# نمذجة العلاقات السببية بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي والانفعالات الإيجابية للإنجاز والمشاركة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة

## إعداد


**د/ غادة عبد الحميد عبد العاطي منتصر**

مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية النوعية
جامعة بنها

# نمذجة العلاقات السببية بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك والصمود الأكاديمي والانفعالات الإيجابية للإنجاز والمشاركة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة

د/ غادة عبد الحميد عبد العاطي منتصر

## المستخلص:

هدف البحث الحالي للكشف عن أفضل نموذج لعلاقات التأثير والتأثر بين الدعم الاجتماعي الاكاديمي المدرك والصمود الاكاديمي والانفعالات الإيجابية للإنجاز في ضوء نظرية (التحكم –القيمة) والمشاركة الاكاديمية لدى طلاب الجامعة، مما يتيح فهم وتفسير بعض نواتج الأداء الأكاديمي (المشاركة الاكاديمية) في ضوء عوامل الحماية الداخلية والخارجية (الصمود الأكاديمي، انفعالات الانجاز، الدعم الاجتماعي الأكاديمي)، واستخدم البحث الحالي اسلوب تحليل المسار حيث يعتبر الدعم الاجتماعي الاكاديمي المدرك من خلال الوالدين–المعلمين (أعضاء هيئة التدريس)–الأقران متغيرًا مستقلًا، وتمثل المشاركة الاكاديمية المتغير التابع، في حين يعد الصمود الاكاديمي وانفعالات الانجاز متغيرات وسيطة يمكن أن تؤثر في المتغير التابع أو يؤثر المتغير المستقل من خلالهم في المتغير التابع، وتكونت عينة البحث الحالي من (٣٢٨) طالبا وطالبة بمتوسط عمر زمنى (٢٢.٤)، وانحراف معياري (٠.٨٨٣) من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها، وتضمنت أدوات البحث من مقياس الدعم الاجتماعي الاكاديمي المدرك (إعداد الباحثة)، مقياس الصمود الاكاديمي (إعداد الباحثة)، مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة (SAES) إعداد (Freda et al., 2021)، مقياس انفعالات الانجاز ( Pekrun et al., 2005).

وتم التوصل إلي أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث، وكشف النموذج اجمالا عدم وجود تأثير مباشر بين دعم الإباء الاكاديمي المدرك والمشاركة الاكاديمية في حين يوجد تأثير موجب مباشر بين دعم الأقران والمعلمين الاكاديمي المدرك والمشاركة الاكاديمية، كما يوجد تأثير موجب غير مباشر بين الدعم الاجتماعي الاكاديمي المدرك والمشاركة الاجتماعية بوساطة الصمود الاكاديمي وابعاده(الكفاءة الشخصية المدركة، الكفاءة الاجتماعية المدركة، التعافي والتكيف الاكاديمي)، وانفعالات الإنجاز وبعديها(الأمل، المتعة الاكاديمية)، كما يوجد تأثير موجب مباشر وكلى بين الصمود الاكاديمي وابعاده، وانفعالات الإنجاز وأبعادها على المشاركة الاكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:**

**الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك، الصمود الأكاديمي، انفعالات الإنجاز، المشاركة الأكاديمية.**

# Modeling The Causal Relationships Between Perceived Academic Social Support, Academic Resilience, And Positive Emotions Of Achievement And Academic Engagement Among University Students.


## Abstract:

The aim of the current research is to reveal the best model of influence relationships between perceived social support, academic resilience, and positive emotions for achievement in light of the (control-value) theory and academic participation among university students, which allows understanding and interpretation of some of the outcomes of academic performance (academic participation) in the light of the factors Internal and external protection (academic resilience, achievement emotions, academic social support), and the current research used the path analysis method, where the perceived academic social support through parents-teachers (faculty members)-peers is an independent variable, and academic participation represents the dependent variable, while Academic resilience and achievement emotions are intermediate variables that can affect the dependent variable or the independent variable through them affects the dependent variable. The sample of the current research consisted of (328) male and female students, with an average age of (22.4), and a standard deviation (0.883) from students of humanities faculties (Education - Specific Education - Physical Education - Arts) at Benha University. and included research tools from the Social Support Scale The perceived academic (prepared by the researcher), the academic resilience scale (prepared by the researcher), the academic engagement scale for university students (SAES) prepared by (Freda et al., 2021), the achievement emotion scale (Pekrun et al., 2005) .The best model was found that matches the correlation matrix between the research variables, and the model revealed in general that there is no direct effect between perceived academic parenting support and academic participation, while there is a direct positive effect between peer support and perceived academic teachers and academic participation, and there is an indirect positive effect between social support. Perceived academic and social participation through academic resilience and its dimensions (perceived personal competence, perceived social competence, academic recovery, and adaptation), and achievement emotions and their dimensions (hope, academic pleasure) .


keywords : Perceived academic social support, academic resilience, achievement emotions, academic engagement.

## المقدمة:

أصبحت موضوعات علم النفس الإيجابي بؤرة تركيز البحوث والدراسات النفسية في الآونة الأخيرة، حيث ظهر حديثا في مجال البحوث التربوية والصحة النفسية ومجال علم النفس الإيجابي بشكل خاص العديد من الدراسات التي تركز على العوامل الوقائية سواء كانت الداخلية أو الخارجية والتي من شأنها تحسين مشاركة الطلاب وإثارة دافعيتهم للنجاح.

حيث إن مشاركة الطلاب تتضمن أبعادًا معرفية وسلوكية وانفعالية تؤثر في مستويات التفكير العليا لديهم وتحفزهم على التعلم (Trowler, 2010, p. 5)[*]. وتُعد مشاركة الطلاب جانبًا مهمًا من جوانب تكيف الفرد في المدرسة، والجامعة، والتوافق مع التغييرات والمواقف الصعبة، فمن المرجح أن ينجح الطلاب الذين يشاركون وينخرطون في التعلم الأكاديمي ويحصلون على أداء جيد (Firdaus et al., 2022, p. 34)،

وتعرف المشاركة الأكاديمية بأنها الجهد الموجه نحو إكمال مهمة، أو الجهد المبذول في التحفيز والإصرار على الإنجاز (Appleton et al., 2008, p. 369). ومن منطلق ذلك كان من الضروري البحث في العوامل التي تُشكل قدرة الفرد على التكيف مع التحديات والصعوبات للصمود في أداء المهام الصعبة وتحفيز طاقة العمل للمشاركة ( Molinero et al., 2018, p. 147)

وبطبيعة الحال هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على مشاركة الطلاب يشير إليها "فريدريكس وآخرون" بالعوامل الوقائية التي تصنف إلي عوامل خارجية وعوامل داخلية، تتمثل العوامل الخارجية في البيئة والدعم الاجتماعي والفرص المتاحة في المنزل والمدرسة والمجتمع، ومجموعات الأقران كالعلاقات الاجتماعية الإيجابية والتشجيع للمشاركة في الأنشطة الهادفة (Fredricks et al., 2004, p. 87)، أما العوامل الداخلية فتتضمن خصائص شخصية وسمات الفرد وهى عوامل من الممكن تطويرها وتحسينها بطرق مختلفة (Masten & Gewirtz, 2006, p. 4).

ويُعد التفاعل الديناميكي بين العوامل الوقائية الخارجية والداخلية للطالب هو الدافع

[*] ) اتبعت الباحثة نظام توثيق APA الإصدار السابع

للنجاح والمشاركة في الحياة (Jowkar et al., 2014, p. 34). ومن المرجح أن التدخلات التي تركز على تعزيز العوامل الوقائية الداخلية مع تعزيز العوامل الخارجية يكون لها تأثير أفضل في تعزيز مشاركة الطلاب وصمودهم الأكاديمي (Mwangi et al., 2017, p. 7)، فيذكر "كاسيدي" (Cassidy, 2015, p. 2) أن الصمود الأكاديمي يتميز بالابتكار والمثابرة والتكيف في الاستجابة للأحداث والمواقف الصعبة ومواجهة التحديات أو التهديدات.

واستنادا إلي ذلك كشفت نتائج بعض الدراسات عن ارتباط مشاركة الطلاب الأكاديمية بصمودهم أمام المحن والتحديات الأكاديمية ( Jones & Lafreniere, 2014; Ahmed et al., 2018; Martin et al., 2022; Romano et al., 2021a, 2021b; Yang et al., 2022 ؛ يوسف محمد شلي ، واخرون،2020)، وبما لا يدع مجالا للشك أن الطلاب الصامدين هم من يثابرون، وينخرطون ولا يستسلمون عند التعامل مع المهام الأكاديمية الصعبة، وتعتبر هذه ميزة تنبؤية للعديد من النتائج الإيجابية، مثل الاستمتاع بالمدرسة والمشاركة في الفصل واحترام الذات بشكل عام (Reeve et al., 2020).

وعلى الرغم من ذلك تضاربت نتائج بعض البحوث والدراسات حول اتجاه العلاقة بين الصمود والمشاركة في سياق المدرسة، حيث أكدت النتائج على أن المشاركة الأكاديمية مورد قوي ومتعدد الأوجه يؤثر على قدرة الطلاب على الصمود أمام التحديات، كدراسة (Malindi & MacHenjedze, 2012)، في حين أشارت نتائج دراسة (Jones & Lafreniere, 2014) إلي أنه بالرغم من وجود علاقة ارتباطية بين الصمود والمشاركة الأكاديمية إلا أن المشاركة الأكاديمية لم تتنبأ بالصمود، واختلفت معهم نتائج دراسة كل من ( Holliman et al., 2018; Zhang et al., 2021) بأن الصمود والتكيف مع التحديات والصعوبات الأكاديمية يتنبأ بمشاركة الطلاب أكاديميًا، واتفق ذلك مع ما افترضته دراسة (Tudor & Spray, 2018) بأن المشاركة الأكاديمية يجب اعتبارها نتيجة تكيف إيجابية للصمود الأكاديمي .

ومن العوامل الداخلية ايضا انفعالات الانجاز والتي تُعد مصطلحًا لوصف الانفعالات التي يمر بها الطلاب في الأوساط الأكاديمية، والتي من شأنها توضيح بعض أنواع العمليات النفسية أثناء التعلم (Pekrun, 2006, p. 317)، حيث يتمتع الطلاب الصامدون بمناهج متفائلة وحيوية في الحياة ويتمتعون بانفعالات إيجابية حتى في ظل الظروف المجهدة، مما قد

يفسر قدرتهم على المشاركة في الانشطة المدرسية والنجاح على الرغم من الشدائد ( Kirmani et al., 2015, p. 267)، وهناك بعض الأدلة التي تشير إلي أن بناء الصمود، والقدرة على التكيف مع متطلبات الخبرات المجهدة قد يكون مهمًا في التأثير على المشاعر الإيجابية لتقدير الذات، وقد تتأثر أيضا بالانفعالات (Bonanno, 2004, p. 26).

فتؤدى الانفعالات الايجابية للإنجاز إلى صمود الطلاب أمام الصعوبات الأكاديمية التي يتعرضون لها مما يمكنّهم من إثارة الدفء والمشاعر الإيجابية في الآخرين المقربين، ويعزز بيئة داعمة انفعاليا(Fredrickson et al., 2003, p. 366) .

وفضلًا عن اختلاف تأثير العوامل الداخلية على المشاركة الأكاديمية للطلاب، أكدت دراسات أخرى أن العوامل الخارجية لها دورًا مشتركًا مع العوامل الداخلية في التأثير على مشاركة الأفراد (Xanthopoulou et al., 2009)، وكان من أبرز العوامل الخارجية دعم المعلم المدرك الذي يؤثر بشكل مباشر وإيجابي على المشاركة الأكاديمية، بالإضافة إلى أنه يؤثر بشكل غير مباشر من خلال الانفعالات الإيجابية – كعامل داخلي – على المشاركة (Sadoughi & Hejazi, 2021)

يُعد الدعم من أهم عناصر مقاومة ومواجهة الفرد للتحديات والصعوبات ( Ronen et al., 2016, p. 99)، فهو من العوامل الوقائية للخبرات والمواقف الصعبة ( Cluver et al., 2009)، وذلك لأنه للتغلب على صعوبات التعلم يحتاج الأفراد في كثير من الأحيان إلي مساعدة من الآخرين (Atnafu, 2012)، لذلك أوصت دراسة (فاطمه سحاب الرشيدي، ٢٠١٨، ص. ١٥٤) بضرورة تفعيل دور الجامعات من خلال توعية الطلبة، وتنفيذ الورش العملية حول مصادر الدعم الاجتماعي المدرك، لاكتساب مهارات حل المشكلات الاجتماعية لتخطى الصعوبات التي تواجههم.

ويؤثر الدعم الذي يتلقاه الطلاب من الاخرين في البيئة الأكاديمية بشكل كبير في ادائهم للمهام الأكاديمية ومواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية( Antonio-Agirre et al., 2019; Romano et al., 2021a)، ويشير الدعم الاجتماعي إلي التفاعل بين الأفراد اجتماعيا، بما يساعد الفرد في إيجاد حلول للمشكلات الأكاديمية، فالطلاب الناجحون من المرجح أن يكون لديهم علاقات اجتماعية داعمة، ويواجهون قدرًا منخفضًا من الصعوبات

الأكاديمية، ويظلوا مزدهرون أكاديميًا عند مواجهة النكسات والتحديات الأكاديمية (Martin, 2013; Collie, Martin, Bottrell, et al., 2016)، وفسرت ذلك نتائج دراسة (شيماء سيد سليمان، ٢٠١٩، ص. ١٦٧) أن الطلاب ذوى المستوى المرتفع من الدعم الاجتماعي المدرك كانوا يتمتعون بوجود شبكة اجتماعية داعمة لهم، مما يتيح لهم المشاركة الفعالة والاستكشاف والتجريب في تجارب الحياه بما في ذلك خبرات التعلم.

وعلى النقيض الطلاب الذين لا يتمتعون بمستوى مثالي من الدعم الاجتماعي أكثر عرضة للفشل الأكاديمي، وأقل تكيفًا عند مواجهة التحديات الأكاديمية (Collie et al., 2017).

وفى هذا الإطار اقترحت نظريات الدعم الفعال أن الدعم يجب أن يلبي احتياجات الطلاب (Zee et al., 2020) وتم تحديده على أنه ضروري لمقاومة الإجهاد (Collie et al., 2017; af Ursin et al., 2021)، وكذلك لتعزيز الرضا عن الحياة وخفض الاكتئاب (Chang et al., 2019) كما أشارت بعض الدارسات إلي أن الدعم الاجتماعي عامل وقائي مهم وله تأثير على الطلاب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية (Collie, Martin, Bottrell, et al., 2016; Collie et al., 2017)، بالإضافة إلي أنه أكدت العديد من الدراسات أن الدعم الاجتماعي يرتبط بشكل كبير وإيجابي بصمود الطلاب، فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى في الصمود لديهم تصورات بمستويات أعلى من الدعم الاجتماعي المدرك، ويميلون إلي إدراك بيئة التعلم الخاصة بهم بشكل أكثر إيجابية من أقرانهم ذوي الصمود المنخفض (Pietrzak et al., 2010; Kong et al., 2021)، وبطبيعة الحال يميل الطلاب الصامدون إلي إدراك الدعم الانفعالي العالي من معلميهم، مما قد يؤدي إلي زيادة مشاركتهم في السياق الأكاديمي (Romano et al., 2021a).

وبالرغم من ذلك أسفرت دراسة (Lees, 2009) إلي عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الصمود والدعم، بالإضافة إلي دراسة (Wang et al., 2017)، التي أشارت إلي عدم وجود علاقة ارتباطية بين دعم الأسرة والصمود، في حين أظهرت دراسة "بيرماتاساري وآخرون" (Permatasari et al., 2021) نتائج مختلفة حيث أشارت إلي أن دعم الأسرة هو عنصر الدعم الذي يساهم بشكل مباشر في مشاركة الطلاب لعملية التعلم، ويقدم أكبر مساهمة

في الصمود الأكاديمي ، لذلك فإن تصور الأفراد للأقران والأسرة والمعلمين الذين يمكنهم تقديم المساعدة والدعم والرعاية عندما يواجه الطلاب صعوبات في المجال الأكاديمي يمكن أن يعزز من الصمود الأكاديمي

ولا يقتصر الدعم الاجتماعي على الأسرة فقط، فهناك أيضا دعم المعلمين في تقديم المساعدة الفعالة للطلاب داخل بيئة التعلم، والدعم المعلوماتي، وتقديم الرعاية والاحترام، وقد يحتل المعلم مكانة مهمة بين طلابه حيث يقوم بمعالجة معظم المشكلات البسيطة التي يواجهها الطالب، ومساعدته على النمو والتكيف السليم مما يؤدى إلى وظائف نفسية مهمة للطالب، بالإضافة إلى المساندة المعلوماتية التي تفتقدها الأسرة (إيناس سيد علي عبدالحميد جوهر, ٢٠١٤)

ودعم المعلمون يؤثر بشكل مباشر في تحفيز دافعية الطلبة، وزيادة فرص المشاركة في الأنشطة المدرسية والاجتماعية، وتعزيز روح الانتماء للمدرسة وللجماعة (هنادي بنت يحيى غالب جيلان و ذكية أحمد عامر أحمد، ٢٠٢١، ص. ٩٣)، فتتم تلبية احتياجات الطلاب ودعمهم من قبل المعلمين في صور وأشكال مختلفة من الدعم، تتمثل في تلبية الاحتياجات الأساسية للكفاءة والاستقلالية والعلاقات بين الاقران من خلال سلوكيات تعليمية فعالة مقدمة من قبل المعلم كالإفصاح عن الذات، والدعم الانفعالي، وبناء علاقات جيدة مع الطلاب، توصيل توقعات المعلم الايجابية للطلاب بشأن أدائهم الأكاديمي، تركيز المعلم على نقاط القوة عند الطلاب وتنبيههم بهذه النقاط، إعداد أنشطة وممارستها والتي من شأنها تعزيز الصمود (Theron, 2016).

ومن الثابت أن العلاقة بين المعلمين والطلاب تصبح من العوامل الحاسمة لتحسين المشاركة الأكاديمية، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمشاركة الطلاب من خلال دعم المعلم وعلاقته الايجابية بالطلاب (Martin & Collie, 2019).

وتوافقًا مع ذلك أبرزت العديد من الدراسات ( Rohinsa et al., 2020; Gil et al., 2021; Vargas-Madriz & Konishi, 2021) أن الدعم الاجتماعي الأكاديمي من قبل(الوالدين-المعلم-الأقران) يمكن أن يعزز بشكل كبير المشاركة الأكاديمية للطلاب ويكونوا أكثر حماسًا ومشاركة في دراستهم من اقرانهم.

وعلى خلاف ذلك ينخفض مستوى مشاركة الطلاب أكاديميًا إذا كان لديهم إحساس سلبي بعدم الأمن داخل المدرسة، وشعورهم بعدم مساندة الاخرين لهم، مما يجعلهم أقل صمودا أمام الصعوبات الأكاديمية التي يوجهونها، وبالتالي يؤثر دعم المعلم بشكل إيجابي على الصمود الأكاديمي للطلاب (Sanders et al., 2016).

وقد يؤثر الدعم – كعامل خارجي– على عوامل داخلية أخرى، والتي بدورها يمكن أن تزيد من المشاركة الأكاديمية، حيث أظهرت نتائج دراسات ( Farid & Ashrafzade, 2021; Rohinsa et al., 2020; رياض سليمان السيد طه، ٢٠٢٠) بأن هناك تأثيرات غير مباشرة للدعم على الصمود الأكاديمي من خلال متغيرات وسيطة تتوسط العلاقة بين الدعم والصمود، كالأمل والكفاءة الذاتية وإشباع الحاجات النفسية، في حين اختلفت نتائج دراسة ( Fang et al., 2020) بوجود تأثير مباشر للدعم الأسرى، ودعم الأقران، ودعم المعلم على الصمود الأكاديمي ، بينما أتضح العكس من خلال ما أشارت اليه نتائج دراسة ( Kappe & Versteeg, 2021) والتي أسفرت عن تأثير مباشر للصمود على الدعم، وتأثير مباشر للضغوط الأكاديمية على الدعم، بالإضافة إلي تأثير غير مباشر للصمود والضغوط الأكاديمية على الانفعالات السلبية (الاكتئاب) من خلال الدعم.

والجدير بالذكر أن الانفعالات الايجابية للإنجاز من أبرز المتغيرات التي توسطت العلاقة بين الصمود والدعم الاجتماعي الأكاديمي ومشاركة الطلاب. وأشار إلى ذلك دراسات (Kong et al., 2018; Gallagher et al., 2021) أن الانفعالات الايجابية للإنجاز تؤدى دورًا وسيطًا في العلاقات بين الصمود والدعم الاجتماعي.

وفى هذا الإطار أوضحت نتائج دراسة (Ngai et al., 2021) أن تقديم الدعم الانفعالي يؤثر بشكل مباشر على الانفعالات الايجابية كالسعادة والرفاهية وجودة الحياة، حيث أشارت (سميحة محمد على عطية، ٢٠١١ ، ص. ٢٢٦) أن دعم الآباء يسهم في مساعدة أبنائهم للتعبير عن الانفعالات بالشكل اللائق المقبول اجتماعا، واختلفت معها نتائج دراسات (Bolger & Amarel, 2007) والتي أشارت إلي تأثير سلبى للدعم الاجتماعي على الانفعالات، وفسرت النتيجة بشعور الفرد بعدم القدرة والتصور السلبى لإمكاناته وقدراته مما أدى إلي تفاقم الانفعالات السلبية.

## مشكلة البحث:

حددت الباحثة مشكلة البحث من خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة والتي اظهرت:

- اختلاف تأثير وعلاقة الدعم على الصمود والانفعالات والمشاركة الأكاديمية، فالدعم الاجتماعي المدرك من (الوالدين–المعلم–الأقران) يؤثر بشكل كبير وإيجابي بالصمود الأكاديمي (Pietrzak et al., 2010; Fang et al., 2020; Kong et al., 2021;) والانفعالات الايجابية للإنجاز (Ngai et al., 2021) والمشاركة الايجابية الأكاديمية للطلاب ( Martin & Collie, 2019; Rohinsa et al., 2020; Gil et al., 2021; Vargas–Madriz & Konishi, 2021). واتفقت معهم نتائج دراسة (Permatasari et al., 2021) حيث أشارت إلى أن دعم الأسرة يساهم بشكل مباشر في المشاركة الأكاديمية والصمود الأكاديمي. في حين اختلفت معهم نتائج دراسة (Lees, 2009; Wang et al., 2017) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دعم الأسرة والصمود، ونتائج دراسة (Bolger & Amarel, 2007) والتي أشارت إلى تأثير سلبي للدعم الاجتماعي على الانفعالات الايجابية للإنجاز.

- تضاربت نتائج بعض الدراسات في تحديد اتجاه العلاقة وتحديد علاقات التأثير والتأثر بين بعض متغيرات البحث الحالي، حيث أظهرت نتائج دراسة كل من ( Fang et al., 2020; Rohinsa et al., 2020; Farid & Ashrafzade, 2021) أن هناك تأثيرًا مباشرًا وغير مباشر للدعم (الأسرى–الأقران–المعلم) على الصمود الأكاديمي ، بينما أتضح العكس من خلال ما أشارت اليه نتائج دراسة (Kappe & Versteeg, 2021) بوجود تأثير مباشر للصمود على الدعم، وتأثير مباشر للضغوط الأكاديمية على الدعم بالإضافة إلي تأثير غير مباشر للصمود والضغوط الأكاديمية على الانفعالات من خلال الدعم.

لا توجد دراسات عربية – على حد علم الباحثة – تناولت متغيرات الدعم الاجتماعي الأكاديمي والصمود الأكاديمي، وانفعالات الانجاز والمشاركة الأكاديمية في اقتراح نموذج للعلاقات بين هذه المتغيرات والتحقق منه، على الرغم من أهمية ذلك في فهم وتفسير أساليب تكيف ومشاركة الطلاب داخل البيئة الأكاديمية في ظل مواقف التعلم الصعبة والتحديات التي يواجهونها. الأمر الذي يهدف إلي الكشف عن علاقات التأثير والتأثر المباشر وغير المباشر بين هذه المتغيرات في البحث الحالي.

**وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:**

- هل يمكن التوصل إلى نموذج يوضح علاقات التأثير والتأثر من خلال العلاقات القائمة بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك (دعم الآباء–دعم الأقران– دعم أعضاء هيئة التدريس)، والصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة– الكفاءة الاجتماعية المدركة– التعافي والتكيف الأكاديمي)، وانفعالات الإنجاز (الأمل– الاستمتاع الأكاديمي)، والمشاركة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

**ويتفرع منه الاسئلة الفرعية الاتية:**

١–هل توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " دالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم الاباء الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية؟

٢–هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة– الكفاءة الاجتماعية المدركة– التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٣–هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل– الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

٤–هل توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " دالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم الأقران الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية؟

٥–هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة– الكفاءة الاجتماعية المدركة– التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٦–هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل– الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

٧–هل توجد تأثيرات (مسارات) "مباشرة وغير مباشرة" دالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية؟

٨–هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم أعضاء هيئة التدريس

الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

٩-هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة؟

١٠- هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا للصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة؟

١١- هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لانفعالات الإنجاز (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة؟

## أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- الكشف عن أفضل نموذج للعلاقات السببية يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات البحث الحالي.
- الكشف عن التأثرات المباشرة وغير المباشرة والدالة احصائيا للمتغير المستقل (الدعم الاجتماعي الأكاديمي (أقران- آباء- أعضاء هيئة التدريس)) في المتغير التابع (المشاركة الأكاديمية) من خلال متغيرات وسيطة (الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز).
- الكشف عن تأثير الدعم الاجتماعي الأكاديمي (أقران- آباء- أعضاء هيئة التدريس) في كل من الصمود الأكاديمي المدرك وانفعالات الانجاز، والمشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة.
- الكشف عن تأثير أبعاد الصمود الأكاديمي(الكفاءة الشخصية المدركة – الكفاءة الاجتماعية المدركة – التعافي والتكيف الاكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة.
- الكشف عن تأثير أبعاد انفعالات الإنجاز(الأمل – الاستمتاع الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة

## أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي من الوجهة النظرية والتطبيقية كما يلي:

**١- الأهمية النظرية:**

- تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما قدمه من إطار نظري يدعم التصورات النظرية لمتغيرات البحث (الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك، المشاركة الأكاديمية، الصمود الأكاديمي وانفعالات الإنجاز).
- فهم وتفسير مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية داخل المحيط الدراسي والسياق الأكاديمي في ضوء بعض العوامل الوقائية الداخلية والخارجية المتمثلة في الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك وانفعالات الانجاز والصمود الأكاديمي أمام الصعوبات كمظهر دال على التوافق مع الأحداث والمواقف الصعبة.

**٢- الأهمية التطبيقية:**

- تقديم مجموعة من أدوات القياس – في البيئة العربية – لتقدير كل من: الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك، والصمود الأكاديمي في إطار النموذج المقترح للبحث.
- ما أسفرت عنه نتائج البحث والتي يمكن الاستفادة منها في بحوث ودراسات تجريبية مستقبلا.

## مصطلحات البحث:

- **الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك Perceived Academic social support**

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه إدراك الطالب لمصادر الحصول على المساندة المعرفية(التقييم، قيمة النجاح، التفسير والتوقعات)، والملموسة والفعالة (المساعدة في المهام الاكاديمية، توفير الموارد التعليمية، التعليمات، الحقائق، والنصائح الاكاديمية)، والانفعالية (تقديم التشجيع، الرعاية، الاهتمام، والتقدير) من خلال ثلاثة مصادر (آباء –أقران– أعضاء هيئة تدريس) بهدف خفض الاجهاد الاكاديمي أثناء التعامل مع الصعوبات والتحديات الاكاديمية، ومنها يتحدد المفهوم بثلاثة أبعاد لكل مصدر:

- **البعد الأول: الدعم المعلوماتي المدرك (المعرفي)** ويقصد به إدراك الطالب

الحصول على النصائح والمقترحات والمعلومات الكافية لتقييم أنفسهم وتفسير أدائهم وتوقعات النجاح من قبل الآباء والأقران وأعضاء هيئة تدريس.

- **البعد الثاني: الدعم الفعال المدرك (الملموس)** ويقصد به تصور الطالب توفير المساعدات المادية ووسائل ومصادر التعلم من قبل الآباء والأقران وأعضاء هيئة تدريس.
- **البعد الثالث: الدعم الانفعالي المدرك** ويقصد به تصور الطالب الحصول على التشجيع والاهتمام والتقدير من قبل الآباء والأقران وأعضاء هيئة تدريس.

- **الصمود الأكاديمي المدرك Perceived Academic Resilience**

وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه عملية ديناميكية تصف قدرة الطالب على التغلب على النكسات الأكاديمية، والتوتر والضغط المرتبط بالدراسة، من خلال إدراكه لعوامل الحماية الداخلية والخارجية المتمثلة في الجوانب الوقائية للبيئة الاجتماعية، وطلب العون والمساعدة والتعافي من الأفكار والانفعالات السلبية، لمواجهة الصعوبات الأكاديمية وتحقيق التميز والتكيف الأكاديمي.

ويتلخص مفهوم الصمود الأكاديمي في ثلاثة أبعاد: الكفاءة الشخصية المدركة، الكفاءة الاجتماعية المدركة، التعافي والتكيف الأكاديمي، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

- **البعد الأول: الكفاءة الشخصية المدركة** ويقصد بها قدرة الطالب على إدراك عوامل الحماية الداخلية لذاته كالأمل والمثابرة والتفاؤل والتسامح وتوظيفها في مواجهة الصعوبات الأكاديمية.
- **البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية المدركة** ويقصد بها قدرة الفرد على إدراك العوامل الخارجية والسياق الاجتماعي وعناصر المساعدة التي تسانده في مواجهة الشدائد الأكاديمية.
- **البعد الثالث: التعافي والتكيف الأكاديمي** قدرة الطالب على توظيف العوامل الداخلية والخارجية للتخلص من الأفكار والانفعالات السلبية، كإستراتيجيات مواجهة الصعاب الأكاديمية والتأقلم مع الموقف الراهن.

- **المشاركة الأكاديمية Academic Engagement:**

ويقصد بها بناء متعدد الأبعاد يتكون من ستة أبعاد تركز على قدرة الطلاب على

الاستثمار في العلاقات مع أقرانهم وأساتذتهم، والتزامهم باختيار الجامعة، وقدرتهم على اعتبار سياق الجامعة مرتبطًا ارتباطا إيجابيا بالمجالات الأخرى من حياتهم. وتتمثل الأبعاد في الشعور بقيمة الجامعة والانتماء لها، القدرة على المثابرة والاصرار في اختيار الجامعة، قيمة المقرر الجامعي، التعامل مع أساتذة الجامعة، التعامل مع أقران الجامعة، العلاقات المدركة بين الجامعة والمجالات الاخرى (Freda et al., 2021).

- **انفعالات الإنجاز Achievement Emotions:**

وتعرف بأنها انفعالات مرتبطة مباشرة بأنشطة الإنجاز أو نتائج التحصيل الأكاديمي، وينظر إليها ضمنيا أنها انفعالات أكاديمية لأنها مرتبطة بالتعلم الأكاديمي للطلاب وتحصيلهم الدراسي، وترتبط بالسلوكيات والنتائج التي يتم الحكم عليها عادةً من خلال معايير الجودة – من قبل الطلاب أنفسهم والآخرين (Pekrun et al., 2007).

## حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي فيما يلي:

- **حدود مكانية:** تم التطبيق على الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها.
- **حدود بشرية:** تتمثل في عينة البحث من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها.
- **حدود زمنية:** طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م.
- **حدود موضوعية:** تم تناول متغيرات البحث وفق الحدود الموضوعية الاتية:
  - الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من خلال الآباء والمعلمين (أعضاء هيئة التدريس) والاقران.
  - انفعالات الإنجاز الإيجابية وفق نظرية التحكم – القيمة وفى ضوءها حددت أبعاد انفعالات الإنجاز في الامل والمتعة الاكاديمية
  - الصمود الأكاديمي وتم تحديده من خلال ثلاثة ابعاد (الكفاءة الشخصية المدركة –

الكفاءة الاجتماعية المدركة – التعافي والتكيف الأكاديمي.

- المشاركة الاكاديمية وتتمثل في ستة أبعاد (قيمة الجامعة والشعور بالانتماء – تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة – قيمة المقرر الجامعي – التعامل مع أساتذة الجامعة – التعامل مع اقران الجامعة – شبكة العلاقات الاجتماعية).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

استعرض الجزء التالي متغيرات الدراسة الحالية والدراسات السابقة في محاولة لاستجلاء طبيعة هذه المتغيرات والعلاقات القائمة بينها، وذلك من خلال عدة محاور وهي:

المحور الأول: الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك.

المحور الثاني: المشاركة الأكاديمية.

المحور الثالث: الصمود الأكاديمي.

المحور الرابع: انفعالات الانجاز.

وفيما يلي عرض تلك المحاور بشكل أكثر تفصيلا.

### المحور الأول: الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك:

الدعم الأكاديمي أحد المجالات المهمة والمرتبطة بالتعليم العالي، والذي يعرف بأنه أحد الاستراتيجيات الرسمية وغير الرسمية التي تبني وتقوي وتشجع إتقان الطلاب، وتحسن من مثابرتهم في أداء المهام الأكاديمية الصعبة، وتنمية المهارات من خلال الأنشطة والهياكل والسياسات والتوقعات المدروسة(Savitz-Romer et al., 2009)، وعرفه (Chen, 2005b) على نطاق واسع بأنه مجموعة من الموارد الرسمية وغير الرسمية التي يوفرها أفراد التنشئة الاجتماعية لتسهيل التحصيل الأكاديمي للطلاب، بما في ذلك الدعم الانفعالي (توفير التشجيع، والمساعدة في التغلب على المشكلات الانفعالية) والدعم الفعال (المساعدة في العمل المدرسي).

ويتمثل الدعم الرسمي في حرص المجتمع بمختلف مؤسساته على تقديم المساندة للطلاب، أثناء تعرضهم للصعوبات والتحديات، بهدف المساعدة وتخفيف معاناتهم ويقدم في صورة المساعدات المادية والعينية أكثر منها نفسية (زياد محسن بن طالب, ٢٠٢١)

أما الدعم غير الرسمي يتمثل في الدعم الانفعالي والمساعدات المقدمة من الأسرة والأصدقاء وأفراد المجتمع خارج كل الأطر المؤسساتية، ويكون هذا الدعم بدافع المودة والمحبة (محمد رفيق الكحلوت, ٢٠١٦)

ومن أحد أهم جوانب الدعم الأكاديمي الدعم الاجتماعي داخل السياق الأكاديمي والذى قد يؤثر على نواتج التعلم، والانفعالات الايجابية والصحة الجسدية والنفسية لطلاب، فتقديم المساعدة لطلاب من خلال أفراد المجتمع (المعلمين والأقران وغيرهم) لتحقيق الأهداف (الدعم الأكاديمي ) والتقدير والاهتمام (الدعم الانفعالي) أمر بالغ الأهمية للمشاركة الأكاديمية والتكيف النفسي والاجتماعي مع التحديات (Ghaith, 2002)، وفضلًا عن ذلك فإن نظرية تحفيز العلاقات Relationships Motivation Theory(RMT) تُعطى الأولوية للعلاقات الاجتماعية وتوضح أن هذه العلاقات هي مفتاح الرفاهية والتكيف، لأنها توفر أقوى تأثير على دوافع الطلاب وأفكارهم وسلوكياتهم(Deci & Ryan, 2011)، الأمر الذى يقضى بأن التفاعل بين الطلاب وبيئاتهم الأكاديمية بما تتضمنه من موارد بشرية اجتماعية يمكنها تقديم المساندة والدعم والخبرات المعززة بالثقافة والأفكار والممارسات والأنشطة يؤدى إلى تعزيز صمود الطلاب أمام الصعوبات الأكاديمية المزمنة (Rajan et al., 2017).

- **أنواع وأشكال الدعم الاجتماعي الأكاديمي:**

قامت الباحثة من خلال الاطلاع على الادبيات الدراسات والبحوث السابقة بتصنيف الدعم الاجتماعي الأكاديمي إلى عدة انواع وفقا لمصدر ومقدم الدعم، ووفقا لشكل الدعم المقدم.

**أولا: أنواع الدعم تبعا لمصدر الدعم:**

يشمل الدعم الأكاديمي مجموعة متنوعة من الموارد تتمثل في الموارد البشرية (الآباء والمعلمين والأقران)، والموارد المعرفية (التفسيرات والتوقعات)، والانفعالية (الرعاية والتشجيع)، والسلوكية (الرقابة والرصد الاجتماعي، الدعم الرسمي في الفصول الدراسية) التي تعزز الطلاب في التكيف مع السياق الأكاديمي (Chen, 2005a).

ومن هذا المنطلق يمكن تقديم الدعم الأكاديمي من خلال عناصر اجتماعية داعمة كالآباء والمعلمين والأقران، وفقًا لمجموعة من الإجراءات التي يقوم بها مقدمي الدعم، حيث

يقوم المعلم داخل قاعات الدراسة بمقابلة الطلاب، ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية، والاستماع إلى آرائهم وذلك لمساعدتهم على التعامل مع ضغوط الدراسة والحياة الأكاديمية، من خلال تشجعهم على عدم الاستسلام، وشعورهم بالأمان ودفعهم إلى تقدير أنفسهم للتكيف مع البيئة الأكاديمية والتعامل مع الظروف الصعبة (Johnson, 2008).

ويعد دعم المعلم أحد أشكال موارد الدعم الأكاديمي المدرك الذي يعمل على زيادة رفاهية الطلاب ومشاركتهم الاكاديمية وزيادة فرص مواجهتهم للأحداث السلبية في الحياة الاكاديمية (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014)، بالإضافة إلى دعم الاقران الذي يتضمن مجموعة متنوعة من الطرق التي يدعم بها الطلاب بعضهم البعض أكاديميًا كالرعاية والدعم في الحياة اليومية، والتوقعات الأكاديمية والمشاركة، والتشجيع النفسي، والانضباط السلوكي، والتوجيه، وتوفير فرص للمشاركة الهادفة ونمذجة الأدوار (Li et al., 2018).

فالطلاب الذين يتمتعون بالدعم الإيجابي من المعلمين والأقران يظهرون الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية في التعلم (Wentzel et al., 2010)، لذلك تعد خدمات الدعم الأكاديمي آليات مهمة للجامعات لتحفيز الطلاب للتعلم والمثابرة في الأداء بالرغم من الصعوبات والشدائد التي يواجهونها، فهو يؤثر على مستوى إدراك الطلاب للرفاهية، وأدائهم الأكاديمي، ويقلل من مستويات التوتر في بيئة التعلم (Graham et al., 2016)، بالإضافة إلى أنه له تأثير إيجابي على تكيفهم ونجاحهم، وهذا يؤدى دورًا حاسمًا في التحصيل والمشاركة الأكاديمية للطالب وتنشئتهم الاجتماعية في كثير من الحالات (Turkpour & Turkpour, 2016).

## ثانيا: أنواع الدعم تبعا لشكل الدعم:

ويمكن تصنيف الدعم الأكاديمي إلى نوعين: الدعم تيسير الإجراءات action facilitating support (الدعم الرسمي في حل مشكلة ما)، ودعم الرعاية (التنفيس) nurturant support (توفير الراحة للتعامل مع الإجهاد المرتبط بمشكلة ما) (Cutrona & Suhr, 1992).

- **دعم تيسير الإجراءات Action Facilitating Support:**

ويقصد به الدعم المعلوماتي والدعم الفعال والذي يركز على إدارة الضغوطات، ويتمثل الدعم المعلوماتي في الحقائق، أو النصائح، أو التعليمات، أو القصصً الشخصية، أو رأيًا، أما الدعم الفعال فهو عبارة عن خدمات ملموسة، إما مباشرة أو غير مباشرة، لتحسين الموقف وقد يتم تقديم هذا النمط من الدعم للطلاب في صورة المحاضرات والبرامج الدراسية المرتبطة بشكل خاص بالقضايا الأكاديمية (Chuang & Yang, 2012).

يصنف دعم تيسير الإجراءات إلى نوعين هما الدعم المعلوماتي و الدعم الفعال (Rains et al., 2015)، ويتضمن **الدعم المعلوماتي** تقديم التعليمات المرسلة من خلال المشورة أو التدريس، والتوجيه إلى مصادر أخرى للمعلومات، وتقييم الموقف، وقصص التجربة الشخصية، والآراء(Chuang & Yang, 2012).

أما **الدعم الفعال** يساعد الطلاب من خلال تقديم خدمة عملية لتسهيل الموقف، مثل تقديم برامج التوجيه التي قد توفر أيضًا دعمًا تحفيزيًا، وإرشادات تكميلية أو علاجية موجهة في المهام الأكاديمية أو إقراضهم المال أو المساعدة في جميع المواقف (Rains et al., 2015).

- **دعم الرعاية Nurturant Support:**

يُعد دعم الرعاية (التنفيس) nurturant support من أهم أنواع الدعم الذي يعمل على المستوى الانفعالي والنفسي أكثر، فهو يؤثر على المشاعر النفسية على عكس الدعم المباشر والملموس لمعالجة أعراض التوتر والقلق (Knapp & Daly, 2011).

يقدم دعم الرعاية (التنفيس) من خلال المساعدات والاتصالات التي تهدف إلى توفير الراحة للأشخاص الذين يعانون من ضغوطات انفعالية دون مساعدة جسدية فعلية (Burleson, 2003). ويصنف دعم الرعاية إلى ثلاثة عوامل: الدعم الانفعالي، ودعم التقدير والاحترام، ودعم العلاقات (Lin et al., 2015)، وفيما يلي توضيح لتلك العوامل:

١. **الدعم الانفعالي:** يتمثل الدعم الانفعالي للمعلم في قدرته على إنشاء علاقات إيجابية مع طلابه، وتعزيز استقلاليتهم وأدائهم الاجتماعي والانفعالي (Schenke et al., 2017)، ويتضمن التعبيرات المتمثلة في الاهتمام والرعاية والتعاطف والتقدير، وعوامل أخرى تؤثر على

الحالات الانفعالية مثل السعادة أو الحزن(Ko et al., 2013).

وفى نفس الصدد ووفقًا لما قدمه "بيانتا وهامري" (Pianta & Hamre, 2009) فإن الدعم الانفعالي للمعلم يشمل ثلاثة أبعاد: تقديم المناخ الإيجابي، شعور المعلم بالآخرين، إدراك مشاعر الآخرين.

وُيعد الدعم الانفعالي في حد ذاته وسيلة متطورة وقوية للتأثير على الطلاب حيث تم الكشف عنه كأحد عوامل الحماية للطلاب الصامدون الذين يواجهون ظروفًا أكاديمية صعبة (Granziera et al., 2022)، وأشارت بعض الدراسات على ارتباطه بشكل قوى بالتكيف مع الصعاب الأكاديمية والبيئة المدرسية وارتفاع مستوى الأداء(Romano et al., 2021a) ، فضلًا عن ما أظهرته نتائج بعض الدراسات بأن تلقي الدعم الانفعالي من المعلمين أو الأقران أو الأسرة يساعد الأفراد على التعامل مع المشكلات والقلق وخيبات الأمل والألم في مواقف وأحداث حياتهم المختلفة(Mahedy et al., 2018; Romano et al., 2021). ونظرًا لذلك فإن الطلاب الصامدين يبلغون عن مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي والانفعالي المدرك ويميلون إلى إدراك بيئة التعلم الخاصة بهم بشكل أكثر إيجابية من أقرانهم منخفضي الصمود (Pietrzak et al., 2010).

٢. **دعم التقدير:** يقصد به رسائل دعم التقدير الرسائل التي "تساعد على تعزيز مهارات الفرد وقدراته وقيمته الجوهرية" وعوامل أخرى مرتبطة بمشاعر تقدير وتحقيق الذات ( Ko et al., 2013).

٣. **دعم العلاقات:** هو الشعور بالانتماء إلى أفراد آخرين داخل مجموعة لديهم اهتمامات مشتركة، أو مجموعات مكونة خصيصًا من أشخاص يعرفهم الفرد كجماعات الأقران، أو مجموعات دعم مصممة لمساعدة الأشخاص الذين يتعاملون مع أنواع معينة من الأحداث أو الضغوطات أو الصدمات (Trude, 2022)

**- العلاقة بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي ومتغيرات الدراسة:**

- **الدعم الاجتماعي الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية:**

في إطار العلاقة بين الدعم والمشاركة الأكاديمية أشار "ماكينسون" ( Mackinnon, 2012) أن تأثيرات الدعم الاجتماعي على المشاركة الأكاديمية أمرًا بالغ الأهمية لتحسين نتائج

الصحة العقلية والاجتماعية والتعليمية بشكل كبير للطلاب ، وفى هذا الصدد كشفت دراسة (Jayarathna, 2015) أن الدعم الاجتماعي يؤدى دورًا مهمًا وتأثير كبير على مستوى المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وخاصة الدعم الاجتماعي من الأسرة والأقران، بخلاف الدعم الاجتماعي الذى يتلقاه الطالب من أي شخص آخر، وتوافقا مع ذلك أظهرت نتائج تحليل المسار في دراسة (Safaee et al., 2019) أن دعم الأسرة ودعم الأقران كان لهما دور مهم في التأثير على الأداء الأكاديمي بشكل مباشر و غير مباشر من خلال المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي ، كما أضافت نتائج دراسة ( Rohinsa et al., 2020) أن دعم الوالدين يؤثر تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم ومواجهة الشدائد الأكاديمية، مما يعني أنه كلما زاد تقدير الطلاب لدعم أولياء أمورهم زاد مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم الأكاديمية، واتفقت ذلك مع نتائج دراسة (Li, 2017) حيث إن الطلاب الذين حصلوا على مزيد من دعم الوالدين في الأسرة أصبحوا أكثر مشاركة ونشاطًا والتزامًا أكاديميا، مما حسن من إنجازهم الأكاديمية

وعلى صعيد آخر أشارت نتائج دراسة (Romano et al., 2021a) أن الدعم الانفعالي للمعلم يرتبط بالمشاركة الأكاديمية، وكلاهما كان مرتبطًا بالصمود الأكاديمي ، علاوة على ذلك فإن الدعم الانفعالي المدرك للمعلم توسط جزئيًا في العلاقة بين الصمود والمشاركة الأكاديمية، كما أسفرت نتائج دراسة (Vargas-Madriz & Konishi, 2021) أن دعم الأقران والمعلم كان له علاقة وسيطة من خلال المدرسة بالمشاركة الأكاديمية، أما دعم الوالدين كان له علاقة مباشرة بالمشاركة الأكاديمية، و يدل ذلك على أهمية الدور الحاسم للبيئة الأكاديمية والدعم الاجتماعي في تعزيز المشاركة الأكاديمية.

تأكيدا على ذلك أشارت دراسة (Bejerano, 2014) أن دفع الطلاب لتكوين مجموعات دعم (أقران) يؤثر في تكوين بيئة أكاديمية قوية داخل وخارج الفصل الدراسي تدفع الطلاب للمشاركة الايجابية في الأنشطة الأكاديمية.

ومما سبق وجد أن هناك اختلافات في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت الدعم والمشاركة، وقد يكون سبب الاختلاف هو مقدم الدعم مما يستوجب مزيدا من الدراسات الميدانية.

- **الدعم الاجتماعي الأكاديمي والصمود الأكاديمي:**

لا يقتصر تأثير الدعم على مشاركة الطلاب فقط، بل يتضمن أيضًا تعزيز الصمود الأكاديمي من خلال دعم الأسرة وأفراد المجتمع فهم بمثابة عوامل وقائية للصمود الأكاديمي لرفع الأمل وتقدير الذات وزيادة التحصيل الدراسي واستعادة التوازن النفسي ( Rajan et al., 2017)، فالبيئة التعليمية الداعمة للرعاية بما تتضمنه من موارد بشرية ترتبط بشكل قوى بارتفاع مستوى صمود الطلاب في مواجهة التحديات والأزمات والتي تدعم وتساعد الطلاب في صمودهم وقدراتهم على مواجهة الشدائد الأكاديمية (Mampane & Bouwer, 2011).

ونظرًا لذلك كان من البديهي الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدعم والصمود الأكاديمي حيث أكدت العديد من الدراسات أن الطلاب الصامدين يحصلون على مستويات أعلى من الدعم الاجتماعي المدرك، ويميلون إلى إدراك بيئة التعلم الخاصة بهم بشكل أكثر إيجابية من أقرانهم ذوي الصمود المنخفض (Pietrzak et al., 2010).

فأظهرت دراسة (سحر فاروق علام, ٢٠١٣) أن دعم الأسرة والرعاية الأكاديمية، ودعم الأقران كانت من أبرز عوامل الحماية الخارجية التي تنبأت بالصمود الأكاديمي، ويتفق هذا مع العديد من البحوث والدراسات(Hidayat & Nurhayati, 2019; çiçek, 2021) التي أشارت إلى أن العلاقات الايجابية والدعم الاجتماعي يوفروا مصدرًا للتكيف مع التحديات والشدائد، وعلى سبيل المثال لا الحصر كشفت دراسات (Mampane & Bouwer, 2011; Hidayat & Nurhayati, 2019; çiçek, 2021) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الصمود والدعم الاجتماعي، فضلًا عن ذلك أسفرت نتائج دراسات ( Frisby et al., 2020; Permatasari et al., 2021 ؛ زياد محسن بن طالب، ٢٠٢١) أنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الدعم الاجتماعي ودعم الآباء ودعم المعلمين ودعم الأقران.

