناث الفرقة الرابعة في استخدام المواجهة الفعالة للضغوط الأكاديمية والتي تشمل: نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، ونمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، وقد يرجع ذلك كما ذكرنا سابقًا إلى أن طلاب وطالبات الفرقة

الأولى بصفة عامة حديثي التخرج في الثانوية العامة، وحديثي العهد بكلية التربية، مما يعني أن لديهم طموحات أكاديمية عالية، ولديهم تفاؤل بشأن دراستهم الأكاديمية، ولديهم روح المنافسة، كل هذه الأمور تجعلهم يواجهون الضغوط الأكاديمية بكل ثقة وتحدي؛ رغبةً في التغلب عليها لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فتكون لديهم القدرة على إدارة المشكلات وإدارة العواطف المترتبة عليها، وذلك على النقيض من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة الذين هم على وشك التخرج ولا تشغلهم الضغوط الأكاديمية وكيفية التغلب عليها بقدر انشغالهم بالحياة الأسرية والمهنية بعد التخرج.

سادسًا: التفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٣)، و(٣٤) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية في الأنماط الثلاثة للمواجهة الأكاديمية، مما يُشير إلى أن أثر التخصص في أنماط المواجهة الأكاديمية لا يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وأن أثر الفرقة الدراسية لا يختلف باختلاف التخصص.

سابعًا: التفاعل بين النوع والتخصص والفرقة الدراسية:

يتضح من جدول: (٣٢)، و(٣٤) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة الدراسية في نمط المواجهة الأكاديمية المتمركز حول المشكلة، ونمط تجنب المواجهة الأكاديمية؛ مما يُشير إلى أن درجة استخدام طلاب كلية التربية لهذين النمطين مستقلة عن تخصصهم الدراسي أو نوعهم أو فرقتهم الدراسية.

وقد أتت هذه النتائج متسقة مع النتائج السابقة المتعلقة بأثر النوع والتخصص والفرقة الدراسية في هذين النمطين، حيث لم يكن هناك تأثير دال إحصائيًا لهذه المتغيرات في هذين النمطين، وقد يرجع ذلك كما ذكرنا سابقًا إلى أن أنماط المواجهة الأكاديمية هي عبارة عن الجهود المعرفية والسلوكية اللازمة لإدارة مختلف الضغوط، ويقوم بها جميع الطلاب من أجل إعادة التوازن وتحقيق التكيف الجامعي والنجاح الأكاديمي، بغض النظر عن النوع أو التخصص الدراسي أو الفرقة الدراسية.

بينما يتضح من جدول (٣٣) وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة الدراسية في نمط المواجهة الأكاديمية المتمركزة حول العاطفة؛ مما يعني أن النوع والتخصص والفرقة معًا يؤثروا في درجة استخدام الطلاب لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، أي أن مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لدى الطلاب والطالبات من التخصصين

العلمي والأدبي يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وكان حجم تأثير التفاعل بين المتغيرات الثلاثة = ٠,٠٠٥؛ مما يعني أن التفاعل بينهم يفسر ٠,٥% من التباين الحادث في مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، وهو تأثير ضعيف جدًا، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الثمانية (ذكور علمي الفرقة الأولى، وذكور علمي الفرقة الرابعة، وذكور أدبي الفرقة الأولى، وذكور أدبي الفرقة الرابعة، وإناث علمي الفرقة الأولى، وإناث علمي الفرقة الرابعة، وإناث أدبي الفرقة الأولى، وإناث أدبي الفرقة الرابعة)، ويوضح جدول(٣٧) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٧) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الثمانية على نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة

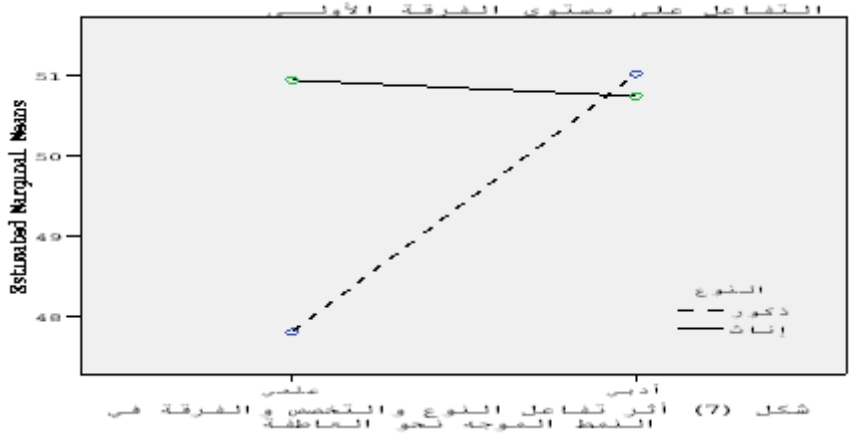
المجموعة	ذكور علمي الفرقة الأولى	ذكور علمي الفرقة الرابعة	ذكور أدبي الفرقة الأولى	ذكور أدبي الفرقة الرابعة	إناث علمي الفرقة الأولى	إناث علمي الفرقة الرابعة	إناث أدبي الفرقة الأولى	إناث أدبي الفرقة الرابعة
ذكور علمي الفرقة الأولى	-							
ذكور علمي الفرقة الرابعة	١,٧٤٢	-						
ذكور أدبي الفرقة الأولى	٣,٢٢١	١,٤٧٩	-					
ذكور أدبي الفرقة الرابعة	١,٧٢٣	٠,٠١٩-	١,٤٩٨-	-				
إناث علمي الفرقة الأولى	٣,١٤١	١,٣٩٩	٠,٠٨٠-	١,٤١٨	-			
إناث علمي الفرقة الرابعة	١,١٥٧-	٢,٨٩٩-	*٤,٣٧٨-	٢,٨٨٠-	٤,٢٩٨-	-		
إناث أدبي الفرقة الأولى	٢,٩٤١	١,١٩٩	٠,٢٨٠-	١,٢١٨	٠,٢٠٠-	*٤,٠٩٨	-	
إناث أدبي الفرقة الرابعة	١,٢٢	٠,٦٢٠-	٢,٠٩٩-	٠,٦٠١-	٢,٠١٩-	٢,٢٧٩	١,٨١٩-	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعات في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، فيما عدا:

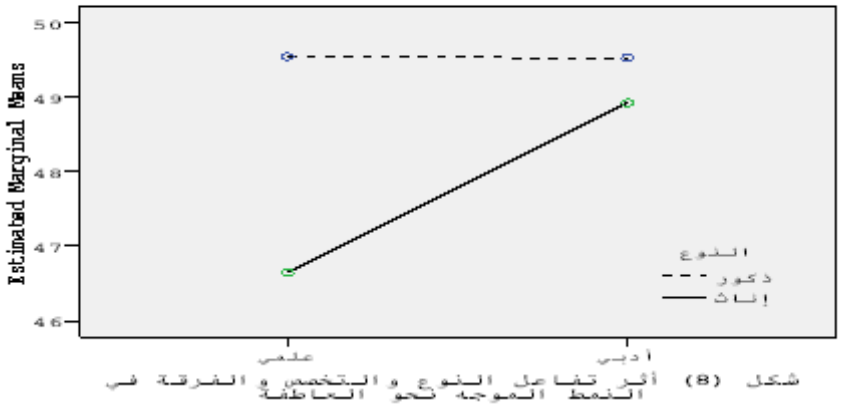
١-وجود فرق دال إحصائيًا (٤,٠٩٨*) بين متوسطي درجات إناث التخصص الأدبي بالفرقة الأولى وإناث التخصص العلمي بالفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لصالح إناث التخصص الأدبي بالفرقة الأولى.

٢- وجود فرق دال إحصائيًا (٤,٣٧٨*) بين متوسطي درجات ذكور التخصص الأدبي بالفرقة الأولى وإناث التخصص العلمي بالفرقة الرابعة في استخدام نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة لصالح ذكور التخصص الأدبي بالفرقة الأولى.ويوضح شكل (٧) هذه النتائج على مستوى الفرقة الأولى، ويوضحها شكل (٨) على مستوى الفرقة الرابعة.



شكل (7) أثر تفاعل النوع و التخصص و الفرقة في النمط المواجه نحو العاطفة

التفاعل على مستوى الفرقة الرابعة



شكل (8) أثر تفاعل النوع و التخصص و الفرقة في النمط المواجه نحو العاطفة

وتعني هذه النتيجة أن إناث وذكور التخصص الأدبي بالفرقة الأولى أكثر استخدامًا لنمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة من إناث التخصص العلمي بالفرقة الرابعة، وتتسق هذه النتيجة مع النتيجة الخاصة بتأثير الفرقة في نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة (جدول ٣٣) حيث كانت الفروق لصالح الفرقة الأولى، كما تتسق مع النتيجة الخاصة بتأثير التفاعل بين النوع والفرقة ف نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة (جدول ٣٦) حيث كانت الفروق لصالح إناث الفرقة الأولى، وقد يرجع ذلك إلى الرغبة والطموح والتفاؤل بشأن الدراسة الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الأولى وخاصة طلاب التخصص الأدبي؛ فكلية التربية بالنسبة لطلاب التخصص الأدبي تمثل إحدى كليات القمة التي كانوا يرغبون الالتحاق بها؛ لذا فاتجاهاتهم تكون إيجابية نحوها، وذلك على عكس طلاب التخصص العلمي الذين يكونون منخفضي الطموح وتكون اتجاهاتهم سلبية نحو كلية التربية؛ لأنها لم تكن غايتهم؛ لذا فطلاب وطالبات التخصص الأدبي بالفرقة الأولى أكثر تحديًا من الناحية العاطفية للضغوط الأكاديمية.

بناءً على النتائج السابقة يمكننا القول بأنه:

١-لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع، والتخصص، والفرقة، والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين التخصص والفرقة، والتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة في مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول المشكلة، بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والفرقة في هذا النمط من المواجهة.

٢- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع، والتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين التخصص والفرقة في مستوى نمط المواجهة المتمركزة حول العاطفة، بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: الفرقة، والتفاعل بين النوع والفرقة، والتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة في هذا النمط من المواجهة.

٣- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع، والتخصص، والفرقة، والتفاعل بينهم في نمط تجنب المواجهة.

الفرض التاسع: يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع (ذكور – إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى، الرابعة)، والتفاعل بينهم في مناصرة الذات الأكاديمية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢x٢x٢) = (النوع x التخصص x الفرقة)؛ لبيان أثر المتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة

الدراسية، والتفاعل بينهم كمتغيرات مستقلة في مناصرة الذات الأكاديمية كمتغير تابع، ويوضح جدول (٣٨) نتائج التحليل.