وبالتالي فإن الطلاب ذوي العلاقات الإيجابية والمدركين للدعم الانفعالي من معلميهم لديهم القدرة على التكيف والتحفيز على التفوق، وأكثر عرضة لإظهار الصمود الأكاديمي، ومن المرجح أن الطلاب الصامدين أكاديميًا مقارنة بأقرانهم يدركوا الدعم الانفعالي من معلميهم، والذي يرتبط بمزيد من التكيف على المدى الطويل (Skinner & Pitzer, 2012).

وعلى المستوى الإجرائي أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية العلاقات الشخصية للطلاب مع المعلمين والأقران كمصادر للدعم وأثره على الصمود الأكاديمي والأمل في مواجهة التحديات الأكاديمية (Chang et al., 2019; Hidayat & Nurhayati, 2019)، توضيحًا لذلك كان تأثير الدعم الاجتماعي والأمل متزامن ومستقل على الصمود لدى المراهقين، فهناك مساهمات فعالة للدعم الاجتماعي والأمل في الصمود بنسبة تصل إلى حوالي ٤١٪ (الدعم الاجتماعي ١٣.٢٪ والأمل ٢٧.٨٪ على التوالي) (Hidayat & Nurhayati, 2019).

ومن هذا المنطلق وجهت نتائج بعض الدراسات النظر إلى دور الأسرة في تقديم الدعم، وأسفرت عن انخفاض مستوى الصمود لدى الطلاب الذين يفتقرون إلى الدعم والمراقبة من الأسرة (Sanders et al., 2016)، وفى نفس الصدد أشارت نتائج دراسة (Rohinsa et al., 2020) أن دعم الوالدين له تأثير إيجابي مباشر كبير على الطفو والصمود الأكاديمي، وأوصت بضرورة إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطلاب من خلال دعم الوالدين، والذي يؤدى إلى تحفيز قدرة الطلاب في التغلب على المشكلات الأكاديمية اليومية التي يواجهونها والصمود الأكاديمي.

وبالرغم من ذلك أشار (Wang et al., 2017) أن دعم الأسرة لم يكن ذا أهمية في التنبؤ بالانفعالات الايجابية والصمود النفسي للطلاب، على خلاف دعم المعلمين الذي كان أكثر العوامل تنبأً بالصمود النفسي للطلاب، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين المشاعر الأكاديمية الإيجابية للمراهقين عن طريق التدخلات المصممة لتعزيز الصمود النفسي من خلال دعم المعلمين وغيرهم من جماعات الأقران.

ووفقًا لـ "هيوز" واخرون (Hughes et al., 2008) كان تصور الطلاب لدعم المعلمين أكثر ارتباطًا برفاهية الطلاب وتفانيهم تجاه الدراسة من مصادر الدعم الأخرى (على سبيل المثال، العائلة والأصدقاء)، وألقت دراسة (Lee & Goldstein, 2016) الضوء على الدور المحوري لدعم المعلم في تعزيز رفاهية الطلاب والتكيف الشامل مع التحديات والصعوبات الأكاديمية.

ومن زاوية أخري فُيعد تطوير العلاقات الداعمة بين الطلاب (دعم الأقران) أمرًا ضروريًا

على مستوى الجامعة (Thompson, 2008)، فاختيار الطلاب لزملائهم لمساندتهم ومساعدتهم مصدر أساسي للدعم الأكاديمي ( Mazer & Thompson, 2011; Thompson & Mazer, 2009)، الذى يعزز الجوانب التكيفية من خلال مساعدة الطلاب بعضهم البعض داخل حجرة الدراسة، واستخدام الاستراتيجيات والنصائح التعليمية، وهذا من شأنه مساعدة الطلاب على التكيف الأكاديمي (Thompson & Mazer, 2009)، وبالتالي يؤدي المستوى العالي من دعم الأقران إلى مستوى عالٍ من الصمود الأكاديمي ( Fang et al., 2020; Frisby et al., 2020; Lei et al., 2021)، وقد يلجأ الطلاب لهذا النوع من الدعم للتعويض عن فقدان مصادر الدعم التقليدية المتاحة بسهولة أثناء الدراسة (أي الآباء)، وعلى النقيض الطلاب الذين تعرضوا لمستوى عالٍ من تنمر الأقران ، أدى ذلك بهم إلى مستويات منخفضة من الصمود الأكاديمي وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية (Robinson et al., 2015).

وقد اختلفت الدراسات في اتجاه تأثير الدعم الاجتماعي بالصمود الأكاديمي ، حيث توصلت دراسة (Kappe & Versteeg, 2021) إلى وجود تأثير مباشر للصمود والضغوط الأكاديمية على الدعم، بالإضافة إلى تأثير غير مباشر للصمود والضغوط الأكاديمية على الانفعالات السلبية (الاكتئاب) من خلال الدعم، وعلى خلاف ذلك أظهرت دراسة( Fang et al., 2020) أن هناك تأثيرًا مباشرًا للدعم الأسرى، ودعم الأقران، ودعم المعلم، على الصمود الأكاديمي ، واتفقت معها دراسة (çiçek, 2021) حيث أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالصمود من خلال الدعم الاجتماعي ودعم الأقران.

ومن خلال هذه الدراسات والبحوث يتضح أن هناك تضاربًا في النتائج، تقتضي إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات الميدانية للكشف عن علاقات التأثير والتأثر بين الدعم الاجتماعي والصمود الأكاديمي.

- **الدعم الاجتماعي الأكاديمي والانفعالات الأكاديمية:**

في هذا الصدد كشفت الدراسات عن طبيعة العلاقة بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي، والانفعالات الأكاديمية، وقامت بعض الدراسات بالكشف عن المتغيرات الوسيطة بين الصمود والدعم، حيث أشارت دراسة (Kong et al., 2018) أن الانفعالات الايجابية تؤدى دورًا وسيطًا في العلاقات بين الصمود والدعم الاجتماعي، وأشار "كونج وآخرون" (Kong et al., 2018)

أن الانفعالات الأكاديمية من أبرز المتغيرات التي توسطت العلاقة بين الصمود والدعم الاجتماعي الأكاديمي.

وأظهرت العديد من الدراسات والبحوث أن دعم المعلم كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالانفعالات الأكاديمية الايجابية (الاستمتاع، والاهتمام، والأمل، والفخر، والراحة) وكان مرتبطًا بشكل سلبي بالمشاعر الأكاديمية السلبية (القلق والاكتئاب، والغضب، القلق، الملل، واليأس) (Amalia & Latifah, 2019; Zheng et al., 2021).

أما عن اتجاه مسار تأثير الدعم والانفعالات، أوضحت نتائج دراسات ( Ngai et al., 2021) أن تقديم الدعم الانفعالي يؤثر بشكل مباشر على الانفعالات الايجابية كالسعادة والرفاهية وجودة الحياة، وبالرغم من ذلك أختلف حجم التأثير اختلافًا كبيرًا ( Liu et al., 2016)، وتأكيدا على هذه النتائج أشارت دراسة (Haber et al., 2007) والتي استخدمت أحجام التأثير من ٢٣ دراسة، عن ارتباط متوسط للدعم الاجتماعي والانفعالات.

وعلى صعيد آخر أتضح من خلال نتائج بعض الدراسات أن الدعم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية كان لهما دور الوسيط في العلاقة بين الأمل والصمود، كما أشارت أيضًا إلى أن الأمل تنبأ بشكل كبير وإيجابي بالترابط الاجتماعي والدعم الاجتماعي من خلال الصمود (Chang et al., 2019; Bareket-Bojmel et al., 2021; çiçek, 2021)، واختلفت معها نتيجة دراسات( Sulimani-Aidan et al., 2019; Frisby et al., 2020; Xiang et al., 2020) والتي أشارت إلى أن الدعم الاجتماعي (الأقران – الآباء – المعلمين) تنبأ بشكل قوى بالأمل ، واتفقت معها دراسة (Ronen et al., 2016) بأن التنبؤ بالانفعالات الإيجابية كالشعور بالسعادة والرفاهية الذاتية، ومشاعر الامتنان من خلال الدعم المقدم للأفراد ورسائل المساعدة وليس العكس، في حين تضاربت نتيجة دراسة(Mana et al., 2022) مع نتائج الدارسات السابقة والتي أسفرت عن عدم التنبؤ بالصمود والكفاءة الذاتية بشكل مباشر من خلال الدعم المدرك والأمل.

وعلى خلاف ذلك كان هناك تأثير سلبي للدعم الاجتماعي على الانفعالات، وفسرت النتيجة بشعور الفرد بعدم القدرة والتصور السلبي لإمكاناته وقدراته مما أدى إلى تفاقم الانفعالات السلبية (Bolger & Amarel, 2007)، وقامت دراسة (Nurullah, 2012) بتحليل نتائج

مجموعة من الدراسات التي أجريت في سنوات عشر ماضية إلى أن تلقي الدعم الاجتماعي له تأثيرات مختلطة على الانفعالات الايجابية من حيث سياق تلقي الدعم، ومدى ملائمة التوافق بين طبيعة الضغوطات ونوع الدعم المقدم.

ومن ثَم قد يكون هناك تنبؤات بديلة مرتبطة بالدعم الأكاديمي ونتائج الطلاب؛ أي أن الطلاب المشاركين الذين يتمتعون بحافز كبير ويتمتعون بانفعالات أكاديمية إيجابية قد يكون لديهم حاجة أقل للدعم الأكاديمي، ونتيجة لذلك، يتلقون القليل منه (Mazer & Thompson, 2017).

أيضا من خلال العرض السابق وتضارب الدراسات في وجود تأثير واتجاه هذا التأثير ان وجد سواء مباشر او غير مباشر مع متغيرات مرتبطة بالبحث الحالي فهناك حاجة إلى دراسة هذه المتغيرات من أجل فهم أفضل للعلاقة بين الدعم والانفعالات الأكاديمية الايجابية للطلاب.

- **قياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك:**

أدى اتساع نطاق أبحاث الدعم الاجتماعي على مدار الأربعين عامًا الماضية إلى تطوير عدد من مقاييس الدعم الاجتماعي التي تؤكد على مجموعة متنوعة من أنواع الدعم والسياقات (Burleson et al., 2002)، تركز هذه الأدوات عادةً على منظور متلقي الدعم وتنقسم إلى نوعين متميزين: الدعم المتلقي (تصورات التفاعلات الداعمة الفعلية) والدعم المتصور (تصورات الدعم المتاحة من الآخرين) (Thompson & Mazer, 2012)، فبالرغم من استخدام تقارير المعلم لقياس الدعم إلا أنه من الضروري أخذ وجهات نظر الطلاب أيضًا في تقديم الدعم(Hughes & Chen, 2011).

كما أن بعض المقاييس ليست شاملة بما يكفي لفهم الدعم الأكاديمي المتصور تمامًا كمقياس الدعم الأكاديمي المكون من ستة عناصر فقط والمصمم لتقييم الدعم الأكاديمي للمراهقين (Sands & Plunkett, 2005)

وتفتقر بعض المقاييس على خصائص سيكومترية جيدة والتي تجعلها مقاييس مقننه يمكن استخدامها لتقييم الدعم الاجتماعي الأكاديمي بين جميع الطلاب، ولكن تم تصميمها

لتقييم عينة محددة ولا يمكن تعميمها على جميع الطلاب والمراهقين ( Nowakowska, 2014)، وتركز معظم هذه المقاييس على قياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي كبعد واحد فقط ولا تتبع إطارًا متعدد الأبعاد، مثل مقياس الدعم الأكاديمي "لتاردي" (Tardy, 1985).

وقد طُورت عدة مقاييس للدعم الاجتماعي المدرك في المجال الأكاديمي ، وافترضت أربعة مصادر لتقديم الدعم الآباء والمعلمين وزملاء الدراسة وأفضل صديق أو صديقة لتقديم الدعم للآخرين(Liporace et al., 2006)، واتجه بعض المتخصصين في تصميم مقاييس لتصور الطلاب للدعم الأكاديمي المقدم من خلال بعض أفراد المجتمع، حيث طور (Thompson & Mazer, 2012) مقياس الدعم الأكاديمي للوالدين (PASS)، وهو مقياس متعدد الأبعاد يقيم التواصل بين الوالدين والمعلمين عبر خمسة عوامل: الأداء الأكاديمي ، وسلوك الطالب في الفصل، والاستعداد للتحديات الأكاديمية أو الاجتماعية للطالب ، والتفاعلات العدائية بين الأقران (مثل المواجهات العنيفة بين الطلاب) والقضايا الصحية التي تؤثر على أداء الطالب، وأظهر المقياس صلاحية للتطبيق في الكشف عن علاقة الدعم الأكاديمي للوالدين ونجاح الطلاب (Mazer & Thompson, 2016)، كما تم تطوير مقياس الدعم الأكاديمي للطلاب (SASS)، لتقييم الدعم الأكاديمي بين طلاب الجامعات، وهو عبارة عن مقياس تقرير ذاتي مكون من (١٥ عنصر)، لتقييم الدعم المعلوماتي والاحترام والتحفيز والتنفيس او الرعاية بين الطلاب (Thompson & Mazer, 2009)، وأظهرت النتائج دليلًا قويًا على الموثوقية وصلاحية تطبيق مقياس (SASS) في قياس الدعم الأكاديمي للطلاب، ويتميز هذا المقياس بتقييم الدعم المعلوماتي والانفعالي الذي يقدمه الأقران ( Mazer & Thompson, 2011).

ومن المقاييس التي جمعت بين أكثر من مصدر لتقييم التصورات الذاتية للطلاب للدعم الأكاديمي مقياس (Chen, 2005b) حيث تضمن مقياس الدعم الأكاديمي للوالدين ( PPASS٢٨عنصر)، ومقياس الدعم الأكاديمي المدرك للمعلم PTASS ( ٢٢ عنصرًا )، ومقياس الدعم الأكاديمي للأقران PFASS (٢٣ عنصرًا) يستجيب الطلاب إلى مستوى اتفاقهم على عبارات المقياس على ليكرت الخماسي من لا أوافق بشدة إلى موافق بشدة، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس التي تتماشى بشكل وثيق مع فهم الدعم الاجتماعي الأكاديمي وفق

مصدر الدعم (الآباء والمعلمين والاقران) والتي تم تصميمها لتقييم التصورات الذاتية للطلاب للدعم الأكاديمي (Chen, 2005b). ومع ذلك تفتقر هذه المقاييس إلى الخصائص السيكومترية اللازمة لتوفير فهم صالح للدعم الاجتماعي الأكاديمي للطلاب، حيث إن هذه المقاييس ترجمت من اللغة الصينية، وبالتالي فهي لا تعكس ثقافة الطلاب من جنسيات أخرى بشكل كامل، بالإضافة إلى أن هناك أيضًا أسئلة خاصة بالطلاب في هونغ كونغ، لذلك قد لا تكون بعض الأسئلة قابلة للتعميم على الثقافات الأخرى التي يتم تقييمها، كما أنها تم تصميمها لدراسة واحدة فقط، ولم يتم التحقق من صحة المحتوى وبناء الصلاحية (Nowakowska, 2014).

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك هو تصور الطلاب لتقديم الدعم من قبل (الآباء –المعلمين–الأقران) المتمثل في التشجيع، الرعاية، الاهتمام، التقدير (دعم انفعالي)، تقييم قيمة النجاح الأكاديمي، التفسيرات والتوقعات (الدعم المعلوماتي)، المساعدة في المهام الأكاديمية، توفير الموارد التعليمية، التعليمات، الحقائق والنصائح الأكاديمية (الدعم الفعال)، بهدف خفض الإجهاد الأكاديمي أثناء التعامل مع الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

وطبقًا لهذا يمكن استنباط ابعاد الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من خلال ثلاثة مصادر (الآباء – المعلمين (أعضاء هيئة التدريس) –الأقران)، في ثلاثة أبعاد: الدعم الانفعالي، الدعم الفعال، الدعم المعلوماتي. وفى ضوء ذلك تعرف الباحثة الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك بأنه تصور الطلاب للمساعدة والمساندة الانفعالية (التعاطف الفردي والثقة والمودة) والمعلوماتية (توفير المعلومات للمساعدة في حل المشاكل أو تحقيق الأهداف والتقييم) والفعالة (التي توفر موارد أو خدمات مادية أو مؤقتة) من قبل الآباء والمعلمين (أعضاء هيئة التدريس) والأقران.

## المحور الثاني: المشاركة الأكاديمية:

اهتم الباحثون والمعلمون في العقدين الماضيين بمفهوم مشاركة الطلاب الأكاديمية لأن العديد من الدراسات كشفت أن لديه قوة تنبؤية عالية لمجموعة متنوعة من النتائج التنموية والتربوية (Appleton et al., 2008)

ويقصد بالمشاركة الأكاديمية بناء متعدد الأبعاد يتضمن المكونات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية (Schaufeli et al., 2002)، وتتضمن المشاركة المعرفية مفاهيم حول الرغبة، والتفكير، والاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لتفعيلها أكاديميًا وبذل جهدًا علميًا ( Martin et al., 2021)، وتشير أيضا إلى تفعيل الطلاب لمعارفهم وسلوكياتهم في تعلمهم من خلال التمثيلات المعرفية الموجهة نحو المستقبل مثل التطلعات التعليمية والتوقعات وما إلى ذلك (Bostwick et al., 2020; Fredricks et al., 2004)، أما المشاركة السلوكية تشير إلى تصرفات الطلاب ومشاركتهم النشطة في الأنشطة الأكاديمية وتفعيل المشاركة من خلال حضور الطلاب للمحاضرات (Martin et al., 2017)، أما المشاركة الانفعالية تتضمن مفاهيم حول الاستجابات العاطفية والشخصية السلبية والإيجابية المرتبطة بالتعلم ( Martin et al., 2021)، كما أنها تشير إلى رد الفعل الانفعالي للطلاب على مهامهم وبيئتهم الأكاديمية، مثل انفعالات الاستمتاع المرتبطة بالمحتوى الأكاديمي واستجابتهم الانفعالية لأقرانهم، كالاستمتاع بالعمل مع الطلاب الآخرين (Fredricks et al., 2016)، بشكل عام المشاركة هي حالة نفسية ذهنية واتصال ذهني يجلب الطاقة والمثابرة والتفاني ( Christenson et al., 2012). كما تشمل المشاركة الأكاديمية ثلاثة أبعاد: الجهد، والتفاني، والاستيعاب (Salmela-Aro & Read, 2017)، ويعكس الجهد دوافع الطلاب ومستوياتهم العالية من الطاقة، بينما يرتبط التفاني بالمثابرة في العمل الأكاديمي والاتجاهات الايجابية نحو الدراسة، وأخيرًا يرتبط الاستيعاب بالتركيز الشديد والانغماس في المهام الأكاديمية بحيث لا يلاحظ الطلاب أن الوقت يمر بسرعة (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013)

وتكمن أهمية المشاركة الأكاديمية في أن الطلاب المنخرطين في مهامهم، أو أدوارهم يميلون إلى تحقيق نتائج أفضل بكثير في المجال الأكاديمي (Ahmed et al., 2017)، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن المشاركة الأكاديمية تقدم العديد من المزايا للطلاب وخاصة المراهقين حيث أنها تعمل كعامل وقائي للأفراد المعرضين للخطر ( Mihalec-Adkins & Cooley, 2019; Mihić et al., 2022)، وتساعدهم على تعزيز الشعور بالانتماء إلى الجامعة، وتحمي الطلاب من مجموعة من الممارسات المحفوفة بالمخاطر والنتائج السلبية (مثل تعاطي المخدرات والتسرب) (Escribano, 2010).

كما أظهرت بعض النظريات الأساسية المرتبطة بتطوير وتنمية مهارات طلاب الجامعة أن مشاركة الطلاب تساهم بشكل كبير في صمودهم الأكاديمي وتطورهم المستمر ( Fredricks & Eccles, 2008)، بجانب ما ثُبت عن المشاركة الأكاديمية بأنها مرتبطة بسلوكيات الأقران، فالطلاب الذين يكون أقرانهم أقل انخراطًا في السلوكيات الايجابية بالبيئة التعليمية، وأكثر انخراطًا في السلوكيات السلبية الأخرى، هم أقل عرضة للانخراط في الأنشطة الأكاديمية (Shin et al., 2007)، وبالتالي تصبح المشاركة الأكاديمية عاملاً مهمًا في حياة الطلاب المعرضين للمشاكل والصعوبات، وذلك لزيادة فرصهم في النجاح الأكاديمي ( Jones & Lafreniere, 2014).

بالإضافة إلى أن الطلاب يميلون إلى دفع كل الجهود لتحقيق أهدافهم، وتعزيز مستويات طاقتهم وتفانيهم في الأنشطة اليومية (المشاركة الأكاديمية)، ليكونوا أكثر تفاعلًا من أقرانهم لتعزيز صمودهم الأكاديمي عند التعامل مع المهام الأكاديمية الصعبة ( Salmela-Aro & Upadyaya, 2014)، وبهذه الطريقة يتمتع الطلاب بالقدرة على التكيف والمشاركة من خلال استخدام عوامل الحماية الداخلية والخارجية استجابةً للتعرض لسلسلة من التحديات في السياق الأكاديمي (Pooley & Cohen, 2010)

**- العلاقة بين المشاركة الأكاديمية ومتغيرات الدراسة الأخرى:**

- **المشاركة الأكاديمية والصمود الأكاديمي:**

كشفت الدراسات والبحوث ( Jones & Lafreniere, 2014; Ahmed et al., 2018; Martin et al., 2022; Romano et al., 2021a) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين صمود الطلاب ومشاركتهم الأكاديمية، وفى نفس الصدد أسفرت دراسة كل من (Safaee et al., 2019; Tang et al., 2021) أن الصمود الأكاديمي ومكوناته تنبأ بشكل مباشر بالمشاركة الأكاديمية، كما أنه توسط العلاقة بين الرفاهية الذاتية والمشاركة الأكاديمية وبين دعم (المعلم –الأسرة–الأقران) والمشاركة الأكاديمية.

كما أشارت دراسة (Versteeg et al., 2022) أيضا إلى التنبؤ بشكل إيجابي بتأثير الصمود على المشاركة من خلال الانتماء الأكاديمي والتكامل الاجتماعي، وعلاوة على ذلك أتت نتائج دراسة (Kim et al., 2021) لتؤكد أن الصمود الأكاديمي تنبأ أيضًا بالمشاركة

الانفعالية بالرغم من أن المشاركة الانفعالية لم تتنبأ بالصمود الأكاديمي، وعلى العكس من ذلك وجد (Bostwick et al., 2022) أن المشاركة الاجتماعية الانفعالية تتنبأ بالصمود الأكاديمي للطلاب.

ويبدو أن الأفراد الذين لديهم عوامل حماية داخلية كالصمود الأكاديمي، هم من يبحثون عن موارد بيئية لمساعدتهم على النجاح والمشاركة الأكاديمية، ويؤثر ذلك على طريقة إدراكهم للبيئة والدعم الاجتماعي الذي يتلقونه (Lorente et al., 2014). تماشياً مع ذلك، أوضحت دراسة (Ahmed et al., 2018) أن دعم المعلم المدرك والصمود الأكاديمي مرتبطان بشكل كبير وإيجابي بمشاركة الطلاب، وبالتالي من الممكن أن يميل الطلاب الصامدون إلى إدراك الدعم الانفعالي من معلميهم، مما قد يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في السياق الأكاديمي.

لذلك فإن الطلاب الصامدين يستخدمون بيئتهم الأكاديمية بفعالية ويشاركون في الأنشطة الأكاديمية داخل حجرات الدراسة أو خارجها (Furrer et al., 2014)، ويستخدمون العلاقات الاجتماعية بنجاح مع أقرانهم لتعزيز المشاركة (Salmela-Aro, 2017)، علاوة على ذلك أشارت نتائج دراسة (Smith et al., 2013) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الصمود يمكنهم التوافق أثناء التعرض للإجهاد.

### ●المشاركة الأكاديمية وانفعالات الانجاز الايجابية:

لا تقف نتائج الدراسات والبحوث عند تحديد العلاقة بين الصمود الأكاديمي ومشاركة الطلاب إلا أنه وجد أن الانفعالات المختلفة تؤدى دورا مهما في مشاركة الطلاب، وخاصة انفعالات الانجاز الإيجابية التي تركز على المهمة، والمرتبطة بالتمتع والاهتمام، فهي عوامل فعالة للمشاركة الانفعالية للطلاب (Kahu, 2013).

وفقًا لهذا أظهرت العديد من الدراسات ( Volet et al., 2019; Surahman & Adhim, 2021; وسام حمدي القصبي & عبد الناصر عبد الحليم أمين، ٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين انفعالات الانجاز الإيجابية ومشاركة الطلاب الأكاديمية، وتتفق مع هذا دراسة (King & Gaerlan, 2014) في أن انفعالات الانجاز الإيجابية يمكن أن تؤثر على المشاركة الانفعالية والسلوكية، ويدل هذا على أن الطلاب الذين لديهم انفعالات إيجابية مثل

السعادة والرضا والفخر سوف يدعمون مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية داخل بيئة التعلم.

فانفعالات الانجاز يمكنها أن توسع نطاق إدراك الطلاب وأنشطتهم، وتساعدهم على تصور الأهداف والتحديات والأفكار الإيجابية والمشاركة الفعالة في التعلم( Fredrickson & Joiner, 2018)، وقد أظهر دراسة (Arias-Chávez et al., 2020) أن إدراك وتنظيم الحالات الانفعالية بمثابة تنبؤات لأبعاد المشاركة الأكاديمية، بجانب ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Zhen et al., 2020) أن الامتنان من انفعالات الانجاز الإيجابية التي تنبأت بالمشاركة الأكاديمية، والذى أدى دورا مهمًا في تنشيط المشاركة السلوكية وحمايتها من الانخفاض بمرور الوقت .

وفى هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة (Zhang et al., 2021) أن القدرة على التكيف (القدرة على الاستجابة للتغييرات) ومشاركة الطلاب يرتبطان ارتباطًا إيجابيًا بانفعالات الانجاز الإيجابية ويرتبطان سلبًا بانفعالات الانجاز السلبية، علاوة على ذلك لا تتنبأ القدرة على التكيف بشكل مباشر بمشاركة الطلاب فحسب، بل تؤثر أيضًا على مشاركة الطلاب من خلال توسط الانفعالات الأكاديمية الإيجابية والانفعالات الأكاديمية السلبية، كما تبين أيضًا من خلال نتائج دراسة (Martín et al., 2021) وجود علاقات إيجابية بين النشاط والتفاني والاستيعاب مع عوامل الذكاء الانفعالي واحترام الذات. علاوة على ذلك، أظهر نموذج العلاقات التأثير المباشر للذكاء الانفعالي على مشاركة الطلاب، بالإضافة إلى أن تقدير الذات بمثابة وسيط في العلاقة بين العوامل الشخصية وإدارة الإجهاد والقدرة على التكيف مع الذكاء الانفعالي، والمشاركة.

لذلك يميل الطلاب الذين يبحثون عن فرص التعلم والمشاركة الأكاديمية إلى امتلاك انفعالات انجاز إيجابية، علاوة على ذلك يمكن لانفعالات الانجاز الإيجابية أن تعزز مثابرة الطلاب وجهودهم في التعلم (Pekrun et al., 2002)، فالانفعالات جزء فعال من المشاركة الأكاديمية التي يبديها الطلاب، وقد يكون المظهر السلوكي للانفعالات التي تظهر في مواجهة الضغوط الأكاديمية مرتبطًا بالمشاركة الأكاديمية (Skinner et al., 2016)، لذلك يمكن لانفعالات الانجاز الإيجابية أن تجعل الطلاب يشعرون بمزيد من المشاركة في أنشطة التعلم (Reschly et al., 2008)، وعلى النقيض يمكن أن تؤثر انفعالات الانجاز السلبية بشكل سلبي

على الأداء الأكاديمي للطلاب، مما قد يؤدي إلى زيادة إعاقة مشاركة الطلاب (Zhen et al., 2017).

**- قياس المشاركة الأكاديمية:**

لقياس مشاركة الطلاب لابد أن يكون هناك فهم واضح لمفهوم المشاركة الأكاديمية وأبعادها. وقد اتفق معظم الباحثين المعاصرين على أن مشاركة الطلاب عبارة عن بناء متعدد الأبعاد للالتزام بالتعلم (Appleton et al., 2008).

فوفقًا للنموذج الذي اقترحه "فين وزيمر" (Finn & Zimmer, 2012) حدد المشاركة بمفهوم شامل فى أربعة أبعاد تظهر بشكل متكرر في نماذج مشاركة الطلاب المختلفة وهي: المشاركة الأكاديمية، المشاركة المعرفية، المشاركة الاجتماعية، والمشاركة الانفعالية، وتظهر مترابطة بشكل كبير.

في ضوء ذلك حدد "صديقى" واخرون (Siddiqi et al., 2022) مقياس لمشاركة الطلاب بالتعليم العالي من منظور نفسي، أطلق عليه مقياس مشاركة طلاب التعليم العالي (HESES)، والذى تتضمن نفس الابعاد السابقة مع تصنيف بعد المشاركة الاجتماعية إلى المشاركة الاجتماعية مع الأقران، والمشاركة الاجتماعية مع المعلمين، لتصبح خمسة أبعاد، إلا أنه وجهت له بعض الانتقادات.

لذلك قدم مقياس SAES بشكل مختلف لتقدير المشاركة الأكاديمية للطلاب، فعلاوة على التركيز على جودة العلاقات مع كل من أساتذة الجامعات والأقران، والتي تساهم بقوة في ثبات الطلاب وتمنع الطلاب بشكل كبير من التسرب الأكاديمي، فقد أشار إلى دور الجامعة كقيمة مهمة، وأكد على أهمية بعد العلاقات بين الجامعة والمجالات الاخرى، ويشير هذا البعد إلي إمكانية تنقل الطلاب بين المجالات المختلفة بمرونة، ويسمح بالتحقق من قدرة الطلاب على مواجهة المهام الجديدة(Freda et al., 2021).

ويستند البحث الحالي على مقياس المشاركة الاجتماعية لفريدى واخرون (Freda et al., 2021) حيث يُعرفوا المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة بأنها رؤية إيجابية لنشاط الطلاب الأكاديمي، من حيث قدرة الطلاب على الحفاظ على الجهود والالتزام والسلوكيات

والخيارات ذاتية التنظيم والتفاوض ومشاركة أهدافهم مع الآخرين (الزملاء والأقران، المعلمين والأسر، إلخ)، وقبولهم التحدي المتمثل في المهام الأكاديمية وعمليات التعلم.

ومن مبررات استخدام البحث الحالي لمقياس المشاركة الاجتماعية لفريدى واخرون ( Freda et al., 2021):

- معظم المقاييس المتاحة تعتبر المشاركة الأكاديمية صفة للطالب لكن هذا المقياس يركز على أنها عملية ديناميكية من العلاقات.
- يحدد المقياس مشاركة الطلاب في الغالب على أنها تتكون عن قصد من تجربة اجتماعية نفسية توجه الطلاب نحو أهداف معينة محددة مسبقًا.
- مقياس شامل لمشاركة طلاب الجامعة وهي العينة المقصودة في هذا البحث.
- يتضمن أبعاد المقياس عوامل مهمة جدا في تحديد مشاركة الطلاب كقيمة الجامعة وجودة العلاقات الاجتماعية التي قد يغفل عنها كثير من المقاييس.

**المحور الثالث: الصمود الأكاديمي:**

يوجد اتجاهين لتنظير مفهوم الصمود الأكاديمي : الاتجاه الأول يعتبر الصمود خاصية فردية يتم الكشف عنها خلال المواقف الصعبة، بينما يعتبرها الاتجاه الآخر مفهومًا يتجاوز السمات الشخصية ليشمل العوامل الاجتماعية والثقافية أيضًا، فيعتبر الصمود هو قدرة الفرد على إدارة التحديات و"الارتداد" في مواجهة الشدائد، بمعنى أنه عملية تكيف إيجابي يمكن أن تتحسن من خلال تعزيز بعض الكفاءات المحددة(Beltman et al., 2011)، ويُعرّف كاسيدي (Cassidy, 2015) الصمود الأكاديمي بأنه القدرة على التعامل مع المشكلات بشكل فعال عند مواجهة التحديات التعليمية، والحد من تأثير عوامل الخطر (أحداث الحياة الأكاديمية المجهدة) مع تقوية عوامل الحماية (الدعم الاجتماعي، التفاؤل، التعامل النشط) التي تعزز القدرة على التعامل مع هذه التحديات.

ويعد الصمود قدرة نفسية على عدم الاستسلام بسهولة في مواجهة الإجهاد البيئي والفشل والآثار السلبية للبيئة التعليمية والاجتماعية (Lopez et al., 2018)، بينما أشار "راتر" بأنه قدرة ديناميكية للتعافي من المواقف والظروف السلبية (Rutter, 2013, p. 474)،

ويتضمن قدرة معرفية لتوقع الظروف الصعبة والتكيف معها بنجاح في السياق الأكاديمي (Romano et al., 2021a)

على هذا النحو يُعد الصمود الأكاديمي عاملًا مهمًا للتميز الأكاديمي ، وجودة الاستجابات المطلوبة في مواجهة التحديات، والتي من المحتمل أن تؤثر على مختلف النتائج الأكاديمية ذات الصلة، مثل الأداء والإنجاز والمشاركة الأكاديمية والرفاهية وجودة الحياة (Cassidy, 2016)، وبناءً على النظرية الاجتماعية يعرف الصمود على أنه الطريقة التي يكتسب بها الأفراد القدرة على التعامل مع العوامل والمخاطر الداخلية والخارجية ( Ungar et al., 2013)، وفى نفس الصدد يشير الصمود الأكاديمي إلى "القدرة على التغلب على المحن الحادة أو المزمنة التي يُنظر إليها على أنها تهديد كبير للتطور الأكاديمي للطلاب" ( Martin, 2013).

ويمكن للمؤسسات التربوية دعم الطلاب لتعزيز خصائص الصمود الأكاديمي، وتقليل شعورهم بعدم الكفاءة من خلال تقديم الدعم من قبل المعلمين للطلاب المعرضين للخطر الأكاديمي، وتزويدهم بعوامل وقائية مثل الثقة بالنفس وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والتفاؤل والأمل والتحكم في الانفعالات (Mirza & Arif, 2018).

- **علاقة الصمود الأكاديمي بانفعالات الانجاز الايجابية:**

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ارتباط الصمود الأكاديمي ببعض عوامل الحماية الداخلية والخارجية، وكانت أكثر هذه العوامل تواترا من خلال الدراسات والبحوث الانفعالات الأكاديمية والدعم، حيث أسفرت نتائج دراسات ( Karampas et al., 2016; Xie & Kuo, 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود وانفعالات الإنجاز الموجبة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصمود وانفعالات الانجاز السالبة، في حين أشارت بعض الدراسات (Kirmani et al., 2015; Gao et al., 2019; Nailah Najwa et al., 2021) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود الأكاديمي والأمل والامتنان والسعادة كانفعالات إنجاز إيجابية، كما أظهرت بعض الدراسات ( Sünbül & Çekici, 2018; Demetriou et al., 2020; Soylu, 2020; çiçek, 2021; Zheng et al., 2021) أن انفعالات الانجاز والأمل هي مؤشرات مهمة بشكل إيجابي على الصمود النفسي والأكاديمي لطلاب الجامعات،

وأنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الأمل، وأن الأمل مؤشر مهم وقوي للصمود.

نظراً لأن الصمود النفسي والأكاديمي يتكون من العوامل الاجتماعية وعوامل الحماية للأفراد ضد النتائج السلبية، ويمكن أن يؤثر على عملية ما وراء الإدراك للأفراد استجابةً للانفعالات، فإن الأفراد ذوي الصمود المرتفع أو المنخفض لديهم خبرات انفعالية مختلفة في مواجهة نفس الأحداث(Yi et al., 2020)، وباعتبار الصمود الأكاديمي مؤشرًا مهمًا لقدرة الطلاب على التكيف مع تغيرات البيئية التعليمية(Lerner et al., 2005)، فإن الأفراد الذين يتمتعون بصمود أكاديمي مرتفع يمتلكون التفاؤل والمثابرة والصفات الإيجابية الأخرى، ويحافظون على موقف فضولي ومنفتح، وهو من العوامل المهمة للتعامل مع القلق والإجهاد، ويسمح لهم بالتكيف بشكل أفضل مع خبرات الحياة (Luo et al., 2016).

ووفقًا لنظرية التوسيع والبناء The broaden–and–build theory للانفعالات الايجابية، والتي يُقترح فيها أن التكيف والمواجهة مع الأحداث والمواقف الضاغطة تنتج من قدرة الفرد على تعزيز الانفعالات الإيجابية من خلال اكتشاف الأفعال والأفكار والروابط الاجتماعية الجديدة والإبداعية، والتي بدورها تبني الموارد الشخصية للفرد (Huppert et al., 2004)، لذا فإن الانفعالات الايجابية لتحسين الصمود، يستخدمها الطلاب كاستراتيجية تكيفية للتعامل مع المتطلبات البدنية والعقلية العالية في الظروف الأكاديمية (Karampas et al., 2016)، وتطوير الانفعالات الإيجابية (أي الحماس والتفاؤل والرضا والراحة والاسترخاء) تساعد الطلاب على تعزيز صمودهم وتحسين أدائهم (Meneghel et al., 2016)، فالأفراد الذين يميلون إلى الحفاظ على رفاهيتهم الانفعالية أثناء مواجهة الإجهاد (التأقلم أو المساعدة الذاتية)، وينخرطون في أنشطة حل المشكلات الموجهة إلى مصدر التوتر (نهج التأقلم) لديهم انفعالات إيجابية، والتي بدورها تعزز الصمود في مواجهة الظروف المجهدة (Vulpe & Dafinoiu, 2012).

وتؤدى الانفعالات الايجابية وخاصة الأمل دورًا وسيطًا في الارتباط بين الضعف النفسي والصمود الأكاديمي والرفاهية الذاتية، حيث أنها تفسر ٤٨٪ من التباين في درجات الصمود لدى الأفراد (Sünbül & Çekici, 2018)، بالإضافة إلى أنها تؤثر بشكل غير مباشر على الصمود من خلال ضبط الانفعالات (Gallagher et al., 2021)، وتوضيحا لهذه النتائج أظهرت بعض الدراسات أن الامتنان والسعادة يتنبأن بشكل كبير بالصمود وكلاهما

يمثل اختلافًا بنسبة ٢٠٪ حيث يساهم الامتنان بنسبة ١٤٪ في تعزيز الصمود لدى الفرد، والسعادة تساهم بنسبة ٦٪ في صمود الفرد(Kumar, 2021; Wilson, 2016)، لذلك يعتبر القبول والتسامح والامتنان من الانفعالات الأكاديمية المهمة جدًا للتنبؤ بشكل كبير بمستوى الصمود بين طلاب الجامعات وبشكل أكثر تحديدًا، وجد (Hwei, 2017) أن المتغيرات التنبؤية الثلاثة (القبول والتسامح والامتنان) تفسر ٥٦٪ من التباين في درجات الصمود بقيمة R Square المعدلة ٠.٥٦، وأن الامتنان كان يوضح أهمية نسبية أعلى في التنبؤ بالصمود مقارنة بالقبول والتسامح.

ويفسر ذلك سيلجمان وآخرون بأن انفعالات الانجاز الايجابية كالأمل والسعادة والامتنان لهم تأثيرًا مباشرًا على الصمود من خلال افتراض أن انفعالات الانجاز الايجابية هي عوامل وقائية لصمود الفرد في اتجاه الأحداث المتغيرة للحياة (Seligman et al., 2005)، وبالرغم من أن نتائج الدراسات التي تؤكد على أنه يمكن التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال بعض الانفعالات الأكاديمية، إلا أنه اختلفت معها نتائج بعض الدراسات الاخرى( Wang et al., 2017; Lasota et al., 2020; Ononye et al., 2022) حيث أشارت أنه يمكن التنبؤ بالانفعالات الأكاديمية الايجابية بشكل إيجابي والانفعالات الأكاديمية السلبية بشكل سلبي من خلال الصمود.

وهذا أن دل إنما يدل على ضرورة إجراء المزيد من البحث والتجريب لتحديد علاقات التأثير والتأثر بين متغيرات البحث والصمود الأكاديمي، وما إذا كان هناك علاقات تأثير مباشرة أو غير مباشرة بينهما.

- **قياس الصمود الأكاديمي:**

إن إحدى الصعوبات الرئيسية في إجراء البحوث حول الصمود هي وجود تناقضات واسعة في طريقة تعريفه، ووضع تصور له، على سبيل المثال أختلف بناء الصمود بشكل واضح من حيث إنه سمة أو عملية أو نتيجة (Fletcher & Sarkar, 2013)، وقد أدت هذه التناقضات في تحديد مفهوم الصمود إلى صعوبة تحديد البنية العاملية له لأغراض قياسه وتقييمه (Davydov et al., 2010).

على الرغم من اختلاف المفهوم، فإن معظم التعريفات تستند إلى مفهومين أساسيين: الشدائد والتكيف الإيجابي، كما في دراسة (Luthar, 2006)، فعادةً ما تستخدم تلك الدراسات الحالة الاجتماعية والاقتصادية (SES) كمؤشر على الشدائد ومخاطر الطلاب أو محنتهم، وتستخدم نوعًا من النتائج التعليمية كمؤشر على التكيف الإيجابي ( Tudor & Spray, 2017).

وفى ضوء مواجهة الشدائد والتي يتم قياسها من خلال تأثير أبعاد العوامل الاجتماعية والاقتصادية على مفهوم الصمود (Watermann et al., 2016)، تستخدم المقاييس البديلة كمقياس الرفاهية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية كمؤشر على الصمود( Windle et al., 2011)، إلا أنه وجهت بعض الانتقادات إلى مفهوم الصمود الذى تتضمن عوامل خارجية، لا سيما الدعم الاجتماعي، وتجدر الإشارة إلى أن الدعم الاجتماعي هو بالتأكيد عامل مهم في مساعدة الأفراد على التعامل مع الصعوبات والتعافي منها، لكن المشكلة لا تكمن في ما إذا كان الدعم الاجتماعي مفيدًا أم لا، لكن تكمن المشكلة في أنه عامل خارجي بالنسبة للفرد، وبالتالي لا يمكن إدراجه كعامل لتحديد الصمود، لأن الصمود عامل نفسى داخلي ( Taormina, 2015).

ومن منطلق النظريات المعاصرة في الصمود والتي ترتكز على الاعتقاد بأن كل فرد قادر على الأداء الإيجابي، ويمكنه "الارتداد" أي التعافي في ظل الظروف المناسبة ( Rutter, 2012)، إلا أن المقاييس التي تضمنت بُعد التعافي لقياس صمود الفرد أمام المحن المستعصية كالأمراض المميتة، وجهت اليها بعض الانتقادات بعدم قابلية التعافي كأحد أبعاد الصمود، وذلك لأنه لا يمكن أن يتعافى الفرد نهائيا من تلك الأمراض، بل من الممكن مساعدته للتكيف مع المحنة لفترات زمنية متفاوتة، أو تخفيف الصدمة ، أو قبول مصيره، وبالتالي فإن بُعد التعافي في الصمود النفسي لن ينطبق بالمعنى الفسيولوجي أو النفسي (الإدراكي) ( Taormina, 2015).

على الرغم من وجود العديد من مقاييس الصمود بالفعل، إلا أنها تحتوي على نقاط ضعف فيعد أحد عيوب بعض هذه المقاييس أنها أحادية البعد ( Campbell-Sills & Stein, 2007) ، كما أن بعض هذه المقاييس تضمنت عوامل لم تكن مقاييس للصمود، على سبيل

المثال استخدمت بعض المقاييس الإجهاد بعد الصدمة كأمر بديل من أجل تقييم الصمود (Bonanno et al., 2005)، وبالتالي غالبًا ما تسعى دراسات الصمود إلى تحديد العوامل الوقائية التي يمكن تعزيزها بعد ذلك في الآخرين، و تعترف بديناميكية الصمود وأن مستويات صمود الفرد يمكن أن تتغير بمرور الوقت، مما يدعم فرضية "عدم الاستقرار الجيني في تحديد المفهوم" ولا سيما فيما يتعلق بقياسه (Luthar et al., 2000).

وبالاطلاع على الدراسات التي سعت في الكشف عن أبعاد الصمود وكيفية قياسه (Taormina, 2015; Cassidy, 2016; Sulong et al., 2019; Lakhan et al., 2020; Habeeb, 2021; Rudd et al., 2021; Sembiring et al., 2021; Cassidy et al., 2022)، وجد أن أكثر الأبعاد تواترا داخل هذه الدراسات المثابرة، التحمل، القدرة على التكيف، التعافي، التفكير، طلب المساعدة، الاستجابة الانفعالية والانفعالات السلبية، الثقة الأكاديمية، الشعور بالرفاهية، الدافع والقدرة على تحقيق الأهداف، العلاقة مع الأقران.

وخلاصة القول ومن خلال ما تم الاطلاع عليه من بحوث ودراسات أهتمت بالتركيز على القياس وتحديد أبعاد الصمود النفسي والأكاديمي ، تبين أن هناك اختلافات واضحة في التأصيل النظري لمفهوم الصمود وتحديد أبعاده، ومن ثم الاختلاف في طريقة القياس، كما تبين أيضا أن هناك بعض المقاييس أغفلت العوامل الخارجية كعوامل وقائية، وأدعت أن الدعم الاجتماعي خارجي بالنسبة للفرد، وبالتالي لا يمكن إدراجه كعامل لتحديد الصمود، بينما يمكن أن يكون عامل داخلي للفرد، بالإضافة إلى أن هناك بعض الدراسات رفضت فكرة التعافي في مفهوم الصمود، باعتبار أن هناك محن مستعصية كالأمراض الخطيرة لا يمكن أن يتعافى منها الفرد.

وفى ضوء ذلك ومن خلال ما تم عرضه ترى الباحثة أن إهمال الجوانب الوقائية للبيئة الاجتماعية قد يؤثر في التفسير الإيكولوجي الاجتماعي للصمود من خلال التعرض للمحن الأكاديمية داخل السياق البيئي الأكاديمي، بالإضافة إلى رفض فكرة التعافي أمام المحن المستعصية كالأمراض المميتة، قد يؤدى إلى خلل في مفهوم الصمود في حد ذاته، حيث إن جوهر الصمود هو التعافي، ويقصد بالتعافي ليس التعافي من الأمراض الخطيرة ولا مسبباتها، ولكن يقصد بها التعافي مع وجود حتمية الموت، إلا أنه من الممكن أن يتقبل الفرد هذه الفرضية

من خلال التعافي من الأفكار السلبية واستبدلها بالتفكير التفاؤلي الإيجابي للعيش في اللحظة الراهنة بدون تفكير في أبعاد أخرى.

لذلك قامت الباحثة بتعريف الصمود الأكاديمي في البحث الحالي بأنه عملية ديناميكية توضح قدرة الطلاب على التغلب على النكسات الأكاديمية، والتوتر، وضغط الدراسة المرتبط بالجامعة، كما يتجلى من خلال عوامل الحماية الداخلية والخارجية المتمثلة في الجوانب الوقائية للبيئة الاجتماعية.

## المحور الرابع: انفعالات الانجاز الايجابية:

ترجع الدراسات النفسية المتعلقة بانفعالات الانجاز – لحد كبير– إلى أبحاث نظرية Pekrunas (التحكم – القيمة) لانفعالات الانجاز التي اقترحت إطارًا متكاملًا لدراسة السوابق ونواتج الخبرات الانفعالية للطلاب المتعلقة بالتعلم والإنجاز والأنشطة الأخرى في البيئة التعليمية (Pekrun, 2006).

يُنظر إلى الانفعالات على أنها عمليات متعددة المكونات ومنسقة للأنظمة النفسية الفرعية، بما في ذلك العمليات الفسيولوجية الوجدانية والمعرفية والتحفيزية والتعبيرية، ويُفترض أن تكون العمليات الانفعالية مركزية للانفعالات، وأنها مرتبطة من الناحية الفسيولوجية بالنظم الفرعية للجهاز الحوفي (Fellous & Ledoux, 2005)، فيُعرفها(Pekrun et al., 2005) أنها المشاعر التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بأنشطة الإنجاز أو نتائج الإنجاز (مثل القلق أو الفخر أو العار المرتبط بالنجاح والفشل) ، ومن الأمثلة على ذلك الاستمتاع بالتعلم، أو الملل الذي يعاني منه الطلاب في الفصول الدراسية، أو الغضب من متطلبات مهمة التعلم الأكاديمي .

توفر نظرية (التحكم – القيمة) منظورًا اجتماعيًا معرفيًا حول انفعالات الإنجاز، مما يوفر تصنيفًا نظريًا للبنية الداخلية للانفعالات الأكاديمية، وتؤكد أن تقييمات التحكم (معتقدات الكفاءة، التوقعات، الصفات) وتقييمات القيمة (القيمة المتصورة للأنشطة أو النتائج) هي سوابق حاسمة لانفعالات الإنجاز، وتنظم هذه النظرية الانفعالات وفقًا لثلاثة أبعاد: التكافؤ (إيجابي مقابل سلبي)، ومستوى التنشيط (التنشيط مقابل إلغاء التنشيط)، والتركيز على الموضوع (النشاط مقابل النتائج) (Pekrun, 2006).

وتُعرف انفعالات الانجاز في ضوء نظرية (التحكم – القيمة) بأنها المشاعر المحددة التي يمر بها الطلاب في السياق التعليمي (Schutz & Pekrun, 2007)، وقد ركزت الدراسات حول انفعالات الانجاز المتعلقة بنتائج الإنجاز، لذلك فالانفعالات المرتبطة بالأنشطة المتعلقة بالإنجاز تعتبر أيضًا انفعالات انجاز ايجابية، فالاستمتاع الناشئ عن التعلم، أو الملل الذي يعاني منه المتعلمون في الفصول الدراسية، أو الإحباط والغضب عند التعامل مع المهام الصعبة، ليست سوى أمثلة قليلة على الانفعالات الأكاديمية المرتبطة بالإنجاز ( Pekrun et al., 2006)

لذلك يشار إلى الانفعالات المرتبطة بحالات التعلم/الإنجاز والنتائج بانفعالات الانجاز، والتي تتضمن انفعالات الإنجاز التي تمت تجربتها في السياق الدراسي أو بيئة التعلم، والمتعلقة بالتعليم أو عملية الدراسة في حد ذاتها (Pekrun et al., 2011)، فتلخصها نظرية (التحكم – القيمة) بأنها انفعالات مرتبطة مباشرة بأنشطة الإنجاز أو نتائج التحصيل الأكاديمي ، ومرتبطة بالتعلم الأكاديمي للطلاب وتحصيلهم الدراسي، وبالسلوكيات والنتائج التي يتم الحكم فيها عادةً من خلال معايير الجودة من قبل الطلاب أنفسهم والآخرين(Pekrun et al., 2007).