جدول (٣٣) نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات: النوع، والتخصص، والفرقة والتفاعل بينهم على متغير مناصرة الذات الأكاديمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع إيتا (حجم التأثير)
مناصرة الذات الأكاديمية	النوع	٣٥٢,٣٤٩	١	٣٥٢,٣٤٩	٠,٦٤٦	٠,٤٢٢	غير دالة	٠,٠٠١
	التخصص	٢٤٥٠,٢٤١	١	٢٤٥٠,٢٤١	٤,٤٩٤	٠,٠٣٤	دالة	٠,٠٠٦
	الفرقة	٢٣٧٠,٣٢٤	١	٢٣٧٠,٣٢٤	٤,٣٤٧	٠,٠٣٧	دالة	٠,٠٠٦
	النوع x التخصص	١٦٦٠,٣٦٨	١	١٦٦٠,٣٦٨	٣,٠٤٥	٠,٠٨١	غير دالة	٠,٠٠٤
	النوع x الفرقة	٢٧٣٦,٣١٣	١	٢٧٣٦,٣١٣	٥,٠١٨	٠,٠٢٥	دالة	٠,٠٠٦
	التخصص x الفرقة	١٧٤,٠٨٤	١	١٧٤,٠٨٤	٠,٣١٩	٠,٥٧٢	غير دالة	٠,٠٠٠
	النوعxالتخصصxالفرقة	٦٩٤,٥٦٤	١	٦٩٤,٥٦٤	١,٢٧٤	٠,٢٥٩	غير دالة	٠,٠٠٢
	الخطأ	٤٢٥٨٥٩,٨	٧٨١	٥٤٥,٢٧٥				
	المجموع الكلي	٤٤٤٢٦٣,١	٧٨٨					

أولاً: بالنسبـــــة للنـــــوع:

يتضح من جدول (٣٨) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على متغير مناصرة الذات الأكاديمية، أي لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للنوع في مناصرة الذات الأكاديمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (حمدي محمد ياسين وآخرَتَيْن، ٢٠١٥)، و(Frasier, 2016).وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور والإناث يعيشون نفس الظروف في البيئة التعليمية بكلية التربية، ويتلقون نفس الدعم الأكاديمي، ويتم التدريس لهم وتقييمهم بنفس الطرق، وكلاهما تتاح له الفرصة للتعبير عن احتياجاته الأكاديمية وآرائه، وكلاهما لديه الطموحات الأكاديمية التي يسعى إلى تحقيقها، وكلاهما تحركه نفس دوافع النجاح، وكلاهما يشعر بنفس الدرجة من المسئولية عن أدائه الأكاديمي.

كما قد يرجع ذلك إلى طبيعة الإطار الثقافي والاجتماعي السائد في المجتمع المصري، والذي تغيرت فيه نظرة المجتمع للدور المتوقع القيام به من الذكور والإناث، فأصبح لا يفرق بين الذكور

والإناث في كافة الحقوق والواجبات في جميع المجالات ومنها المجال الأكاديمي، فتتعرض الإناث مثلها مثل الذكور لمختلف الصعاب، وتحصلن على نفس الفرص في كافة الظروف والتحديات، الأمر الذي ينعكس على محاولاتهن لإثبات ذاتهن، والذي ينعكس بطبيعة الحال على مناصرة الذات الأكاديمية لديهن كعامل من عوامل تحقيق الذات، ومن ثم اختفت الفروق بينهن وبين الذكور.

ثانيًا: بالنسبة للتخصص:

يتضح من جدول (٣٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص في مناصرة الذات الأكاديمية، ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي على متغير مناصرة الذات الأكاديمية فكانت كالتالي: متوسط درجات التخصص العلمي= ١٩٥,٧٥١، ومتوسط درجات التخصص الأدبي= ٢٠٠,٩٩١.

مما يشير إلى أن الفرق في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح طلاب التخصص الأدبي، أي أن التخصص كمتغير مستقل يؤثر في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرَين (النوع، الفرقة)، وكان حجم تأثيره η^2= ٠,٠٠٦؛ مما يعني أن متغير التخصص يفسر ٠,٦% من التباين الحادث في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية، وهو تأثير ضعيف جدًا، وتعني هذه النتيجة أن طلاب التخصص الأدبي يمتلكون مستوى مرتفع من مناصرة الذات الأكاديمية مقارنة بطلاب التخصص العلمي.

ثالثًا: بالنسبة للفرقة الدراسية:

يتضح من جدول (٣٨) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في مناصرة الذات الأكاديمية، ولمعرفة اتجاه الفرق تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة على مناصرة الذات الأكاديمية فكانت كالتالي: متوسط درجات الفرقة الأولى= ٢٠٠,٩٤٨، ومتوسط درجات الفرقة الرابعة= ١٩٥,٧٩٥.

مما يشير إلى أن الفرق لصالح طلاب الفرقة الأولى، أي أن الفرقة كمتغير مستقل تؤثر في مناصرة الذات الأكاديمية بصرف النظر عن المتغيرين المستقلين الآخرَين (النوع، التخصص)، وكان حجم تأثيرها η^2= ٠,٠٠٦؛ مما يعني أن متغير الفرقة يفسر ٠,٦% من التباين الحادث في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية، وهو تأثير ضعيف جدًا.وفي حدود اطلاعات الباحث لا توجد أية

دراسات سابقة تناولت أثر متغير الفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية من قبل كي تُقَارَن بها هذه النتيجة.