وبالتالي يمكن التمييز بين نوعين من انفعالات الانجاز يختلفان في تركيز الموضوع وهما: الانفعالات المتعلقة بالأنشطة المرتبطة بالإنجاز المستمر، والانفعالات المتعلقة بنتائج هذه الأنشطة، ويمكن تصنيف انفعالات الانجاز وفقًا لتكافؤها إلى إيجابية مقابل سلبية، أو سارة مقابل غير سارة، أو تبعا لدرجة التنشيط الضمني (التنشيط مقابل التثبيط)، وباستخدام هذه الأبعاد الثلاثة يمكن تنظيم انفعالات الانجاز في تصنيف ثلاثي الأبعاد يوضح من خلال الجدول(١): (Pekrun et al., 2002).

**جدول ١**

*التصنيف الثلاثي الأبعاد لتنظيم انفعالات الانجاز (Pekrun et al., 2002)*

| تركيز الموضوع | موجب | | سالب | |
|---|---|---|---|---|
| | تنشيط | تثبيط | تنشيط | تثبيط |
| **النشاط** | الاستمتاع | الاسترخاء | الغضب | الضجر |
| **النواتج المتوقعة** | البهجة- الأمل | الراحة | القلق | اليأس |
| **النواتج المرتبطة بالماضي** | الامتنان والفخر | القناعة | الخجل | خيبة الأمل والحزن |

يقدم جدول(١) نظرة عامة على العناصر المختلفة للنظرية، ترتكز النظرية على الافتراضات المرتبطة بتنشيط انفعالات الانجاز، فمن المفترض أن تقييمات أنشطة الإنجاز المستمرة ونتائجها الماضية والمستقبلية ذات أهمية قصوى في هذا الصدد، وبإيجاز، ينص هذا الافتراض الأساسي للنظرية على أن الأفراد يختبرون انفعالات الانجاز المحددة عندما يشعرون بأنهم يتحكمون أو خارج نطاق السيطرة في أنشطة الإنجاز والنتائج ذات الأهمية الفرعية بالنسبة لهم، مما يعني أن تقييمات التحكم وتقييمات القيمة هي المحددات القريبة لهذه الانفعالات(Pekrun et al., 2007).

وفى إطار هذه الافتراضات تؤثر السوابق الفردية البعيدة على هذه المشاعر من خلال التأثير على التحكم وتقييم القيمة في المقام الأول، ومن الأمثلة على هذه السوابق أهداف الإنجاز الفردية وكذلك المنجزات، ومع ذلك، تقر النظرية بأن الانفعالات تتأثر أيضًا بالعوامل غير المعرفية، بما في ذلك التصرفات الوراثية والمزاج المرتبط فسيولوجيًا، فيما يتعلق بالمحددات في تفاعل الفصل، والبيئات الاجتماعية، والسياق الاجتماعي تشير النظرية إلى أن العوامل التي تؤثر على تقييمات قيمة التحكم الفردية يجب أن تؤثر على الانفعالات الأكاديمية للفرد (Pekrun & Stephens, 2010).

- **قياس الانفعالات الأكاديمية:**

قياس الانفعالات يستوجب النظر في بعض القضايا الأساسية، أحد الاعتبارات المهمة في قياس الانفعالات هو تحديد نوع الخبرة الانفعالية موضع الاهتمام، حيث توجد فروق مهمة بين الانفعالات والظواهر ذات الصلة (Barsade & Gibson, 2007)، ومن أحد الاعتبارات المهمة أيضا في قياس الانفعالات الأكاديمية التحقق من الأدوات المصممة لقياسها فبعض

الدراسات تستخدم التقييم النوعي للانفعالات عن طريق المقابلات الشخصية ( deMarrais & Tisdale, 2002)، في حين استخدمت دراسات أخرى مقاييس كمية عامة للانفعالات لقياس انفعالات الانجاز دون أي إشارة إلى السياق الأكاديمي أو مقاييس التصنيف التي تقيم انفعالات محددة مع عنصر واحد، فالمقاييس العامة للانفعالات أقل تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي من المقاييس الخاصة بالمجال (Pekrun et al., 2002).

تعتبر مقاييس الانفعالات التي ترتكز على عنصر واحد في بناءً المقياس (على سبيل المثال، "أشعر بالغضب") اقتصادية، ولكن موثوقيتها ضعيفة ( Govaerts & Grégoire, 2008)

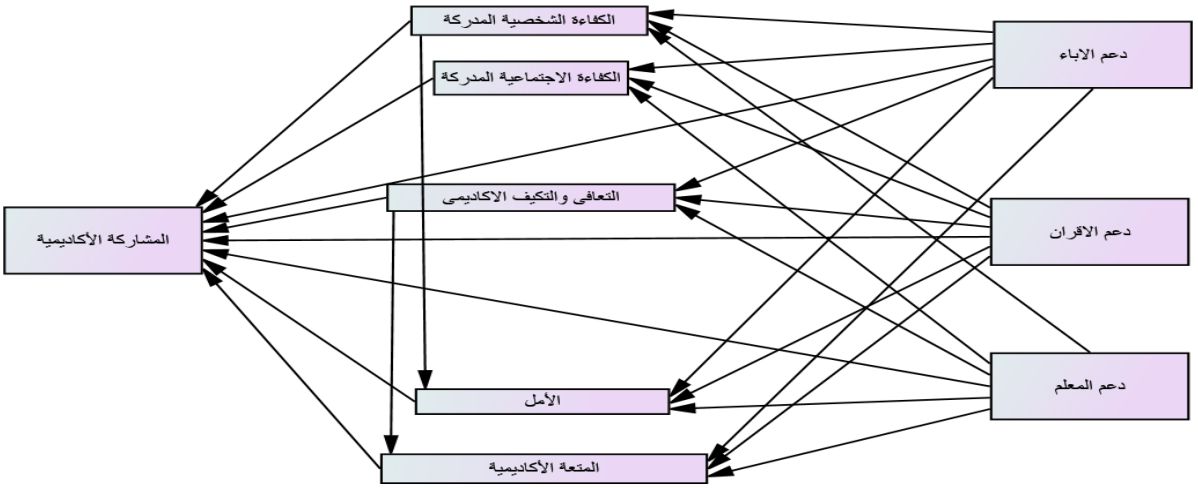
أول أداة مصممة جيدًا في مجال قياس انفعالات الانجاز هي استبيان انفعالات الانجاز Achievement Emotions ، تم تطوير هذه الأداة لقياس تسعة مشاعر أكاديمية ذات صلة في سياقات مختلفة ووفقًا لوجهات نظر زمنية مختلفة ((AEQ(Pekrun et al., 2002)، وتم تطوير هذه الأداة لأول مرة باللغة الألمانية ثم تمت ترجمتها إلى اللغة الإنجليزية، و لم يتم نشر أي دراسات حول صحة مقياس AEQ في نسخته الإنجليزية، باستثناء مجال الاختبارات التي تم فيها التحقق من استبيان قياس الانفعال ((TEQ(Pekrun et al., 2004) ومع ذلك ، قدمت مقالة نظرية حول الانفعالات الأكاديمية مؤشرات على صحة وموثوقية مقاييس انفعالات الانجاز التسعة لـ AEQ (Pekrun et al., 2002)، وتم تطوير المقياس Achievement Emotions (AEQ) استنادًا إلى دراسات استكشافية تحدد المشاعر التي أبلغ عنها الطلاب في المواقف الأكاديمية، ليتضمن AEQ تسعة انفعالات مختلفة (الاستمتاع، والأمل، والفخر، والراحة، والغضب، والقلق، واليأس، والعار، والملل)، مصنفة وفقًا للأبعاد الثلاثة للتكافؤ (إيجابي مقابل سلبي)، ومستوى التنشيط (التنشيط مقابل التثبيط)، والتركيز على الموضوع (النشاط مقابل النتائج)، وتركز بنود المقياس على الانفعالات التي يتم اختبارها في ثلاثة سياقات: الحضور في الفصل وأثناء التعلم وإجراء الاختبارات (Pekrun et al., 2005). واقتصر البحث الحالي على نوعين من انفعالات الإنجاز وهم الأمل والاستمتاع الأكاديمي.

ومن خلال ما تم عرضه تتضح أهمية مصدر الدعم الاجتماعي الأكاديمي الذي يقدم لطلاب وانفعالاتهم وصمودهم الأكاديمي في تفسير سلوك الطلاب تجاه مشاركتهم في الأنشطة

الأكاديمية وغيرها من الأنشطة الأخرى، ودور هذه المتغيرات في المشاركة الأكاديمية لطلاب سواء بشكل مباشر أو غير مباشر (في ضوء العلاقات البينية المحتملة بين هذه المتغيرات) لذلك يهدف البحث الحالي إلى التحقق من النموذج المقترح للعلاقة بين المتغيرات قيد البحث ويوضح شكل (١) نموذج الدراسة المقترح:

**شكل ١**

*النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات للبحث الحالي*




## فروض البحث:

**من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة والمرتبطة بمتغيرات البحث الحالي يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:**

١- توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " دالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم الآباء الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية.

٢- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٣- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٤- توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " دالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم الأقران الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية.

٥- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٦- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٧- توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة" ودالة احصائيا من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز لدعم أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية.

٨- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

٩- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم أعضاء هيئة التدريس الأكاديمي في (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة.

١٠- توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لكل من (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة؟

١١-توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لكل من (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

- **الطريقة والإجراءات**: وتتضمن:

## - منهج البحث:

يرتكز البحث الحالي على المنهج الوصفي حيث يتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أحد الأساليب الإحصائية التي تعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد البحث، وتجدر الإشارة هنا إلى اعتبار الدعم الاجتماعي (الوالدين-المعلمين-الأقران) الأكاديمي

متغير مستقل، وتمثل المشاركة الأكاديمية المتغير التابع، في حين يعد الصمود الأكاديمي وانفعالات الانجاز متغيرات وسيطة يمكن أن تؤثر في المتغير التابع أو يؤثر المتغير المستقل من خلالهم في المتغير التابع.

## - عينة البحث:

- العينة الاستطلاعية: تكونت من (٢١٥) طالبا وطالبة من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها، كما هي موضحة في الجدول (٢).
- العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الحالي من (٣٢٨) طالبا وطالبة منهم (٢٢٢) طالبة، (١٠٦) طالبا، بمتوسط عمر زمني (٢٢.٤)، وانحراف معياري (٠.٨٨٣) من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها، والمتمثلة في الجدول (٢)

**جدول ٢**

*توزيع افراد العينة (الاستطلاعية والاساسية) على الكليات الانسانية بجامعة بنها*

| م | القسم | عدد العينة الاستطلاعية | عدد العينة الاساسية |
|---|---|---|---|
| ١ | التربية الرياضية | ٤٠ | ٦٠ |
| ٢ | الآداب | ٣٥ | ٥٣ |
| ٣ | التربية النوعية | ٨٣ | ١٢٦ |
| ٤ | التربية | ٥٧ | ٨٦ |
| | الإجمالي | ٢١٥ | ٣٢٨ |

## - أدوات البحث:

### أولا) مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك (إعداد الباحثة)

يهدف مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك إلى التعرف على الدعم الاجتماعي الأكاديمي الذى يقدم من خلال الآباء والمعلمين(أعضاء هيئة التدريس) والاقران لطلاب الجامعة، وتم إعداد المقياس في ضوء اطلاع الباحثة على البحوث والدراسات التي تناولت الدعم الاجتماعي والدعم الأكاديمي لتحديد مفهوم الدعم وأبعاده، ومراجعة بعض المقاييس التي أعدت لقياس الدعم الأكاديمي والاجتماعي كدراسات ( Chen, 2005a, 2005b; Mazer & Thompson, 2011; Nowakowska, 2014; Mazer & Thompson, 2017;

Robtoy, 2017; Mostafaei Alaei & Hosseinnezhad, 2020; Orejudo et al., (2021

وفى ضوء ما تم الاطلاع عليه من مقاييس ودراسات سابقة، وما تم عرضه بالاطار النظري، قامت الباحثة بتحديد أبعاد الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك في البعد الأول الدعم المعرفي (المعلوماتي)، البعد الثاني الدعم الفعال، البعد الثالث الدعم الانفعالي.

وقد تم إعداد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي في صورة ثلاث مقاييس فرعية منفصلة وهي: مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي من الآباء، مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي من المعلمين (أعضاء هيئة التدريس)، مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي من الاقران. وتكون كل مقياس من المقاييس الثلاثة من ثلاثة أبعاد كل بعد تتضمن خمس مفردات ليكون إجمالي مفردات كل مقياس (١٥) مفردة، يستجيب عليهم الطالب من خلال ليكرت الثلاثي (نعم، إلى حد ما، لا)، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١)، وتم تطبيق مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من (٢١٥) طالبا وطالبة من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية – الآداب) بجامعة بنها، وفيما يلي عرض لتلك المقياس وطريقة بنائها:

**(١) مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من خلال الآباء:**

– **هدف المقياس:** يهدف مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء إلى التعرف على الدعم الاجتماعي الأكاديمي الذي يقدمه الآباء لطلاب الجامعة.

– **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (١٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (٣) الابعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها.

**جدول ٣**

*أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء لطلاب الجامعة*

| البعد | العبارات |
|---|---|
| **البعد الأول: الدعم المعلوماتي** | ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣ |
| **البعد الثاني: الدعم الفعال** | ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤ |
| **البعد الثالث: الدعم الانفعالي** | ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥ |

– **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث

نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (نعم، إلى حد ما، لا) تأخذ التقديرات (٣-٢-١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**١-صدق المقياس:**

**أ- صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين تخصص على النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف أي عبارة وتم تعديلات عدد (٥) عبارات في الصياغة اللغوية فقط، ومنها ظلت مفردات المقياس (١٥) مفردة.

**ب- البنية العاملية للمقياس:**

قامت الباحثة بالتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's test، حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٢١٥) طالبا وطالبة، والجدول (٤) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول ٤**

*اختبار KMO و Bartlett's للتعرف على مدى ملائمة العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدعم الأكاديمي الاجتماعي المدرك من قبل الآباء*

| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | Bartlett's Test of Sphericity | | |
|---|---|---|---|
| | كا$^2$ | درجة الحرية | الدلالة |
| ٠.٨٢٠ | ٨٣١.١١٣ | ١٠٥ | ٠.٠٠٠ |

ويتضح من جدول(٤) أن قيمة اختبار KMO واختبار Bartlett's دالة احصائيا عند مستوى ≤٠.٠١، مما يعد مؤشرا لمدى ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

تم التحقق من صدق البناء التكويني لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Explanatory Factor Analysis باستخدام برنامج SPSS v.23 ، لدى عينة استطلاعية قوامها (٢١٥ طالبا وطالبة)، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على محك

كايزر Kaiser Criteria حيث يتم قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن واحد صحيح، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component حيث إنها تؤدى إلى أقل قدر من البواقي، وتم استخدام طريقة التدوير Varimax.

**جدول ٥**

*نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء*

| العبارات وتشبعاتها للأبعاد بعد عملية التدوير باستخدام طريقة (Varimax) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | قيم التشبع للعامل الاول | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثاني | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثالث | قيم الشيوع |
| ١ | ٠,٥٥٤ | ٠,٣٤٣ | ٢ | ٠,٥٣٦ | ٠,٤٠٩ | ٣ | ٠,٧٤٦ | ٠,٦٣٥ |
| ٤ | ٠,٥٦٥ | ٠,٤١٥ | ٥ | ٠,٥٥١ | ٠,٤١٠ | ٦ | ٠,٨٧٨ | ٠,٧٩٥ |
| ٧ | ٠,٦٦٥ | ٠,٤٧٥ | ٨ | ٠,٥٧٦ | ٠,٣٤٦ | ٩ | ٠,٧٧٦ | ٠,٦٥٩ |
| ١٠ | ٠,٧٧٠ | ٠,٦٢٠ | ١١ | ٠,٧٥٣ | ٠,٥٧٥ | ١٢ | ٠,٥٩٤ | ٠,٤٠٠ |
| ١٣ | ٠,٦٨٧ | ٠,٥٥٣ | ١٤ | ٠,٥٠٣ | ٠,٣٤٢ | ١٥ | ٠,٥٣٦ | ٠,٣٤٤ |

| القيم المميزة لمصفوفة الارتباطات (العوامل المكونة للمقياس وجذورها الكامنة ونسبة التباين العاملية) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العامل | التباين قبل التدوير | | | التباين بعد التدوير | | |
| | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية |
| العامل الأول (الدعم المعلوماتي) | ٤,٤٣٨ | ٢٩,٥٨٤ | ٢٩,٥٨٤ | ٢,٨١٠ | ١٨,٧٣٥ | ١٨,٧٣٥ |
| العامل الثاني (الدعم الفعال) | ١,٦٢٩ | ١٠,٨٦٣ | ٤٠,٤٤٧ | ٢,٥١٥ | ١٦,٧٦٥ | ٣٥,٥٠٠ |
| العامل الثالث (الدعم الانفعالي) | ١,٢٥٣ | ٨,٣٥١ | ٤٨,٧٩٩ | ١,٩٩٥ | ١٣,٢٩٩ | ٤٨,٧٩٩ |

يتضح من جدول (٥) أن نسب التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقل لمحك كايزر، كما أن نسبة التباين العاملي تراوحت بين (١٣.٢٩٩ – ١٨.٧٣٥) وهي قيم مقبولة طبقا لمحك كايزر، وهذا العوامل مجتمعة تفسر بنسبة (٤٨.٧٩٩) من الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء وهي نسبة عالية. وقد تشبعت مفردات المقياس على ثلاثة عوامل هي:

**العامل الأول**: ويشبع على العبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣)، بقيم تتراوح بين (٠.٥٥٤ – ٠.٧٧٠)، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك المرتبط بتوفير المعلومات للمساعدة في حل المشاكل أو تحقيق الأهداف أو تقييم الذات وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم المعلوماتي.

**العامل الثاني**: ويشبع على العبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤)، بقيم تتراوح بين (٠.٥٠٣ – ٠.٧٥٣)، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك الذي يوفر موارد أو خدمات مادية أو يوفر الاتصال بين الافراد وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم الفعال.

**العامل الثالث:** ويشبع على العبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥)، بقيم تتراوح بين (٠.٥٣٦ – ٠.٨٧٨)، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك الذي يقدم في صورة المساعدة والمساندة الانفعالية كالتعاطف والثقة والحب والرعاية والتقدير والمودة، وعليه يمكن تسمية هذا العامل الدعم الانفعالي.

أما بالنسبة لتشبع الأبعاد فوجد أنها متشبعة لعامل واحد وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء، يتضح من جدول (٦) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء.

**جدول ٦**

*نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء*

| م | العامل | قيم التشبع للبعد | نسب الشيوع |
|---|---|---|---|
| ١ | الدعم المعلوماتي | ٠,٨١٩ | ٠,٦٧١ |
| ٢ | الدعم الفعال | ٠,٧٧٥ | ٠,٦٠١ |
| ٣ | الدعم الانفعالي | ٠,٧٥٢ | ٠,٥٦٦ |
| | *الجذر الكامن* | ١,٨٣٨ | |
| | *نسبة التباين* | ٦١,٢٧١ | |

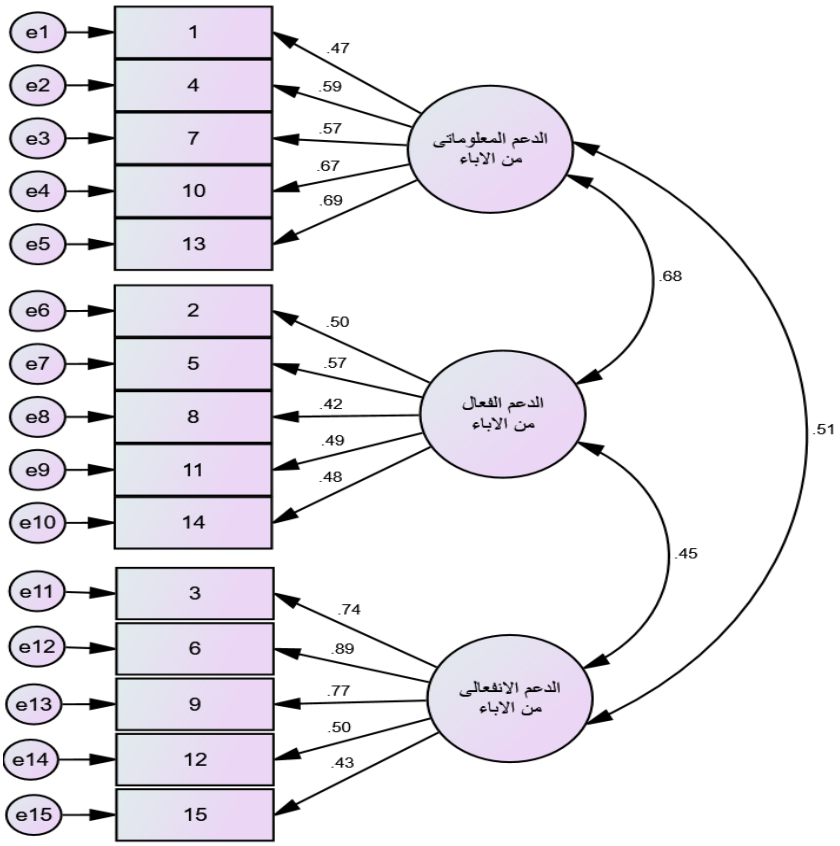
حيث كانت قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشبع ٠.٧٥٢–٠.٨١٩ وهى تعنى أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء بمعامل صدق عاملي من ٠.٨١٩ – ٠.٧٧٥ – ٠.٧٥٢، نسبة التباين الكلى ٦١.٢٧١، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**جـ– صدق التكوين الفرضي:**

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء تنظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهي (الدعم المعلوماتي – الدعم الفعال – الدعم الانفعالي)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة للشكل (٢) في المرحلة الأولى وتتضح نتائج ذلك من خلال الجدول (٧)

**شكل ٢**

*نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء بالنسبة للأبعاد*




**جدول ٧**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء*

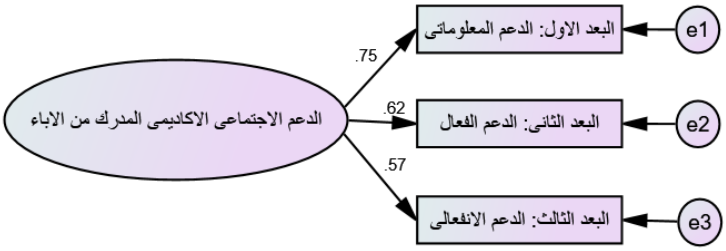
| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **القيمة** | ١١٣.٨٦٧ | ٨٧ | ٠.٠٢٨ | ١.٣٠٩ | ٠.٩٦٤ | ٠.٩٥٧ | ٠.٩٦٥ | ٠.٠٣٨ |
| **القرار** | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| **المحك** | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠.٩٠ | ٠.٩٠ | ٠.٩٠ | اقل من ٠.٠٨ |

ومن الجدول (٧) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء لطلاب الجامعة.

**المرحلة الثانية:** بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٣) أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت كانت قيم التشبع للأبعاد بالتوالي ٠.٧٥– ٠.٦٢–٠.٥٧ وهذا يدل على أن جميع الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**شكل ٣**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الآباء*




**٢- ثبات المقياس:**

**طريقة معامل الفا لكرونباخ:** قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده، ويوضح الجدول (٨) ذلك:

**جدول ٨**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| الأول (الدعم المعلوماتي) | ٠,٧٣١ |
| الثاني (الدعم الفعال) | ٠,٦١٤ |
| الثالث (الدعم الانفعالي) | ٠,٧٩١ |
| إجمالي المقياس | ٠,٨٢٥ |

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٦٤٧– ٨٠٦ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٨٠٢ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٣- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٥٨٤–٠.٨٦٨)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٨٠٣–٠.٧٤٦–٠.٧٩٤) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

**(٢) مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من خلال أعضاء هيئة التدريس:**

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين (أعضاء هيئة التدريس) إلى التعرف على الدعم الاجتماعي الأكاديمي الذي يقدمه عضو هيئة التدريس لطلاب الجامعة.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (١٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (٩) الابعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها

**جدول ٩**

*أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين لطلاب الجامعة*

| البعد | العبارات |
|---|---|
| البعد الأول: الدعم المعلوماتي | ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣ |
| البعد الثاني: الدعم الفعال | ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤ |
| البعد الثالث: الدعم الانفعالي | ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥ |

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (نعم، إلى حد ما، لا) تأخذ التقديرات (٣-٢-١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**١- صدق المقياس:**

**أ- صدق المحكمين:** تم عرض القياس في صورته الأولية على (٩) محكمين تخصص على النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف اي عبارة وتم تعديلات عدد (٥) عبارات في الصياغة اللغوية فقط، ومنها ظلت مفردات المقياس (١٥) مفردة.

**ب- البنية العاملية للمقياس:**

قامت الباحثة بالتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's test، حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٢١٥) طالبا وطالبة، والجدول (١٠) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول ١٠**

*اختبار KMO و Bartlett's للتعرف على مدى ملائمة العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدعم الأكاديمي الاجتماعي المدرك من قبل المعلمين*

| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | Bartlett's Test of Sphericity | | |
|---|---|---|---|
| | كا$^2$ | درجة الحرية | الدلالة |
| ٠,٧٩٥ | ٨٨٢,٤٩ | ١٠٥ | ٠,٠٠٠ |

ويتضح من جدول (١٠) أن قيمة اختبار KMO واختبار Bartlett's دالة احصائيا عند مستوى ≤٠.٠١، مما يعد مؤشرا لمدى ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

تم التحقق من صدق البناء التكويني لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Explanatory Factor Analysis، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser Criteria حيث يتم قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن واحد صحيح، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component حيث إنها تؤدى إلى أقل قدر من البواقي، وتم استخدام طريقة التدوير Varimax كما بالجدول (١١).

**جدول ١١**

*نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين*

| العبارات وتشبعاتها للأبعاد بعد عملية التدوير باستخدام طريقة (Varimax) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | قيم التشبع للعامل الاول | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثانى | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثالث | قيم الشيوع |
| ١ | ٠,٦٦٢ | ٠,٥٠٠ | ٢ | ٠,٦٥٩ | ٠,٤٧١ | ٣ | ٠,٥٧٤ | ٠,٣٤٨ |
| ٤ | ٠,٧٣٠ | ٠,٥٣٤ | ٥ | ٠,٦٧٩ | ٠,٥٤٢ | ٦ | ٠,٧٣٤ | ٠,٥٧٠ |
| ٧ | ٠,٧٠١ | ٠,٥١٠ | ٨ | ٠,٧٦٧ | ٠,٥٩٧ | ٩ | ٠,٧٩٠ | ٠,٦٣٨ |
| ١٠ | ٠,٧٧٥ | ٠,٦٢١ | ١١ | ٠,٨٠٧ | ٠,٦٦٣ | ١٢ | ٠,٥٠٣ | ٠,٣١٨ |
| ١٣ | ٠,٦٩١ | ٠,٥٥٥ | ١٤ | ٠,٧٤٧ | ٠,٥٨٢ | ١٥ | ٠,٥٤٣ | ٠,٣٩٤ |

القيم المميزة لمصفوفة الارتباطات (العوامل المكونة للمقياس وجذورها الكامنة ونسبة التباين العاملية)

| العامل | التباين قبل التدوير | | | التباين بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية |
| العامل الأول (الدعم المعلوماتى) | ٤,١٠٨ | ٢٧,٣٨٣ | ٢٧,٣٨٣ | ٢,٩٠٤ | ١٩,٣٥٩ | ١٩,٣٥٩ |
| العامل الثانى (الدعم الفعال) | ١,٩١٨ | ١٢,٧٨٤ | ٤٠,١٦٧ | ٢,٧٦٩ | ١٨,٤٦٣ | ٣٧,٨٢٢ |
| العامل الثالث (الدعم الانفعالي) | ١,٨١٦ | ١٢,١٠٩ | ٥٢,٢٧٦ | ٢,١٦٨ | ١٤,٤٥٤ | ٥٢,٢٧٦ |

أن نسب التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقل لمحك كايزر، كما أن نسبة التباين العاملي تراوحت بين ١٤.٤٥٤ – ١٩.٣٥٩ وهي قيم مقبولة طبقا لمحك كايزر، وهذا العوامل مجتمعة تفسر بنسبة (٥٢.٢٧٦) من الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين وهي نسبة عالية، وتشبعت مفردات المقياس

على ثلاثة عوامل هي:

**العامل الأول:** ويشبع على العبارات ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، بقيم تتراوح بين ٠.٧٧٥ – ٠.٦٦٢، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك المرتبط بتوفير المعلومات للمساعدة في حل المشاكل أو تحقيق الأهداف أو تقييم الذات، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم المعلوماتي.

**العامل الثاني:** ويشبع على العبارات ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، بقيم تتراوح بين ٠.٨٠٧ – ٠.٦٥٩، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك الذي يوفر موارد أو خدمات مادية أو يوفر الاتصال بين الافراد، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم الفعال.

**العامل الثالث:** ويشبع على العبارات ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، بقيم تتراوح بين ٠.٧٩٠ – ٠.٥٠٣، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم الذي يقدم في المدرك الذي يقدم في صورة المساعدة والمساندة الانفعالية كالتعاطف والثقة والحب والرعاية والتقدير والمودة، وعليه يمكن تسمية هذا العامل الدعم الانفعالي.

أما بالنسبة لتشبع الأبعاد فوجد أنها متشبعة لعامل واحد وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين، يتضح من الجدول (١٢) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين

**جدول ١٢**

*نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين*

| م | العامل | قيم التشبع للبعد | نسب الشيوع |
|---|---|---|---|
| ١ | الدعم المعلوماتى | ٠,٧٤٦ | ٠,٥٥٧ |
| ٢ | الدعم الفعال | ٠,٧٥٤ | ٠,٥٦٩ |
| ٣ | الدعم الانفعالي | ٠,٦٥٨ | ٠,٤٣٣ |
| | *الجذر الكامن* | ١,٥٥٩ | |
| | *نسبة التباين* | ٥١,٩٧٢ | |

حيث إن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشبع ٠.٦٦٢–٠.٧٧٩ وهى تعنى أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين بمعامل صدق عاملي من ٠.٧٧٩ – ٠.٧٧٨ – ٠.٦٦٢ ، ونسبة التباين الكلي ٥١.٩٧٢، وهذا يدل على أن جميع

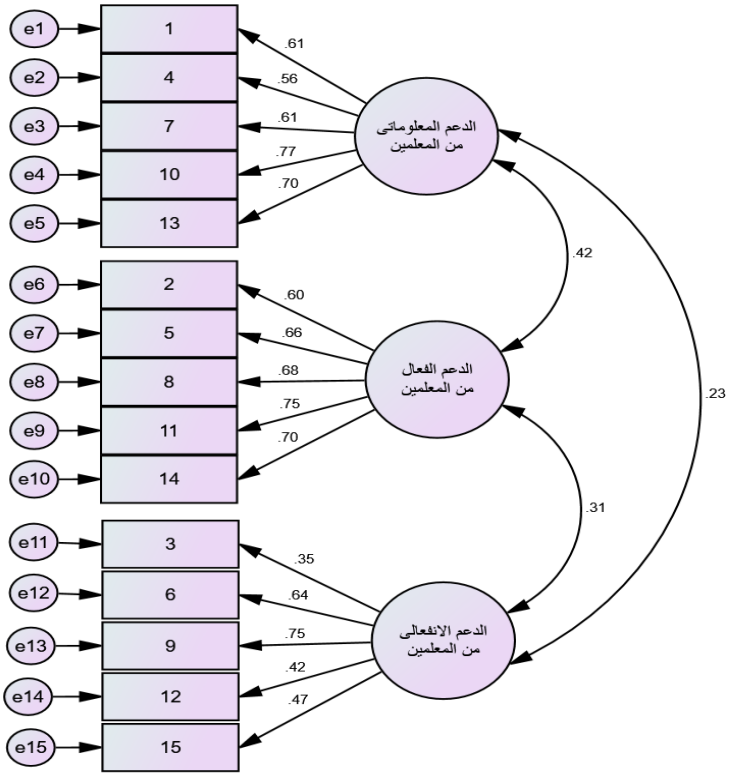
الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

## جـ- صدق التكوين الفرضي:

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين تنظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهي (الدعم المعلوماتي – الدعم الفعال – الدعم الانفعالي)، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (٤) لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين بالنسبة للأبعاد، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول(١٣)

**شكل ٤**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين بالنسبة للأبعاد*



**جدول ١٣**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين*

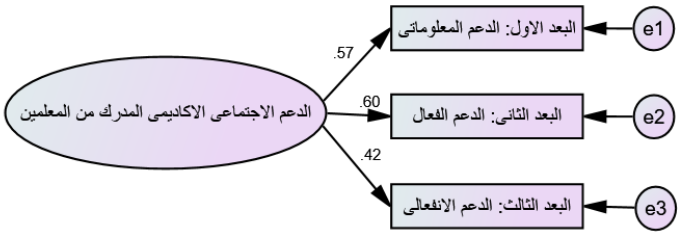
| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة | ١٥٥,٢٢٩ | ٨٧ | ٠,٠٠٠ | ١,٧٨٤ | ٠,٩١٤ | ٠,٨٩٧ | ٠,٩١٧ | ٠,٠,٠٦١ |
| القرار | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| المحك | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | اقل من ٠,٠٨ |

ومن الجدول (١٣) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين لطلاب الجامعة.

المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٥)، أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت قيم التشبع للأبعاد على التوالي ٠.٥٧-٠.٦٠-٠.٤٢، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**شكل ٥**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل المعلمين*




**٢- ثبات المقياس:**

**طريقة معامل الفا لكرونباخ:** قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من المعلمين وأبعاده، ويوضح الجدول التالي ذلك:

**جدول ١٤**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من المعلمين وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| الأول (الدعم المعلوماتي) | ٠,٧٨٦ |
| الثاني (الدعم الفعال) | ٠,٨٠٦ |
| الثالث (الدعم الانفعالي) | ٠,٦٤٧ |
| إجمالي المقياس | ٠,٨٠٢ |

يتضح من الجدول (١٤) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٦٤٧-٨٠٦ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٨٠٢ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٣- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٥٨٢-٠.٧٩٧)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وأجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٧٦٣-٠.٧٦١-٠.٦٣٠) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ≤٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

**(٣) مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من خلال الاقران:**

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران إلى التعرف على الدعم الاجتماعي الذي يقدمه المعلم لطلاب الجامعة.
- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (١٥) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (١٥) الابعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها

**جدول ١٥**

*أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران لطلاب الجامعة*

| البعد | العبارات |
|---|---|
| البعد الأول: الدعم المعلوماتي | ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣ |
| البعد الثاني: الدعم الفعال | ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤ |
| البعد الثالث: الدعم الانفعالي | ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥ |

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (نعم، إلى حد ما، لا) تأخذ التقديرات (٣-٢-١).

**- الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**١-صدق المقياس:**

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض القياس في صورته الأولية على (٩) محكمين تخصص على النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف اي عبارة وتم تعديلات عدد (٥) عبارات

في الصياغة اللغوية فقط، ومنها ظلت مفردات المقياس (١٥) مفردة.

## ب- البنية العاملية للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's test، حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية بلغ عددهم (٢١٥) طالبا وطالبة، والجدول (١٦) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول ١٦**

*اختبار KMO و Bartlett's للتعرف على مدى ملائمة العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الدعم الأكاديمي الاجتماعي المدرك من قبل الاقران*

| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | Bartlett's Test of Sphericity | | |
|---|---|---|---|
| | كا٢ | درجة الحرية | الدلالة |
| ٠,٨٥٩ | ١٠٥١,٢٤٥ | ١٠٥ | ٠,٠٠٠ |

ويتضح من الجدول (١٦) أن قيمة اختبار KMO واختبار Bartlett's دالة احصائيا عند مستوى ≤٠.٠١، مما يعد مؤشرا لمدى ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

تم التحقق من صدق البناء التكويني لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Explanatory Factor Analysis، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser Criteria حيث يتم قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن واحد صحيح، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component حيث إنها تؤدى إلى أقل قدر من البواقي، وتم استخدام طريقة التدوير Varimax.

**جدول ١٧**

*نتائج التحليل العاملى الاستكشافى لمفردات مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران*

| العبارات وتشبعاتها للأبعاد بعد عملية التدوير باستخدام طريقة (Varimax) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | قيم التشبع للعامل الاول | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثانى | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثالث | قيم الشيوع |
| ١ | ٠,٧٣٨ | ٠,٥٥٥ | ٢ | ٠,٥٩٩ | ٠,٥٤٨ | ٣ | ٠,٦٢٩ | ٠,٥٣٨ |
| ٤ | ٠,٥٧٣ | ٠,٣٦٨ | ٥ | ٠,٧٦١ | ٠,٦٣٢ | ٦ | ٠,٧٨١ | ٠,٦٣٩ |
| ٧ | ٠,٧٢٧ | ٠,٥٧٢ | ٨ | ٠,٧٦٩ | ٠,٥٩٩ | ٩ | ٠,٥٦٨ | ٠,٣٨٢ |
| ١٠ | ٠,٧٧٢ | ٠,٦١٢ | ١١ | ٠,٧٢٨ | ٠,٥٨٤ | ١٢ | ٠,٥٣٧ | ٠,٣٠٨ |
| ١٣ | ٠,٧٨٢ | ٠,٧٢٤ | ١٤ | ٠,٦١٣ | ٠,٤٠١ | ١٥ | ٠,٨٤٠ | ٠,٧٥٦ |

القيم المميزة لمصفوفة الارتباطات (العوامل المكونة للمقياس وجذورها الكامنة ونسبة التباين العاملية)

| العامل | التباين قبل التدوير | | | التباين بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية |
| العامل الأول (الدعم المعلوماتى) | ٥,٠٢٠ | ٣٣,٤٦٦ | ٣٣,٤٦٦ | ٢,٩٤٥ | ١٩,٦٣٢ | ١٩,٦٣٢ |
| العامل الثانى (الدعم الفعال) | ١,٨٢٥ | ١٢,١٦٦ | ٤٥,٦٣٢ | ٢,٦٥٩ | ١٧,٧٢٨ | ٣٧,٣٦٠ |
| العامل الثالث (الدعم الانفعالي) | ١,٣٧٥ | ٩,١٦٨ | ٥٤,٨٠١ | ٢,٦١٦ | ١٧,٤٤٠ | ٥٤,٨٠١ |

يتضح من جدول (١٧) أن نسب التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقل لمحك كايزر، كما أن نسبة التباين العاملي تراوحت بين ١٧.٤٤٠ – ١٩.٦٣٢ وهي قيم مقبولة طبقا لمحك كايزر، وهذا العوامل مجتمعة تفسر بنسبة (٥٤.٨٠١) من الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران وهي نسبة عالية، وتشبعت مفردات المقياس على ثلاثة عوامل هي:

**العامل الأول:** ويشبع على العبارات ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، بقيم تتراوح بين ٠.٣٦٨ – ٠.٧٢٤، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك المرتبط بتوفير المعلومات للمساعدة في حل المشاكل أو تحقيق الأهداف أو تقييم الذات، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم المعلوماتي.

**العامل الثاني:** ويشبع على العبارات ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، بقيم تتراوح بين ٠.٥٩٩ – ٠.٧٦٩، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم المدرك الذي يوفر موارد أو خدمات مادية أو يوفر الاتصال بين الافراد، وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الدعم الفعال.

**العامل الثالث:** ويشبع على العبارات ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، بقيم تتراوح بين ٠.٥٣٧ – ٠.٨٤٠، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول الدعم الذي يقدم في المدرك الذي يقدم في صورة المساعدة والمساندة الانفعالية كالتعاطف والثقة والحب والرعاية والتقدير والمودة، وعليه يمكن تسمية هذا العامل الدعم الانفعالي.

أما بالنسبة لتشبع الأبعاد فوجد أنها متشبعة لعامل واحد وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران، يتضح في الجدول (١٨) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران.

**جدول ١٨**

*نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران*

| م | العامل | قيم التشبع للبعد | نسب الشيوع |
|---|---|---|---|
| ١ | الدعم المعلوماتى | ٠,٧٦١ | ٠,٥٨٠ |
| ٢ | الدعم الفعال | ٠,٧٧١ | ٠,٥٩٥ |
| ٣ | الدعم الانفعالي | ٠,٨٢٣ | ٠,٦٧٧ |
| | *الجذر الكامن* | ١,٨٥١ | |
| | *نسبة التباين* | ٦١,٧١٣ | |

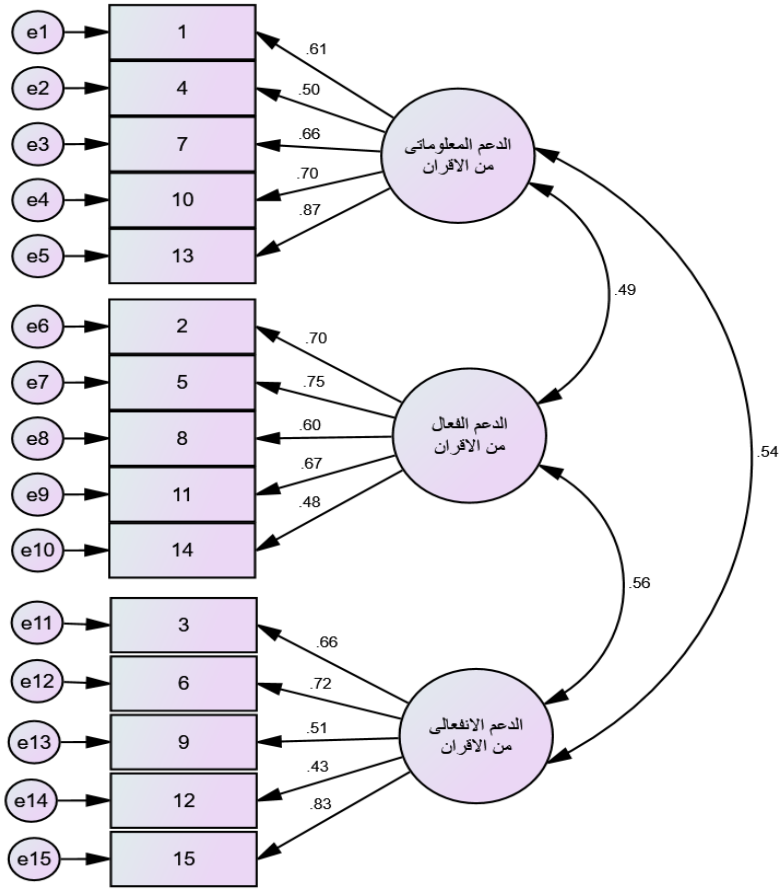
حيث إن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشبع ٠.٧٦١-٠.٨٢٣ وهى تعنى أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران بمعامل صدق عاملي من ٠.٧٦١ – ٠.٧٧١ – ٠.٨٢٣، وكان نسبة التباين الكلى ٦١.٧١٣، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

## جـ- صدق التكوين الفرضي:

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران تنظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهي (الدعم المعلوماتي – الدعم الفعال – الدعم الانفعالي)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (٦)، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج تتضح النتائج من خلال الجدول(١٩)

**شكل ٦**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران بالنسبة للأبعاد*




**جدول ١٩**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران*

| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة | ١١٩,٩٦٨ | ٨٧ | ٠,٠١١ | ١,٣٧٩ | ٠,٩٦٦ | ٠,٩٥٩ | ٠,٩٦٧ | ٠,٠٤٢ |
| القرار | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| المحك | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | اقل من ٠,٠٨ |

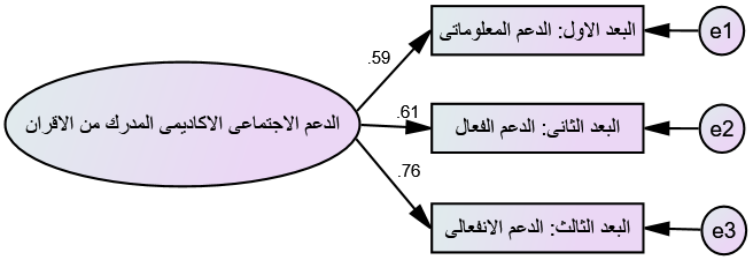
ومن الجدول (١٩) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران لطلاب الجامعة.

المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٧) أن

قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت قيم التشبع الابعاد على التوالى٠.٥٩-٠.٦١-٠.٧٦، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**شكل ٧**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من قبل الاقران*




**٢- ثبات المقياس:**

**طريقة معامل الفا لكرونباخ:** قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الاقران وأبعاده، ويوضح الجدول (٢٠) ذلك:

**جدول ٢٠**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الاقران وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| الأول (الدعم المعلوماتي) | ٠,٧٩٩ |
| الثاني (الدعم الفعال) | ٠,٧٨٠ |
| الثالث (الدعم الانفعالي) | ٠,٧٦٠ |
| إجمالي المقياس | ٠,٨٥٣ |

يتضح من الجدول (٢٠) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٧٦٠-٧٩٩ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٨٥٣ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٣- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي إليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٦٠٠-٠.٨٣٥)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وأجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٧٦٦-٠.٧٧٧-٠.٨١٢) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

## ثانيا) مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد الباحثة):

**خطوات إعداد المقياس:**

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس الصمود الأكاديمي إلى التعرف على مجابهة الصعوبات والتحديات من قبل طلاب الجامعة.
- **مصادر اشتقاق عبارات المقياس:**

تم الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت الصمود الأكاديمي لتحديد مفهومه ومن ثم تحديد أبعاده، ومراجعة بعض المقاييس التي أعدت لقياسه كدراسات ( Taormina, 2015; Kooken et al., 2016; Smith et al., 2019; Zulfikar et al., 2020; Aliyev et al., 2021; Rahman et al., 2021 ؛ كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧; نورة دخيل الله علي الحارثي، ٢٠٢١).

وفى ضوء ما تم الاطلاع عليه من مقاييس ودراسات سابقة قامت الباحثة بتحديد الصمود الأكاديمي في ثلاث أبعاد كل بعد (١٠) عبارات تتمثل في الكفاءة الشخصية المدركة، الكفاءة الاجتماعية المدركة، التعافي والتكيف الأكاديمي.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٣٠) مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (٢١) الابعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها

**جدول ٢١**

*أبعاد مقياس الصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة*

| البعد | العبارات |
|---|---|
| البعد الأول: الكفاءة الشخصية المدركة | ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨ |
| البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩ |
| البعد الثالث: التعافي والتكيف الأكاديمي | ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠ |

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (موافق – إلى حد ما– غير موافق) تأخذ التقديرات (٣–٢–١).
- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**١– صدق المقياس:**

**أ– صدق المحكمين:** تم عرض القياس في صورته الأولية على (٩) محكمين تخصص على النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك

لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ – ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف أي عبارة وتم تعديلات عدد (٨) عبارات في الصياغة اللغوية فقط، ومنها ظلت مفردات المقياس (٣٠) مفردة.

**ب- البنية العالمية للمقياس:**

قامت الباحثة بالتحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية، وقد تم التحقق من ملائمة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصمود باستخدام اختبار KMO، واختبار Bartlett's test، حيث تم التطبيق على العينة الاستطلاعية وعددهم (٢١٥) طالب وطالبة، والجدول (٢٢) يوضح ذلك على النحو التالي:

**جدول ٢٢**

*اختبار KMO و Bartlett's للتعرف على مدى ملائمة العينة المستخدمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الصمود الأكاديمي*

| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | Bartlett's Test of Sphericity | | |
|---|---|---|---|
| | كا$^2$ | درجة الحرية | الدلالة |
| ٠,٩٤٣ | ٧١١٢,٧٣٣ | ٤٣٥ | ٠,٠٠٠ |

ويتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة اختبار KMO واختبار Bartlett's دالة احصائيا عند مستوى ≤٠.٠١، مما يعد مؤشرا لمدى ملائمة ومناسبة العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

تم التحقق من صدق البناء التكويني لمقياس الصمود الأكاديمي باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي Explanatory Factor Analysis، وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على مفردات المقياس، وقد اعتمدت الباحثة على محك كايزر Kaiser Criteria حيث يتم قبول العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن واحد صحيح، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component حيث إنها تؤدى إلى أقل قدر من البواقي، وتم استخدام طريقة التدوير Varimax.