ويُمكن تفسير النتائج المتعلقة بالتخصص والفرقة كما يلي:

قد يرجع وجود فرق دال إحصائيًا في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح طلاب الفرقة الأولى إلى أن طلاب الفرقة الأولى حديثي العهد بكلية التربية ولديهم طموحات أكاديمية عالية، ولديهم تفاؤل بشأن دراستهم الأكاديمية، ولديهم الدافع الأكاديمي للحصول على أعلى الدرجات، كل هذه الأمور تجعلهم في حالة من الحيوية والنشاط والدافعية للعمل، فيبادرون في مناصرة ذاتهم أكاديميًا كنوع من إثبات الذات... هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى قد يرجع ذلك إلى أن طلاب الفرقة الأولى يتلقون دعمًا أكاديميًا بصورة أكبر من طلاب الفرقة الرابعة، وذلك لتحسين اتجاهاتهم نحو كلية التربية، ومساعدتهم في تحقيق التوافق الدراسي، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن طلاب الفرقة الأولى يواجهون مشكلات أكاديمية عديدة نتيجة قلة خبرتهم، الأمر الذي يدعوهم لمناصرة ذاتهم بالتواصل مع بعضهم بعض والتواصل مع أساتذتهم للتعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية؛ رغبةً في التوصل لحلول لمشكلاتهم، وذلك مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة الذين هم على وشك التخرج وأكثر خبرةً وأقل تعرضًا للمشكلات الأكاديمة.

وقد يرجع وجود فرق دال إحصائيًا في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح طلاب التخصص الأدبي كما ذكرنا أن طلاب التخصصات الأدبية كانت رغبتهم منذ أن كانوا طلابًا بالتخصص الأدبي في الثانوية العامة الالتحاق بكلية التربية؛ كونها إحدى كليات القمة بالنسبة للتخصص الأدبي؛ لذا فهم يشعرون بالتوافق الدراسي، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو الكلية، ومن ثم يسعون حثيثًا لمناصرة ذاتهم في مجال دراستهم الأكاديمية؛ لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية، وذلك على النقيض من طلاب التخصص العلمي بكلية التربية الذين يَعُدون أنفسهم من المخفقين في الثانوية العامة؛ فكلية التربية لا تلبي طموحاتهم الأكاديمية والمهنية؛ لذا لا يمتلكون الدافع الذي يُحركهم نحو مناصرة ذاتهم.

رابعًا: التفاعل بين النوع والتخصص:

يتضح من جدول (٣٨) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص في مناصرة الذات الأكاديمية، مما يُشير إلى أن أثر التخصص في مناصرة الذات الأكاديمية لا يختلف باختلاف النوع؛ حيث يقتصر التأثير على متغير التخصص فقط.

خامسًا : التفاعل بين النوع والفرقة الدراسية :

يتضح من جدول (٣٨) وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية، وكان حجم تأثير التفاعل بين المتغيرين = ٠,٠٠٦؛ مما يعني أن التفاعل بين المتغيرين يفسر ٠,٦% من التباين الحادث في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية، وهو تأثير ضعيف جدًا، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة (ذكور الفرقة الأولى، وذكور الفرقة الرابعة، وإناث الفرقة الأولى، وإناث الفرقة الرابعة)، ويوضح جدول(٣٩) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٣٩) نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين متوسطات المجموعات الأربعة على مناصرة الذات الأكاديمية

المجموعة	ذكور الفرقة الأولى	ذكور الفرقة الرابعة	إناث الفرقة الأولى	إناث الفرقة الرابعة
ذكور الفرقة الأولى	-			
ذكور الفرقة الرابعة	-٣,٥٧٢	-		
إناث الفرقة الأولى	-٠,١٢٣	٣,٤٤٩	-	
إناث الفرقة الرابعة	-٨,٩٤٣*	-٥,٣٧١	-٨,٨١٩*	-

(*) الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣٩) ما يلي:

١- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات ذكور الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في مناصرة الذات الأكاديمية.

٢- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الأولى في مناصرة الذات الأكاديمية.

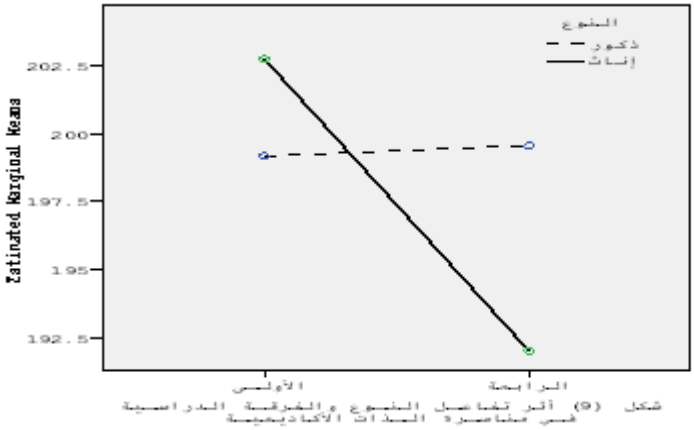
٣- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الأولى وذكور الفرقة الرابعة في مناصرة الذات الأكاديمية.

٤- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الرابعة في مناصرة الذات الأكاديمية.

٥- وجود فرق دال إحصائيًا (-٨,٩٤٣*) بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وذكور الفرقة الأولى في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح ذكور الفرقة الأولى، وذلك على الرغم من عدم وجود فرق بين النوعين في ضوء النتائج السابقة في جدول (٣٨)، لكن السبب في ذلك

يرجع إلى التفاعل بين النوع والفرقة الدراسية، حيث اختلف أثر النوع في مناصرة الذات الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية.