**جدول ٢٣**

*نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الصمود الأكاديمي*

| العبارات وتشبعاتها للأبعاد بعد عملية التدوير باستخدام طريقة (Varimax) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | قيم التشبع للعامل الاول | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثاني | قيم الشيوع | العبارة | قيم التشبع للعامل الثالث | قيم الشيوع |
| ١ | ٠,٨١٨ | ٠,٧٠٣ | ٢ | ٠,٨٣٧ | ٠,٧٨٥ | ٣ | ٠,٧٨٦ | ٠,٧١٦ |
| ٤ | ٠,٨٧٣ | ٠,٧٧٨ | ٥ | ٠,٨٢٠ | ٠,٧٤٢ | ٦ | ٠,٨٧٥ | ٠,٨٢٢ |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٠,٨٧٠ | ٠,٨٠١ | ٨ | ٠,٨٦٤ | ٠,٨٠٧ | ٩ | ٠,٨٨٩ | ٠,٨٥٥ |
| ١٠ | ٠,٨٤٩ | ٠,٧٦٧ | ١١ | ٠,٨٨٠ | ٠,٨٤٣ | ١٢ | ٠,٧٤٩ | ٠,٥٩٧ |
| ١٣ | ٠,٨٩٥ | ٠,٨٥٧ | ١٤ | ٠,٨٩١ | ٠,٨٦٤ | ١٥ | ٠,٨٤٢ | ٠,٧٥٢ |
| ١٦ | ٠,٨٧٦ | ٠,٧٩٢ | ١٧ | ٠,٨٥٧ | ٠,٧٧٧ | ١٨ | ٠,٨٠٤ | ٠,٧٣٩ |
| ١٩ | ٠,٨٣٥ | ٠,٧٥٩ | ٢٠ | ٠,٨٣٣ | ٠,٧٥٦ | ٢١ | ٠,٧٧٨ | ٠,٦٤٨ |
| ٢٢ | ٠,٨٨٣ | ٠,٨٢٣ | ٢٣ | ٠,٨٢٩ | ٠,٧٢١ | ٢٤ | ٠,٨٢٨ | ٠,٧٥٧ |
| ٢٥ | ٠,٦٨١ | ٠,٥٦٠ | ٢٦ | ٠,٨٢٠ | ٠,٧٥٨ | ٢٧ | ٠,٩١٤ | ٠,٨٦٨ |
| ٢٨ | ٠,٦٩٥ | ٠,٥٨٧ | ٢٩ | ٠,٨١٩ | ٠,٧٨٣ | ٣٠ | ٠,٨٦٠ | ٠,٨١٥ |

القيم المميزة لمصفوفة الارتباطات (العوامل المكونة للمقياس وجذورها الكامنة ونسبة التباين العالمية)

| العامل | التباين قبل التدوير | | | التباين بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية | الجذر الكامن | نسبة التباين العاملية | نسبة التباين التراكمية |
| العامل الأول: الكفاءة الشخصية المدركة | ١٣,٦٤٨ | ٤٥,٤٩٥ | ٤٥,٤٩٥ | ٧,٨١٤ | ٢٦,٠٤٥ | ٢٦,٠٤٥ |
| العامل الثاني: الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٤,٩٢٢ | ١٦,٤٠٦ | ٦١,٩٠٠ | ٧,٥٦٧ | ٢٥,٢٢٥ | ٥١,٢٧٠ |
| العامل الثالث: التعافي والتكيف الأكاديمي | ٤,٢٦١ | ١٤,٢٠٣ | ٧٦,١٠٣ | ٧,٤٥٠ | ٢٤,٨٣٣ | ٧٦,١٠٣ |

يتضح من جدول (٢٣) أن نسب التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقل لمحك كايزر، كما أن نسبة التباين العاملي تراوحت بين ٢٤.٨٣٣ – ٢٦.٠٤٥ وهي قيم مقبولة طبقا لمحك كايزر، وهذا العوامل مجتمعة تفسر بنسبة (٧٦.١٠٣) من الصمود الأكاديمي وهي نسبة عالية، وتشبعت مفردات المقياس على ثلاثة عوامل هي:

العامل الأول: ويشبع على العبارات ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨ بقيم تتراوح بين ٠.٦٨١ – ٠.٨٩٥، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول قدرة الطالب على إدراك عوامل الحماية الداخلية لذاته كالأمل والمثابرة والتفاؤل والتسامح وتوظيفها في مواجهة الصعوبات وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الكفاءة الشخصية المدركة.

العامل الثاني: ويشبع على العبارات ٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩ بقيم تتراوح بين ٠.٨١٩ – ٠.٨٨٠، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول قدرة الطالب على إدراك العوامل الخارجية والسياق الاجتماعي وعناصر المساعدة التي تسانده في مواجهة الشدائد الأكاديمية وعليه يمكن تسمية هذا العامل بعامل الكفاءة الاجتماعية المدركة.

العامل الثالث: ويشبع على العبارات ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠ بقيم

تتراوح بين ٠.٧٧٨ – ٠.٩١٤، وبالنظر إلى هذه العبارات نجد أنها تتناول قدرة الطالب على توظيف العوامل الداخلية والخارجية للتخلص من الأفكار والانفعالات السلبية كإستراتيجيات لمواجهة الصعاب الأكاديمية والتأقلم مع الموقف الراهن، وعليه يمكن تسمية هذا العامل التعافي والتكيف الأكاديمي.

أما بالنسبة لتشبع الأبعاد فوجد أنها متشبعة لعامل واحد وهو الصمود الأكاديمي ويتضح ذلك فى الجدول (٢٤)

**جدول ٢٤**

*نتائج التحليل العاملى لأبعاد مقياس الصمود الأكاديمي*

| م | العامل | قيم التشبع للبعد | نسب الشيوع |
|---|---|---|---|
| ١ | العامل الأول: الكفاءة الشخصية المدركة | ٠,٧٤٦ | ٠,٥٥٦ |
| ٢ | العامل الثانى: الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٠,٨٠٤ | ٠,٦٤٦ |
| ٣ | العامل الثالث: التعافى والتكيف الأكاديمي | ٠,٧٧٦ | ٠,٦٠١ |
| | *الجذر الكامن* | ١,٨٠٤ | |
| | *نسبة التباين* | ٦٠,١١٩ | |

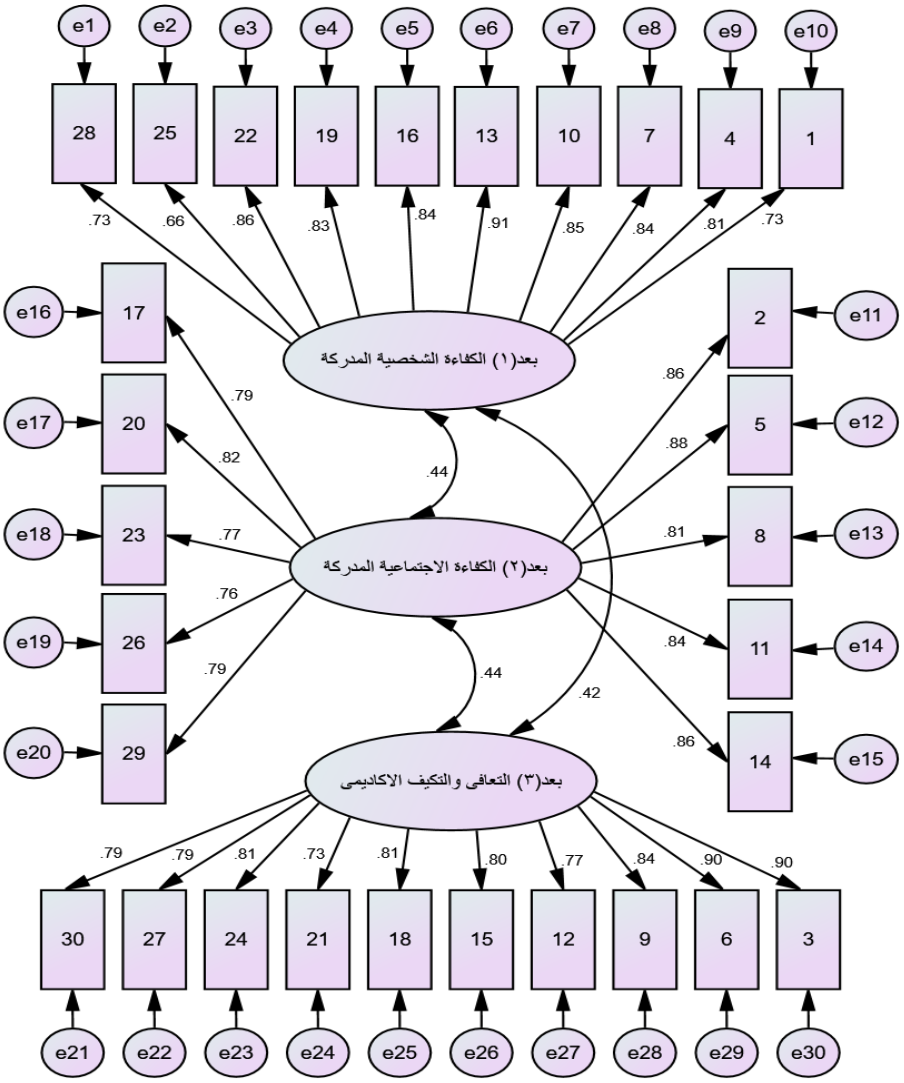
حيث إن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، والجذر الكامن أكبر من الواحد صحيح، حيث تراوحت قيم التشبع ٠.٧٤٦-٠.٨٠٤ وهى تعنى أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل تقيس الصمود الأكاديمي بمعامل صدق عاملي من ٠.٧٤٦ – ٠.٨٠٤ – ٠.٧٧٦، ونسبة التباين الكلى ٦٠.١١٩، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد أو العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الصمود الأكاديمي الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل ، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

## جـ- صدق التكوين الفرضي:

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الصمود الأكاديمي تنظم حول ثلاثة عوامل كامنة وهى (الكفاءة الشخصية المدركة – الكفاءة الاجتماعية المدركة– التعافي والتكيف الأكاديمي)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (٨)، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (٢٥)

**شكل ٨**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات الصمود الأكاديمي بالنسبة للأبعاد*




**جدول ٢٥**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الصمود الأكاديمي*

| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة | ١٧٤٦,٧١ | ٤٠٣ | ٠,٠٠٠ | ٤,٣٣٤ | ٠,٩١٧ | ٠,٩١١ | ٠,٩١٧ | ٠,٠٧٥ |
| القرار | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| المحك | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | اقل من ٠,٠٨ |

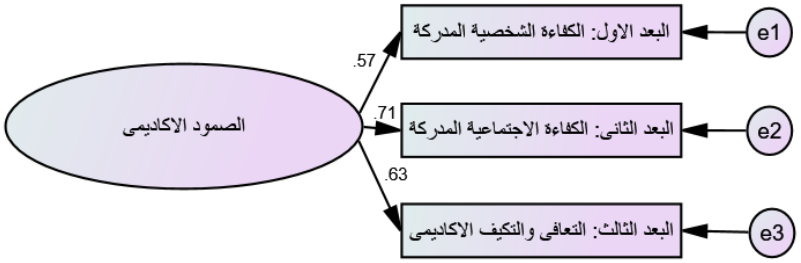
ومن الجدول (٢٥) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم

لقياس الصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة.

المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (٩) أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت قيم التشبع للأبعاد على التوالي ٠.٥٧-٠.٧١-٠.٦٣، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو الصمود الأكاديمي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**شكل ٩**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الصمود الأكاديمي*




**٢- ثبات المقياس:**

**طريقة معامل الفا لكرونباخ:** قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس الصمود الأكاديمي وأبعاده، ويوضح الجدول (٢٦) ذلك:

**جدول ٢٦**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| العامل الأول: الكفاءة الشخصية المدركة | ٠,٩٦٠ |
| العامل الثاني: الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٠,٩٦٨ |
| العامل الثالث: التعافي والتكيف الأكاديمي | ٠,٩٦١ |
| إجمالي المقياس | ٠,٩٥٨ |

يتضح من الجدول (٢٦) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٩٦٠-٠.٩٦٨ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٩٥٨ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٣- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه، ووجد أنها تتراوح بين

(٠.٧٤٤-٠.٩٢٧)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٧٦٥-٠.٧٩٩-٠.٧٦٠) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

**ثالثا) مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة (SAES) إعداد (Freda et al., 2021)**

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة إلى التعرف على قدرة الطلاب على الحفاظ على الجهود والالتزام والسلوكيات والخيارات ذاتية التنظيم والتفاوض ومشاركة أهدافهم مع الآخرين، وقبولهم التحدي المتمثل في المهام الأكاديمية وعمليات التعلم.
- **وصف المقياس:** تكون المقياس من (٢٩ عبارة) موزعة على ٦ أبعاد تشمل الابعاد قيمة الجامعة والشعور بالانتماء (٦ عبارات)، تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة (٤ عبارات)، قيمة المقرر الجامعي (٧ عبارات)، التعامل مع أساتذة الجامعات (٤ عبارات)، التعامل مع أقران الجامعة (٥ عبارات)، شبكة العلاقات الاجتماعية بالجامعة (٣ عبارات)، وموزعة كما هو موضح بالجدول (٢٧)

**جدول ٢٧**

***أبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة لطلاب الجامعة***

| البعد | العبارات |
|---|---|
| البعد الأول: قيمة الجامعة والشعور بالانتماء | ١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٤، ٢٧ |
| البعد الثاني: تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة | ٢، ٨، ١٤، ٢٠ |
| البعد الثالث: قيمة المقرر الجامعي | ٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٢٩ |
| البعد الرابع: التعامل مع أساتذة الجامعة | ٤، ١٠، ١٦، ٢٢ |
| البعد الخامس: التعامل مع اقران الجامعة | ٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٦ |
| البعد السادس: شبكة العلاقات الاجتماعية | ٦، ١٢، ١٨ |

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الثلاثي (موافق – إلى حد ما- غير موافق) تأخذ التقديرات (٣-٢-١).
- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

قام مُعد المقياس بحساب الثبات حيث بلغ معامل ألفا لكرونباخ ٠.٨٤، ٠.٨١، ٠.٩٠، ٠.٧٣، ٠.٨٣، ٠.٧٤، وذلك للأبعاد: الشعور بالانتماء، تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة، قيمة المقرر الجامعي، التعامل مع أساتذة الجامعات، التعامل مع أقران الجامعة، شبكة العلاقات الاجتماعية بالجامعة.

وفى البحث الحالي قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس والاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢١٥) على النحو الاتي:

**١- صدق المقياس:**

**أ- صدق المحكمين:** تم عرض المقياس بعد ترجمته على (٩) محكمين تخصص علم النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، وصحة الترجمة وملائمتها لمجتمع الدراسة وهم طلاب الجامعة، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف أو تعديل أي عبارة، ومنها ظلت مفردات المقياس (٢٩) مفردة.

**ب- صدق التكوين الفرضي:**

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة تنظم حول ستة عوامل وهم (البعد الأول: قيمة الجامعة والشعور بالانتماء، البعد الثاني: تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة، البعد الثالث: قيمة المقرر الجامعي، البعد الرابع: التعامل مع أساتذة الجامعة، البعد الخامس: التعامل مع اقران الجامعة، البعد السادس: شبكة العلاقات الاجتماعية- المتعة الأكاديمية)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، في المرحلة الأولى، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل (١٠)، ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (٢٨)

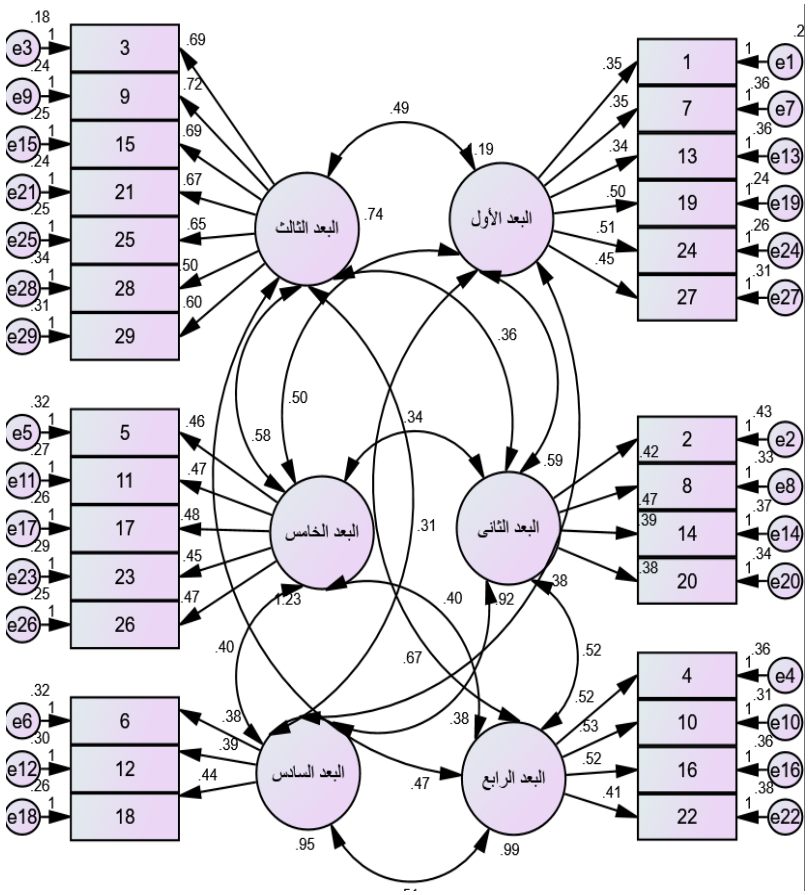
**جدول ٢٨**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة*

| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة | ٥١٤,٧٩٦ | ٣٦٢ | ٠,٠٠٠ | ١,٤٢٢ | ٠,٩٢٨ | ٠,٩٢٠ | ٠,٩٣٠ | ٠,٠٤٤ |
| القرار | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| المحك | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | اقل من ٠,٠٨ |

**شكل ١٠**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة بالنسبة للأبعاد*

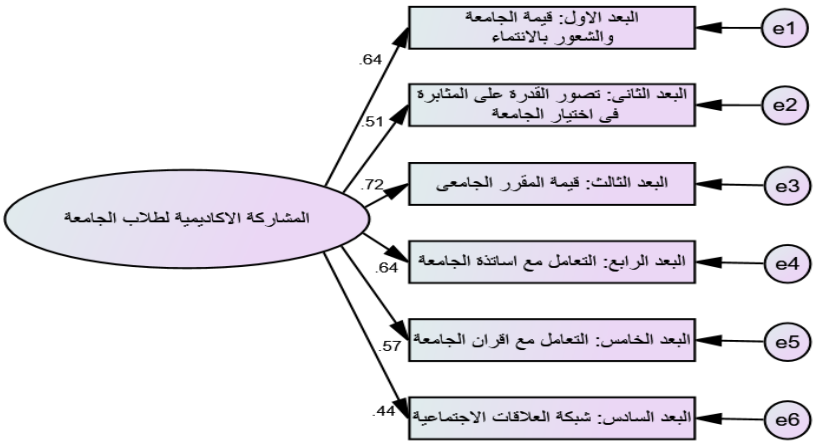



من الجدول(٢٨) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة لطلاب الجامعة.

المرحلة الثانية: بخصوص تشبعات الأبعاد لإجمالي المقياس يتضح في الشكل (١١) أن قيم التشبع أكبر من ٠.٣ طبقا لمحك جيلفورد، حيث تراوحت قيم التشبع للأبعاد على التوالي ٠.٦٤-٠.٥١-٠.٧٢-٠.٦٤-٠.٥٧-٠.٤٤، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد او العوامل تقيس عاملا واحدا وهو المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة صدق عاملي مرتفعة.

**شكل ١١**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة*




**٢- ثبات المقياس:**

طريقة معامل الفا لكرونباخ: قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة وأبعاده، ويوضح الجدول التالي ذلك:

**جدول ٢٩**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك من الآباء وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| البعد الأول: قيمة الجامعة والشعور بالانتماء | ٠,٨٠٥ |
| البعد الثاني: تصور القدرة على المثابرة في اختيار الجامعة | ٠,٦٣٥ |
| البعد الثالث: قيمة المقرر الجامعي | ٠,٨٩٢ |
| البعد الرابع: التعامل مع أساتذة الجامعة | ٠,٧٣٤ |
| البعد الخامس: التعامل مع اقران الجامعة | ٠,٨٢٦ |
| البعد السادس: شبكة العلاقات الاجتماعية | ٠,٦١٤ |
| إجمالي المقياس | ٠,٩٠٣ |

يتضح من الجدول (٢٩) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٦١٤- ٠.٨٩٢ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٩٠٣ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٣-الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه، ووجد أنها تتراوح بين

(٠.٦٣٤-٠.٨٢٥)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٧٢٧ – ٠.٥٨٣- ٠.٨٢٤- ٠.٦٨٢-٠.٦٨٢) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

## رابعا) مقياس انفعالات الانجاز (Pekrun et al., 2005)

أرتكز البحث الحالي على مقياس Achievement Emotions (AEQ) (Pekrun et al., 2005)

- **هدف المقياس:** يهدف مقياس انفعالات الانجاز إلى التعرف على مستوى الأمل والمتعة الأكاديمية التي يمر بها الطلاب في السياق الأكاديمي
- **وصف المقياس:**

استبانة Achievement Emotions (AEQ) هو أداة تقرير ذاتي متعددة الأبعاد مصممة لتقييم مشاعر الإنجاز لدى طلاب الجامعات. ويتضمن مقياس AEQ ثلاثة أقسام، الانفعالات المرتبطة بالفصل، والمرتبطة بالتعلم، والاختبار، تتضمن مقاييس الانفعالات المرتبطة بالفصل ٨٠ عنصرًا وتقيس المشاعر الثمانية التالية: المتعة المرتبطة بالفصل الدراسي، والأمل، والفخر، والغضب، والقلق، والعار، واليأس، والملل، وتتكون مقاييس الانفعالات المتعلقة بالتعلم من (٧٥) عنصرًا تقيم نفس مجموعة الانفعالات المرتبطة بالفصل، أما المقاييس المرتبطة بالاختبار تتضمن الانفعالات الثمانية (٧٧) عنصرًا يتعلق بالتمتع المرتبط بالاختبار، والأمل، والفخر، والراحة، والغضب، والقلق، والعار، واليأس.

ترتب البنود داخل كل قسم في ثلاث مجموعات لتقييم الخبرات الانفعالية قبل وأثناء وبعد مواقف الإنجاز التي يتناولها القسم. على سبيل المثال، يحتوي القسم الخاص باختبار الانفعالات على ثلاث مجموعات من العناصر المتعلقة بالعواطف التي تمت تجربتها قبل وأثناء وبعد إجراء الاختبارات.

وقامت الباحثة بترجمة الانفعالات الأكاديمية الايجابية الخاصة بالأمل والمتعة عبر المواقف الثلاثة، وتم التحقق من سلامة الترجمة بعرضها على متخصصين في اللغة الانجليزية

ويتضمن استبانة الأمل على (٢٢) عبارة يجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي من "لا أوافق بشدة" (١) إلى "أوافق بشدة" (٥) وتتوزع بنود الاستبانة على ثلاثة مواقف

١- الأمل المرتبط بالمحاضرات (٨ عبارات)
٢- الأمل المرتبط بالتعلم (٦ عبارات)
٣- الأمل المرتبط بالاختبار (٨ عبارات)

ويتضمن استبانة المتعة على (٣٠) عبارة يجاب عليه من خلال مقياس ليكرت الخماسي من "لا أوافق بشدة" (١) إلى "أوافق بشدة" (٥). وتتوزع بنود الاستبانة على ثلاثة مواقف

١- المتعة المرتبطة بالمحاضرات (١٠ عبارات)
٢- المتعة المرتبطة بالتعلم (١٠ عبارات)
٣- المتعة المرتبطة بالاختبار (١٠ عبارات)

تكون المقياس من (٥٢) مفردة يوضحها، موزعة على بعدين، ويوضح الجدول (٣٠) الابعاد المختلفة للمقياس ومفرداتها

**جدول ٣٠**

*أبعاد مقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة*

| البعد | العبارات |
|---|---|
| البعد الأول: الأمل | ١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٣ |
| البعد الثاني: المتعة الأكاديمية | ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢ |

- **طريقة تقدير الدرجات للمقياس:** يستجاب على كل مفردة من خلال مقياس متدرج من ثلاث نقاط على طريقة ليكرت الخماسى (موافق بشدة - موافق - إلى حد ما- غير موافق - غير موافق نهائيا) تأخذ التقديرات (٥-٤-٣-٢-١).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تحقق معدو المقياس من صدقه بحساب معامل ألفا لكل قسم على حدة وكانت معاملات ألفا تتراوح بين (٠.٧٥ -٠.٩٣). وقامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية على العينة الاستطلاعية للبحث الحالي.