٦- وجود فرق دال إحصائيًا (-٨,٨١٩*) بين متوسطي درجات إناث الفرقة الرابعة وإناث الفرقة الأولى في مناصرة الذات الأكاديمية لصالح إناث الفرقة الأولى، وتتسق هذه النتيجة مع النتيجة الخاصة بالفرقة حيث كان الفرق دال لصالح الفرقة الأولى، ويوضح هذه النتائج بوضوح شكل (٩).



شكل (٩) أثر تفاعل النوع والفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية

وتعني هذه النتيجة أن طلاب الفرقة الأولى ذكورًا وإناثًا أعلى في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية من إناث الفرقة الرابعة.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بالتفاعل بين النوع والفرقة كما يلي:

أوضحت النتائج تفوق ذكور وإناث الفرقة الأولى على إناث الفرقة الرابعة في مناصرة الذات الأكاديمية، وقد يرجع ذلك كما ذكرنا سابقًا إلى أن طلاب وطالبات الفرقة الأولى بصفة عامة حديثي التخرج في الثانوية العامة، وحديثي العهد بكلية التربية، مما يعني أن لديهم طموحات أكاديمية عالية، ولديهم تفاؤل بشأن دراستهم الأكاديمية، ولديهم روح المنافسة، ولديهم الدافع الأكاديمي؛ فهم مازالوا متأثرين بنظام الثانوية العامة، كل هذه الأمور الدافعية تزيد من مناصرة الذات الأكاديمية لديهم، وذلك على النقيض طالبات الفرقة الرابعة الذين هم على وشك التخرج ولا تشغلهم الضغوط الأكاديمية وكيفية التغلب عليها بقدر انشغالهم بحياتهم العاطفية والأسرية والمهنية بعد التخرج.

سادسًا: التفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية:

يتضح من جدول (٣٨) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص والفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية، مما يُشير إلى أن أثر التخصص في مناصرة الذات الأكاديمية لا يختلف باختلاف الفرقة الدراسية، وأن أثر الفرقة الدراسية لا يختلف باختلاف

التخصص، فكل منهم له تأثيره المستقل، وذلك في ضوء النتائج الخاصة بالتخصص والفرقة الدراسية.

سابعًا: التفاعل بين النوع والتخصص والفرقة الدراسية:

يتضح من جدول (٣٨) عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة الدراسية في مناصرة الذات الأكاديمية؛ مما يُشير إلى أن مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقتين الأولى والرابعة من التخصصين العلمي والأدبي لا تختلف باختلاف النوع (ذكور/ إناث)؛ وقد يرجع ذلك لعدم وجود فرق بين النوعين.

بناءً على النتائج السابقة يمكننا القول بأنه: لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من: النوع، والتفاعل بين النوع والتخصص، والتفاعل بين التخصص والفرقة، والتفاعل بين النوع والتخصص والفرقة في مستوى مناصرة الذات الأكاديمية، بينما يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل: التخصص، والفرقة، والتفاعل بين النوع والفرقة.

توصيـــات البحـــث:

١- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الفرض: الثالث، والرابع، والسابع من وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لمناصرة الذات الأكاديمية في كل من: النمط الموجه نحو المشكلة، والنمط الموجه نحو العاطفة، والتحصيل الدراسي للطلاب، وتأثير سالب دال إحصائيًا في النمط الموجه نحو التجنب، يجب تعزيز مهارات مناصرة الذات الأكاديمية لدى الطلاب من خلال إتاحة أعضاء هيئة التدريس الفرصة أمامهم للتعبير عن آرائهم واحتياجاتهم والمشاركة بفعالية في العملية التعليمية وفي صنع القرار داخل المؤسسة التعليمية.

٢- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الفرض: الخامس، والسادس، والسابع من وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للنمط الموجه نحو المشكلة في التحصيل الدراسي، ووجود تأثير سالب دال إحصائيًا للنمط الموجه نحو التجنب في التحصيل الدراسي، يجب على أعضاء هيئة التدريس تشجيع الطلاب وتدريبهم على استخدام أنماط المواجهة الإيجابية للتغلب على المواقف العصيبة والضغوط بشتى أنواعها، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات حل المشكلات، وحثهم على تجنب الانسحاب من المواجهة لما له من آثار سلبية على صحتهم النفسية والجسمية.

٣- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الفرض التاسع من وجود فرق دال إحصائيًا في مناصرة الذات الأكاديمية بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي لصالح طلاب التخصص الأدبي،

يجب على أعضاء هيئة التدريس تحسين اتجاهات طلاب التخصص العلمي نحو كلية التربية، باعتبارها إحدى أهم مؤسسات التعليم المسئولة عن إعداد الكوادر في جميع المجالات، فالطالب المعلم بعد التخرج سيعمل بمهنة التدريس، والمدرسة هي البوابة التي يمر منها جميع أفراد المجتمع.

٤- ينبغي على أعضاء هيئة التدريس توجيه الطلاب نحو الأنشطة الإبداعية والبناءة؛ لتعزيز قدراتهم واهتماماتهم وتشجيعهم على تحقيق أهدافهم، وحتى لا يقعوا تحت تأثير الضغوط.

٥- تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلاب كلية التربية ـ من خلال أساتذة المقررات الأكاديمية ـ حتى يعرف الطلاب نظام الفصل الدراسي، وعملية التعلم والتقييم، مما يساعدهم على التعامل بشكل أكثر فعالية مع المتطلبات اليومية لدراساتهم.

البحـــوث المقترحـــة:

١-فاعلية برنامج تدريبي قائم على مناصرة الذات الأكاديمية في خفض قلق الاختبار وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

٢-مناصرة الذات الأكاديمية كمحدد لاتخاذ القرار الأكاديمي لدى طلاب الثانوية العامة.

٣-مناصرة الذات الأكاديمية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى طلاب الجامعة.

مراجـــع البحـــث

. أماني عزت نعمان، محمد أكرم حمدان. (٢٠١٦). مستوى امتلاك الطلبة ذوي الإعاقة البصرية لمهارات تقرير المصير مقارنة بأقرانهم المبصرين. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث*، ٢ (٤)، ١-١٢.

. إيمان خليف الزبون. (٢٠١٢). مهارات تقرير المصير والتخطيط الموجه ذاتيًا للنساء ذوات الإعاقة في الأردن. *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

. جابر محمد عبد الله. (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس الصادرة عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ٥ (٣)، ٥٣٣-٦٤١.

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

. جهاد محمود علاء الدين. (٢٠٠٩). الفروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة خلال الحياة الجامعية: دور أبعاد الشخصية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٣٦ (٢)، ١٩٠-٢٢٠.

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

. حمدي محمد ياسين، هبة حسن إسماعيل، عزه محمد محمد. (٢٠١٥). العوامل المرتبطة لنصرة الذات وفاعلية الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الإنمائية. *مجلة البحث العلمي في الآداب الصادرة عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس*، ١٦ (٢)، ١١٩-١٤٠.

. حمدي محمد ياسين، أحمد كمال محمد. (٢٠١٧). تمكين الذات وتقرير المصير منبئان لنصرة الذات لدى أمهات الأطفال الذاتويين. *مجلة البحث العلمي في التربية الصادرة عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس*، ١٨ (٥)، ٢٤٧-٢٦٥.

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

. ريم غريب، جميل الصمادي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوى صعوبات التعلم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٠ (٣)، ٥٦١-٦٠٦.

. سماح صالح محمود. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي سلوكي معرفي لتنمية نصرة الذات في تحسين التمكين النفسي لدى مساعدي المعلم من ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق (دراسات تربوية ونفسية)*، ١٠٤ (١)، ١٣١-٢٠٣.

. سيد محمدي صميدة. (٢٠١٠). نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بنها.

. عائشة ديحان قصاب. (٢٠١٦). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٩ (٣)، ٥٣٠-٥٧٥.

. عبد العزيز محمد حسب الله. (٢٠١٨). أثر تحصيل الثانوية العامة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة المنيا*، ٣٣ (٣).

. عبد العزيز محمد حسب الله. (٢٠١٩). تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (٦)، ٥١٨-٥٩٦.

. كمال إسماعيل عطية. (٢٠١٧). التباين في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وأساليب اتخاذ القرار طبقاً لمستوى الاستقلال والصمود الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*, ٣٢ (٣)، ١٢٣-١٩٧.

. مسعد ربيع عبد الله. (٢٠١٢). النموذج البنائي للعلاقات بين الرجاء والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ٢٣ (٨٩)، ١٠١-١٦٥.

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

. نبيل فضل شرف الدين. (٢٠١٢). تحمل الغموض وأنماط المواجهة الأكاديمية للطالبات الموهوبات المفرطات تحصيليًا بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، ٧٩ (٢)، ٢-٦٦.

. هانم أحمد أحمد، إحسان شكري عطية. (٢٠١٨). تحديد الذات وعلاقته بكل من وجهة الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام والفني. *مجلة كلية التربية بالزقازيق (دراسات تربوية ونفسية)*، ٩٩، ١٦٣-٢٦٦.

. يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠١٨). الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام. *مجلة التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق*، ٢٤, ٨٣-١٣٨.

. يوسف محمد شلبي، وسام حمدي القصبي. (٢٠١٧). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من استراتيجيات المواجهة ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٦٧ (٣)، ١-٥٨.

- Abdullah, M.C., Elias, H., Uli, J., & Mahyuddin, R. (2010). Relationship between Coping and University Adjustment and Academic Achievement amongst First Year Undergraduates in a Malaysian Public University. *International Journal of Arts and Sciences*, 3 (11): 379 – 392.
- Adams, C.D. (2015). Development of the Self-Advocacy Measure for Youth: Initial Validation Study with Caregivers of Elementary Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Doctoral Dissertation*, College of Education, University of South Florida.
- Adams, K.S. (2007). Visibility of Disability, Attributional Style, Psychosocial Adjustment to Disability, and Self Advocacy Skill in Relation to Student Adaptation to College. *Doctoral Dissertation*, The Florida State University, College Of Education.
- Al-Dubai, S.A., Al-Naggar, R.A., Al-Shagga, M.A., & Rampal, K.G. (2011). Stress and Coping Strategies of Students in a Medical Faculty in Malaysia. *Malaysian Journal of Medical Sciences*, 18 (3), 57-64.

- Amiot, C.E., Gaudreau, P., & Blanchard, C.M. (2004). Self-Determination, Coping, and Goal Attainment in Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26* (3), 396–411.
- Anderson, R. (2015). Personal Characteristics, School Setting, School Counselor Tasks and BurnoutRelationships to School Counselor Self-advocacy. *Doctoral Dissertation*, Graduate School, The University of South Dakota.
- Astramovich, R. A., & Harris, K. R. (2007). Promoting self-advocacy among minority students in school counseling. *Journal of Counseling and Development, 85,* 269-276.
- Avant, M.J.T. (2013). Increasing Effective Self-Advocacy Skills In Elementary Age Children With Physical Disabilities. *Doctoral Dissertation*. College of Education Georgia State University.
- Baaleis, M.A.S., & Ali, S.I. (2018). Impact of Usage of Different Coping Strategies on Academic Performance of Female Students in College of Medicine, Al-Ahsa. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine,* 73 (11), 7883-7891.
- Bamuhair, S.S., Al Farhan, A.I., Althubaiti, A., Agha,S., Rahman, S.U., & Ibrahim, N.O. (2015). Sources of Stress and Coping Strategies among Undergraduate Medical Students Enrolled in a Problem-Based Learning Curriculum. *Journal of Biomedical Education*, 1, 1-8.
- Baqutayan, S.M. (2015). Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview. *Mediterranean Journal of Social Sciences,* 6 (2) (1), 479-488.
- Barnett, L.A. (2014). Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshmen first semester grade point average for students with disabilities. *Doctoral Dissertation*, the Graduate School at Scholar Works, University of Montana.
- Bataineh, M. (2013). Academic Stress among Undergraduate Students: The Case of Education Faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education,* 2 (1), 82-88.

- Blankstein,K.R., Flett, G.L., & Watson, M.S. (1992). Coping and academic problem-solving ability in test anxiety. *Journal* of *Clinical Psychology*, 48 (1), 37-46.
- Brashers, D.E., Haas, S.M., & Neidig, J.L., & Rintamaki, L.S. (2002). Social Activism, Self-Advocacy, and Coping with Hiv Illness. *Journal of Social and Personal Relationships*. 19 (1), 113-133.
- Brown, H. A. (2000). An assessment of a self-advocacy skills training program for secondary students with disabilities. *Doctoral Dissertation*, the Graduate Faculty o f Auburn University.
- Cantley, P.L. (2011). A study examining the effectiveness of the ME! lessons to teach self-awareness and self-advocacy to students with disabilities. *Doctoral dissertation*, Graduate College, University of Oklahoma.
- Centerrino, S.L. (2016). Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis. *Doctoral Dissertation*, College of Professional Studies, Northeastern University.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Stubbs, C. A., & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education,* 45 (8), 801-828.
- Coolick, A.G. (1997). Conceptualization, testing, and refinement of a model of self-advocacy for college students Learning disabilities. *Doctoral Dissertation*, the Graduate Faculty of the School of Social Work, University of Georgia.
- Coolick, A.G., & Kurtz, P. D. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: Needs and services. *Children & Schools*, 19 (1), 31–42.
- Dearing, M. R. (2003). Individuality in patient self-advocacy as expressed through ego functions. *Doctoral Dissertations*, California school of professional psychology, Alliant International University.

- Dowden, A. R. (2010). The Effects of Self-Advocacy Training Within a Brief Psychoeducational Group on the Academic Motivation of Black Adolescents. *Doctoral Dissertation*, The Graduate Faculty of North Carolina State University.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1994). Assessment of Multidimensional Coping: Task, Emotion, and Avoidance Strategies. *Psychological Assessment*, 6 (1), 50-60.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., & Summerfeldt, L.J. (1998). Coping with health problems: Developing a reliable and valid multidimensional Measure. *Psychological Assessment*, 10 (3), 195-205.
- Endler, N.S., & Parker, J.D.A. (1999). "CISS" *Coping Inventory for Stressful Situations.* Toronto: Multi-Health Systems (MHS).
- Field, J.E., & Baker, S. (2004). Defining and examining school counselor advocacy. *Professional School Counseling*, 8 (1), 56-63.
- Fleming, A.R., Plotner, A.J., & Oertle, K.M. (2017).College Students with Disabilities: The Relationship Between Student Characteristics, the Academic Environment, and Performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (3), 209-221.
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21 (3), 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S., & Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging, 2* (2), 171–184.
- Frasier, L.T. (2016). An Examination of the Relationship between Students with Learning Disabilities and Self-Advocacy/Self-Determination as a Predictor of Post-Secondary School Success. *Doctoral Dissertation*, Graduate Faculty of Auburn University.

- Geddes, D. (2003). Fairness in the classroom: Lessons learned from organizational justice research. Paper presented at the *16th Annual IACM Conference Melbourne, Australia*. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=400880.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of educational research*, 64, 55–117.
- Grenwelge, C.H. (2010). The effects of the texas statewide youth leadership forum summer training event on the Self-Advocacy abilities of high school students with disabilities. *Doctoral Dissertation*, the Office of Graduate Studies of Texas A&M University.
- Grewal, P.K., & Lafreniere, K.D. (2003). Coping with academic failure: The effects of telic and paratelic states. *Guidance & Counseling*, 18 (3), 101-110.
- Harris, K.R. (2009). Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample. *Doctoral Dissertation*, College of Education, Nevada University.
- Heap, H.M. (2013). A Colective case study of the perceptions and implementation of self-advocacy from four educators of students with disabilities. *Doctoral Dissertation*, Liberty University, Lynchburg, VA.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003).Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3), 248-258.
- Jones, J. C. (2010). The Nations Children Teaching Self-Advocacy: An exploration of foster youth's perceptions regarding their preparation to act as self-advocates. *Doctoral Dissertation*, The Faculty of the School of Education, University of Redlands.
- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L.J. (2017). Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28 (2), 180-189.

- Kausar, R. (2010). Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 20 (1), 31-45.
- Kinney, A.R., & Eakman, A.M. (2017). Measuring Self-Advocacy Skills Among Student Veterans with Disabilities: Implications for Success in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30 (4), 343-358.
- Kirikkanat, B., & Soyer, M.K. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in turkey: Astudy with undergraduates. *International Journal of Teaching and Education*, IV (1), 26-44.
- Kiselica, M.S., & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling and Development, 79,* 387-397.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. *(1984). Stress, appraisal and coping.* New York: Springer Publishing company.
- Lee, C. C., & Rodgers, R. A. (2009). Counselor advocacy: Affecting systemic change in the public arena. *Journal of Counseling & Development,* 87, 284-287.
- Leung, G.S.M., Yeung, K. C., & Wong, D.F.K (2010). Academic Stressors and Anxiety in Children: The Role of Paternal Support. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (1), 90–100.
- Li, C., Liu, Q., Hu, T., & Jin, X. (2017). Adapting the short form of the Coping Inventory for Stressful Situations into Chinese. *Neuropsychiatry Disease and Treatment* , 13, 1669–1675.
- Lumb, A. (2015). Self-Determination Theory and Posttraumatic Growth in University Students Experiencing Negative Life Events. *Doctoral Dissertation,* Faculty of Social Sciences University of Ottawa.
- McGahee, D.W. (2017). The Effects of a Self-Advocacy Intervention on the Performance of High School Students With Learning Disabilities When Requesting Academic Accommodations. *Doctoral Dissertation*, Graduate Faculty of George Mason University.

- Merchant, D.C. (1998). The effects A Self-Advocacy Training program for college students with learning disabilities. *Doctoral Dissertation,* The Graduate School, The Pennsylvania State University.
- Moradi, A., Pishva, N., Ehsan, H.B., Hadadi, P. & Pouladi, F. (2011). The Relationship between coping strategies and emotional intelligence, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 30, 748-751
- Nagle, Y.K., & Sharma, U. (2018). Academic stress and coping mechanism among students: An Indian perspective. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 2 (1), 6-8.
- Nazaire, M. (2018). The Importance of Self-Advocacy Training for Students with Disabilities at Postsecondary Institutions: The Disability Services Officers' Perspectives. *Doctoral Dissertation*, School of Education, La Sierra University.
- Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2008). Personality and the coping process. In G. J. Boyle, G. Matthews, G., & Saklofske, D. H. (Eds.) *The SAGE handbook of personality theory and assessment* (Volume 1, pp 506-519). London: SAGE Publications.
- Perino, G.A., Gomez, Q.M., Abecia, M.F., & Moneva, J.C . (2018). Coping Strategies of Senior High School Graduating Students with Academic Tasks. *International Journal of Science and Research*, 7 (12), 343-351.
- Ratts, M. J., & Hutchins, A. M. (2009). ACA advocacy competencies: Social justice advocacy at the client/student level. *Journal of Counseling & Development*, 87, 269- 275.
- Roper, L.G. (2016). Self-advocacy among college students with learning disabilities and/or attention-deficit hyperactivity disorders. *Doctoral Dissertation,* College of Education, University of Kentucky.
- Saadu, U.T., & Adesokan, A. (2013). Personality Types and Coping Strategies as Correlates of Students' Academic Achievement. *Journal of Educational and Social Research, 3 (5), 17-24.*

- Schreiber, J.B., & Stage, F.K., & King, J., & Nora, A., & Barlow, E.A. (2006): Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-337.
- Sciarretto, J. J. (2019). Special education teachers' self-efficacy, self-advocacy, and professional development comparisons at a suburban high school: A quantitative analysis. *Doctoral Dissertation*, School of Education, Northcentral University.
- Shahmohammadi, N. (2011). Students‟ coping with Stress at high school level particularly at 11^{th} & 12^{th} grade. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 395 – 401.
- Srivastava, R., & Sager, J.K. (2013). Influence of Personal Characteristics on Salespeople's Coping Style. Journal of Personal Selling and Sales Management, 19 (2), 47-57.
- Strack, S., & Feifel, H. (1996). Age differences, coping, and the adult life span. In M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, and applications* (pp. 485-504). U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Theodoratou, M., Nikolopoulou, E., Bekos, V., Dritsas, J., Valsami, O., & Papadopoulos, C. (2011). How students cope with academic stress and stressful life events. *2nd International Congress on Neurobiology, Psychopharmacology & Treatment Guidance*, 127-131.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A Conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Journal of Remedial and Special Education*, 26 (1), 43-54.
- Traustadottir, R. (2006). Learning about self-advocacy from life history: A case study from the United States. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, 175-180.
- Van Reusen, A. K. (1996). The self-advocacy strategy for education and transition planning. *Intervention in School and Clinic*, 32 (1), 49–54.

- Villanueva, D. (2009). Students with Learning Disabilities in Postsecondary Education: Differences Among Students with Varying Levels of Self-advocacy Skills and Academic Achievement. *Doctoral dissertation*, the Graduate School of the University of Texas-Pan American.
- Walker, Q.D. (2010). An investigation of the the relationship between career maturity, career decision self-efficacy, and self-advocacy of college students with and without disabilities. *Doctoral Dissertation*, The Graduate College of The University of Iowa.
- Wysocki, T.M. (2003). Effects of Training on Self-Advocacy Knowledge and Performance Among Community College Students with Learning Disabilities. *Doctoral Dissertation*, School of Education, University at Albany, State University of New York.
- Zachariades, F. K. (2000). Coping with health-related problems and psychological distress amongst older adult hospital patients. *Masteral Dissertation*, Faculty of Community Services, Education and Social Sciences, Edith Cowan University.