**١- صدق المقياس:**

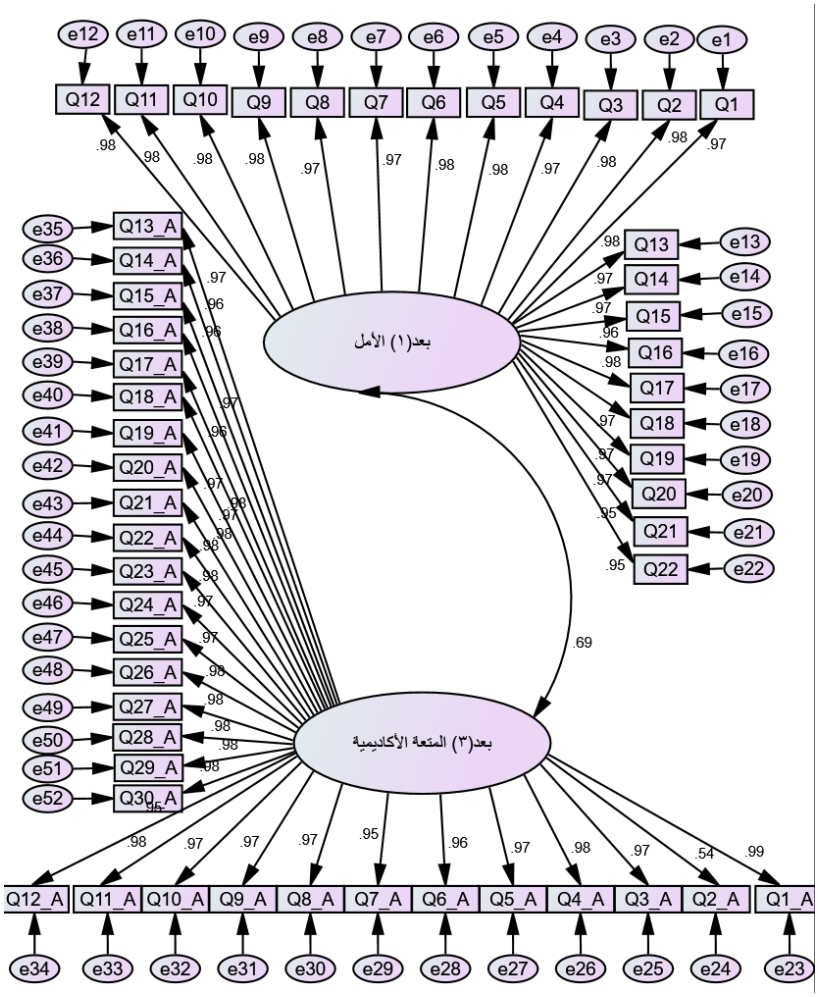
**أ- صدق المحكمين:** تم عرض القياس في صورته الأولية على (٩) محكمين تخصص على النفس التربوي، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه، والتعرف على الاخطاء اللغوية والعلمية، وتعديها وفق آراء السادة المحكمين، ووضعت الباحثة محك لاتفاق المحكمين عند ٨٠٪، وفى ضوء ذلك تبين اتفاق المحكمين على مفردات المقياس بنسب تتراوح بين (٨٨.٨٨٪ - ١٠٠٪)، ومنها لم يتم حذف أو تعديل أي عبارة، ومنها ظلت مفردات المقياس (٥٢) مفردة.

**ب- صدق التكوين الفرضي:**

تم حساب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis وفقا لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي وذلك افتراضا أن جميع العبارات لمقياس الانفعالات الأكاديمية تنظم حول عاملين وهم (الأمل - المتعة الأكاديمية)، وعن طريق برنامج Amos v.20، وتم إجراء اختبارات حسن المطابقة، وظهرت نتائج النموذج وفق الشكل(١٣):

**شكل ١٢**

*نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمفردات الانفعالات الأكاديمية بالنسبة للأبعاد*




ويتضح من النتائج أن التشبعات للعوامل مرتفعة وللتأكد من حسن مطابقة النموذج يتضح ذلك من خلال الجدول (٣١):

**جدول ٣١**

*مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الانفعالات الأكاديمية*

| المؤشر | CMIN | DF | P | CMIN/DF | CFI | TLI | IFI | RMSEA |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيمة | ٢٣٠٤,٠٢ | ١٢٧٣ | ٠,٠٠٠ | ١,٨١٠ | ٠,٩٦٧ | ٠,٩٦٥ | ٠,٩٦٧ | ٠,٠٦٢ |
| القرار | قد ترجع لطبيعة العينة | | | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول | مقبول |
| المحك | غ. دال | | | اقل من ٥ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | ٠,٩٠ | اقل من ٠,٠٨ |

ومن الجدول (٣١) يتضح أن جميع المؤشرات لنتائج التحليل العاملي التوكيدي تدل على جودة النموذج المقترح ويطابق بدرجة كبيرة النموذج المفترض لبيانات العينة وأن جميع المؤشرات مقبولة، وبذلك يصبح المقياس على درجة مرتفعة من الصدق العاملي ويستخدم لقياس الانفعالات الأكاديمية لطلاب الجامعة.

**٢- ثبات المقياس:**

**طريقة معامل الفا لكرونباخ:** قامت الباحثة بحساب قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس الانفعالات الأكاديمية وأبعاده، ويوضح الجدول (٣٢) ذلك:

**جدول ٣٢**

*معامل الفا لكرونباخ لمقياس الانفعالات الأكاديمية وأبعاده*

| البعد | معامل الفا |
|---|---|
| العامل الأول: الأمل | ٠,٩٩٧ |
| العامل الثاني: المتعة الأكاديمية | ٠,٩٩٨ |
| إجمالي المقياس | ٠,٩٩٥ |

يتضح من الجدول (٣٢) أن معامل الفا لكرونباخ في جميع الابعاد والتي تتراوح بين ٠.٩٩٧-٠.٩٩٨ وكذلك اجمال المقياس والتي تساوى ٠.٩٩٥ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

**٤- الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه، ووجد أنها تتراوح بين (٠.٩٤٩-٠.٩٨٧)، وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين البعد وإجمالي المقياس وكانت تساوى (٠.٩٠٩-٠.٩٢٦) على التوالي لأبعاد المقياس، وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، ويدل ذلك على اتساق مرتفع لمفردات المقياس، واتساق مرتفع للأبعاد.

## إجراءات البحث:

تمت اجراءات البحث الميدانية وفق الخطوات الاتية:

- بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لادوات البحث من خلال عينة البحث الاستطلاعية والتي بلغ عددهم (٢١٥) طالب وطالبة، تم تصميم الأدوات على google forms وتوزيعها على عينة عشوائية من طلاب الكليات الإنسانية (التربية – التربية النوعية – التربية الرياضية –

الآداب) بجامعة بنها، وتم استبعاد الاستجابات الغير مكتملة، ومنها بلغت العينة الأساسية (٣٢٨) طالبا وطالبة.

– رصد النتائج على برنامج SPSS واستخدام تحليل المسار عن طريق برنامج AMOS للتحقق من مطابقة النموذج المقترح واجراء التعديلات إلى أن تم التوصل لأفضل نموذج سببى يوضح علاقات التأثيرات والتأثر المباشرة وغير المباشرة والتحقق من صحة فروض البحث.

– التوصل إلى نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة.

– تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث ومتغيراته التي تم الكشف عنها.

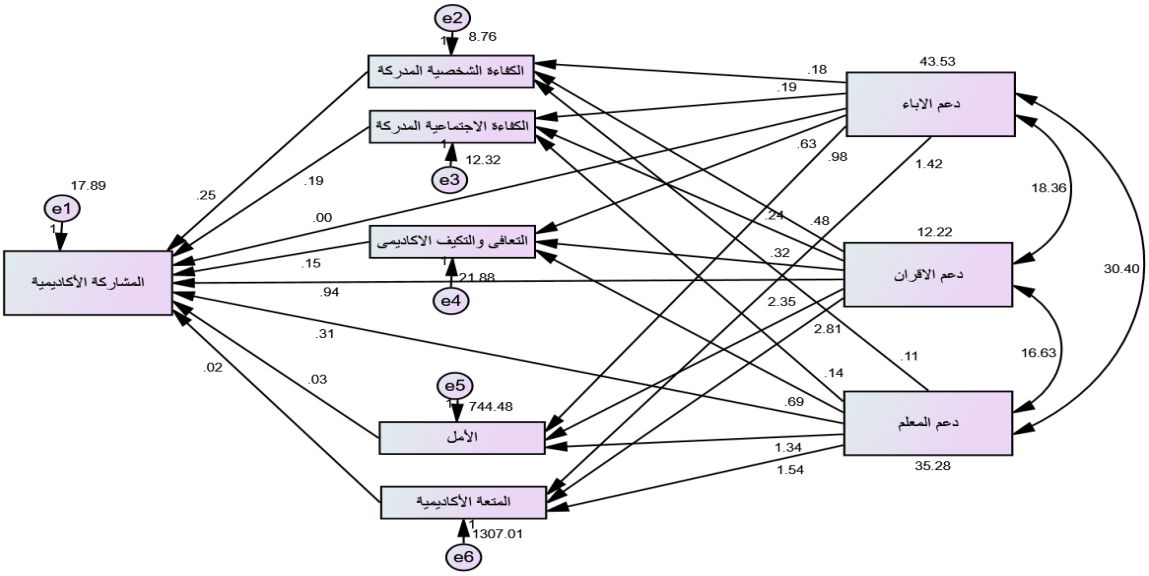
## – نتائج البحث وتفسيرها:

تفترض الباحثة بأن متغيرات البحث تشكل فيما بينها نموذجًا سببيًا يفسر علاقات التأثير والتأثر بين الدعم الاجتماعي الأكاديمي المدرك كمتغير (مستقل) وأبعاد الصمود الأكاديمي وبعدى الانفعالات الإيجابية للإنجاز كمتغيرات (وسيطة)، والمشاركة الأكاديمية كمتغير (تابع).

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام برنامج (Amos23) للتحقق من النموذج المفترض بطريقة Bootstrapping؛ بهدف تحديد مستويات الدلالة للتأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة لمتغيرات النموذج، ويوضح الشكل (١٣) القيم المعيارية لتشبعات كل من الدعم الاجتماعي الأكاديمي (من الآباء والمعلمين والاقران) وأبعاد الصمود الأكاديمي وأبعاد انفعالات الانجاز على المشاركة الأكاديمية لأفضل نموذج سببي كما يلي:

**شكل ١٣**

*قيم التشبعات المعيارية لكل من الدعم الاجتماعي الأكاديمي وأبعاد الصمود الأكاديمي وأبعاد انفعالات الانجاز على المشاركة الأكاديمية*




**جدول ٣٣**

*مؤشرات حسن المطابقة للنموذج بعد حساب قيم التشبعات المعيارية*

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | اختبار كا$^{٢}$ | ١٧,٤٧٢ | غير دالة |
| | درجة الحرية | ١٠ | |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٦٥ | |
| ٢ | نسبة كا$^{٢}$/ درجة الحرية | ١,٧٤٧ | أقل من ٥ |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠,٩٨٩ | من صفر إلى ١ |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩٤٨ | من صفر إلى ١ |
| ٦ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٥٣ | من صفر إلى ٠,١ |
| ٧ | مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI | ٠,٢٦٧<br>٠,٢٧٥ | قيمة مؤشر النموذج الحالي اقل من المشبع |
| ٨ | مؤشر المطابقة المعيارية NFI | ٠,٩٩٣ | من صفر إلى ١ |
| ٩ | مؤشر المطابقة المقارن CFI | ٠,٩٩٧ | من صفر إلى ١ |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي RFI | ٠,٩٧٥ | من صفر إلى ١ |

ويوضح الجدول (٣٣) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج بعد حساب قيم التشبعات المعيارية حيث يتضح مطابقة النموذج الناتج للنموذج المفترض، حيث وقعت جميع مؤشرات المطابقة في المدى الطبيعي لها، ويوضح الجدول (٣٤)، (٣٥) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة:

**جدول ٣٤**

*التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية لنموذج تحليل المسار والدلالة الإحصائية للتأثير*

| المتغيرات المتأثرة | نوع التأثير | دعم الآباء | دعم المعلمين | دعم الاقران | الكفاءة الشخصية المدركة | الكفاءة الاجتماعية المدركة | التعافي والتكيف الأكاديمي | الأمل | المتعة الأكاديمية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية المدركة | مباشر | ٠,١٧٧* | ٠,١١٥* | ٠,٤٨٤** | - | - | - | - | - |
| الكفاءة الاجتماعية المدركة | مباشر | ٠,١٩٢** | ٠,١٤١* | ٠,٢٣٧** | - | - | - | - | - |
| التعافي والتكيف الأكاديمي | مباشر | ٠,٦٣٥** | ٠,٦٩٣** | ٠,٣٢٠* | - | - | - | - | - |
| الأمل | مباشر | ٠,٩٨٣* | ١,٣٣٧* | ٢,٣٤٧* | - | - | - | - | - |
| المتعة الأكاديمية | مباشر | ١,٤٢٢** | ١,٥٤٢* | ٢,٨١١** | - | - | - | - | - |
| المشاركة | مباشر | ٠,٠٠٤ | ٠,٣٠٨** | ٠,٩٤١** | ٠,٢٤٧* | ٠,١٩١** | ٠,١٥٥** | ٠,٠٣٥** | ٠,٠٢٢** |
| | غير مباشر | ٠,٢٤٤* | ٠,٢٤٣** | ٠,٣٥٧** | - | - | - | - | - |
| | كلى | ٠,٢٤٨** | ٠,٥٥٢** | ١,٣٠٠** | ٠,٢٤٧* | ٠,١٩١** | ٠,١٥٥** | ٠,٠٣٥** | ٠,٠٢٢** |

** دال عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣٤) أن جميع التأثيرات الموجودة سواء المباشرة او غير المباشرة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١، ماعدا تأثير دعم الآباء على المشاركة بشكل مباشر فكان غير دال احصائيا، ولتوضيح قيم التأثيرات غير المباشرة بين الدعم والمشاركة بوساطة كل متغير على حدة تم استخدام طريقة Bootstrapping وجاءت النتائج كما بالجدول (٣٥)

**جدول ٣٥**

*التأثيرات غير المباشرة بين المتغيرات بطريقة Bootstrapping ودلالتها الاحصائية*

| المتغيرات | التأثير | الدلالة |
|---|---|---|
| تأثير دعم الآباء على المشاركة بوساطة الكفاءة الشخصية المدركة | ٠,٠٤٢ | ٠,٠٢٢ |
| تأثير دعم الآباء على المشاركة بوساطة الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٠,٠٣٧ | ٠,٠٠٢ |
| تأثير دعم الآباء على المشاركة بوساطة التعافي والتكيف الأكاديمي | ٠,٠٩٨ | ٠,٠٠٥ |
| تأثير دعم الآباء على المشاركة بوساطة الأمل | ٠,٠٣٤ | ٠,٠١٢ |
| تأثير دعم الآباء على المشاركة بوساطة المتعة الأكاديمية | ٠,٠٣٣ | ٠,٠٠٤ |
| إجمالي التأثير غير المباشر بين دعم الآباء والمشاركة | ٠,٢٤٤ | ٠,٠٠٣ |
| تأثير دعم المعلمين على المشاركة بوساطة الكفاءة الشخصية المدركة | ٠,٠٢٨ | ٠,٠٢٣ |
| تأثير دعم المعلمين على المشاركة بوساطة الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٠,٠٢٧ | ٠,٠٣٧ |
| تأثير دعم المعلمين على المشاركة بوساطة التعافي والتكيف الأكاديمي | ٠,١٠٧ | ٠,٠٠٥ |
| تأثير دعم المعلمين على المشاركة بوساطة الأمل | ٠,٠٤٧ | ٠,٠٠٤ |
| تأثير دعم المعلمين على المشاركة بوساطة المتعة الأكاديمية | ٠,٠٣٤ | ٠,٠٢٨ |
| إجمالي التأثير غير المباشر بين دعم المعلمين والمشاركة | ٠,٢٤٣ | ٠,٠٠٣ |
| تأثير دعم الأقران على المشاركة بوساطة الكفاءة الشخصية المدركة | ٠,١٢٠ | ٠,٠٠٨ |
| تأثير دعم الأقران على المشاركة بوساطة الكفاءة الاجتماعية المدركة | ٠,٠٤٥ | ٠,٠٠٥ |
| تأثير دعم الأقران على المشاركة بوساطة التعافي والتكيف الأكاديمي | ٠,٠٤٧ | ٠,٠١٦ |
| تأثير دعم الأقران على المشاركة بوساطة الأمل | ٠,٠٨٢ | ٠,٠٠٦ |
| تأثير دعم الأقران على المشاركة بوساطة المتعة الأكاديمية | ٠,٠٦٣ | ٠,٠٠٤ |
| إجمالي التأثير غير المباشر بين دعم الاقران والمشاركة | ٠,٣٥٧ | ٠,٠٠٣ |

من الجدول (٣٥) مما سبق يتضح وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متغيرات النموذج المقترح. ويمكن توضيح تلك **النتائج في ضوء فروض الدراسة** فيما يلي:

## أولا: النتائج المرتبطة بتأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات الوسيطة والتابعة:

### ١- تأثير دعم الآباء الأكاديمي:

**نتائج الفرض الأول**: ينص الفرض الأول على **"توجد تأثيرات (مسارات) "مباشرة وغير مباشرة" من خلال أبعاد الصمود الأكاديمي المدرك، وأبعاد انفعالات الإنجاز، دالة**

**إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية**" ومن الجدول (٣٤) يتضح: -

- عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية.
- يوجد تأثير موجب غير مباشر دال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠١، ٠.٠٥) لدعم الآباء الأكاديمي من خلال أبعاد الصمود الأكاديمي (الكفاءة الشخصية المدركة-الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف) في المشاركة الأكاديمية بمقدار (٠.٠٤٢ - ٠.٠٣٧- ٠.٠٩٨) على التوالي، وتأثير غير مباشر من خلال انفعالات الانجاز (الأمل-المتعة الأكاديمية) في المشاركة الأكاديمية بمقدار (٠.٠٣٤ - ٠.٠٣٣) على التوالي، كما بلغ التأثير الكلى غير المباشر (٠.٢٤٤) وهي قيم دالة احصائيا عند (٠.٠١).

ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Rickert & Skinner, 2022) أن دعم الآباء له أثر إيجابي غير مباشر بالتغييرات في مشاركة الطلاب الأكاديمية من خلال مزيج من إحساس الطلاب بالترابط الاجتماعي والكفاءة والاستقلالية، ويؤكد على ذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة (Wong Siew Yieng et al., 2020) أنه لا يمكن للدعم الأبوي وحده أن يفسر المشاركة والإنجاز الأكاديمي للطلاب، وأيضا دراسة (Grant-Vallone et al., 2003) والتي أشارت أن دعم الآباء الأكاديمي المدرك يؤثر بمسارات غير مباشرة في المشاركة الأكاديمية من خلال التكيف الاجتماعي، واحترام الذات.

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير مباشر بين الدعم الأكاديمي للآباء والمشاركة الأكاديمية في ضوء أن طبيعة مصدر الدعم الاجتماعي يؤثر على نوعية الدعم الاجتماعي المقدم للفرد، فالدعم الانفعالي يأتي غالبا من الأسرة، والأقران، أما الدعم المعرفي المعلوماتي قد يقدم من قبل المتخصصين (Gauvin et al., 2002)، ونظرا لأن عينة البحث الحالي تستهدف طلاب الجامعة، فقد يرجع السبب إلى تخصصاتهم في مجالات أكاديمية قد تختلف عن مجالات التخصص لأولياء أمورهم، أو مستوي تعلمهم مما يؤدى إلى عجز معظم الآباء عن تقديم المساعدات الأكاديمية الملموسة؛ كشرح بعض المقررات أو توجيه نظر الأبناء لبرامج ومصادر ومقررات إضافية لتدعيمهم علميا أو لإثرائهم أكاديميا.

وفى إطار أن المشاركة الأكاديمية تتضمن مشاركة معرفية كالتفكير، واستراتيجيات

يستخدمها الطلاب لتفعيلها أكاديميًا، وبذل جهدًا علميًا لتفعيل معارفهم وسلوكياتهم في عملية التعلم من خلال التمثيلات المعرفية الموجهة نحو المستقبل مثل التطلعات التعليمية والتوقعات (Martin et al., 2021)، لذا فقد يكون مستوى تعليم الآباء أحد الأسباب التي تؤدى إلى عدم تقديم الدعم الأكاديمي للأبناء بشكل فعال، مما قد لا يؤثر على المشاركة الأكاديمية وخاصة المشاركة المعرفية والتي تحتاج إلى دعم أكاديمي ملموس وفعال لإثراء الطلاب بأساليب وإستراتيجيات مختلفة للتفكير وحثهم على تفعيلها، وأتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Zuma, 2020) بوجود علاقة ارتباطية بين مستوى تعليم الوالدين والحالة الاجتماعية والاقتصادية لهم، ومقدار الدعم الذي يمكن للوالدين تقديمه لمشاركة الطلاب في الحياة الأكاديمية.

وفى ضوء أن الدعم الأكاديمي للوالدين يتخذ أشكالًا مختلفة، ولكنه لا يشمل الدعم الأكاديمي المباشر (Wong Siew Yieng et al., 2020)، فقد ينحصر دعم الآباء في التشجيع والاهتمام والمساعدات المادية (الدعم الفعال والدعم الانفعالي)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Daniel et al., 2002) التي أشارت إلى أن الدعم المقدم من الآباء لأبنائهم في الجامعة يقتصر على المشاركة في عملية اختيار الكلية، ودفع تكاليف الكلية، والتفاوض بشأن العلاقات مع موظفي الحرم الجامعي، وقد يكون هذا غير كافي لحث الطلاب على الاندماج والمشاركة الأكاديمية داخل الجامعة.

لذلك يشعر الآباء بأنهم أقل قدرة على المساعدة الأكاديمية لأبنائهم لأن مناهج الكلية أكثر تقدمًا، لذا يؤثر عمل وثقافة الوالدين على كل من جودة وكمية ووقت التواصل بينهم وبين الأبناء، مما يحدد كيفية دعم الوالدين للأبناء، ويحد من كمية الدعم المقدم ( Han et al. 2019)، وخاصة في ظل ظروف عمل الوالدين لكسب الرزق وتوفير احتياجات الأبناء، وقد يقلل هذا من استمرارهم في تشجيع الطلاب للنجاح الأكاديمي ، وعجزهم عن تقديم المساعدات المادية بشكل مستمر، وعدم قدرتهم على مساعدة الأبناء في الوصول إلى البرامج اللازمة لمساعدتهم أكاديميًا لضيق الوقت.

وقد يفسر هذا أيضا أن الطالب الجامعي لم يعد يسعى للحصول على إذن لأفعاله ويسعى إلى الاستقلالية، وأتفق ذلك مع ما أشارت اليه نتائج بعض الدراسات ( Jeynes, 2007; Tugend, 2014) بأن طلاب الجامعة يميلون إلى اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.

**نتائج الفرض الثاني**: ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في أبعاد الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة**".

ومن الجدول (٣٤) اتضح وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) لدعم الآباء الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي بمقدار (٠.١٧٧ - ٠.١٩٢ - ٠.٦٣٥) على التوالي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات ( Rojas F, 2015; Li, 2017; Romero et al., 2018; Carrillo, 2018; García-Crespo et al., 2021; Permatasari et al., 2021).

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر **لدعم الآباء الأكاديمي في الكفاءة الشخصية المدركة** بمقدار (٠.١٧٧) والدال احصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) في ضوء تعريف الكفاءة الشخصية المدركة بالبحث الحالي بأنها "إدراك الطالب عوامل الحماية الداخلية لذاته كالمثابرة والتفاؤل ومعتقداته الايجابية والتسامح وثقة الطالب في أدائه وتوظيفها في مواجهة الصعوبات الأكاديمية"، ولذلك فالطلاب الذين يدركون إمكاناتهم وقدراتهم، ولديهم القدرة على كيفية توظيفها لمواجهة الخبرات المجهدة والصعوبات، ينشئون في بيئات اجتماعية تتسم بالدعم والدفء الذى يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم ويتمتعون بالكفاءة الشخصية.

ومما لا شك فيه أن الأسرة أساس التنشئة الاجتماعية للأفراد وتزودهم بالمهارات التي يحتاجون إليها للتعامل مع الضغوطات والتعافي من حالات الفشل غير المتوقعة ( Narayan et al., 2018)، لذلك فالاهتمام والرعاية والدعم الأسرى المتمثل في تربية الأبناء على الاستقلالية، وتعزيز كفاءتهم في التعلم الاجتماعي والانفعالي، وبناء علاقات اجتماعية داعمة مع الكبار، من أهم آليات التنشئة الاجتماعية التي ينشأ عليها الطلاب لمساعدتهم في تخطى الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها أثناء التعلم والدراسة، والتي تؤدى بدورها إلى إكساب الطلاب الأمن والأمان والثقة في تخطى المحن والأزمات.

وأتفق هذا مع ما أشارت اليه دراسة (Shen et al., 2018) أن الأشخاص الذين

يتمتعون بالكفاءة الشخصية هم أكثر عرضة لبناء واستخدام شبكات العلاقات الاجتماعية التي توفر الدعم في مواجهة أحداث الحياة المجهدة، وأوضح (Bofah & Ntow, 2017) أن شبكات العلاقات الاجتماعية الداعمة التي تؤثر في الكفاءة الشخصية المدركة والمعتقدات الايجابية عن الذات ترتكز في ممارسات الآباء ودعمهم الانفعالي ومساندتهم لأبنائهم وقت المحن والشدائد، وتأكيدا على ذلك أسفرت نتائج (Arroyo & Harwood, 2011) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكفاءة الشخصية المدركة للفرد وانخفاض جودة العلاقات الشخصية والدعم الأبوي.

أما وجود تأثير موجب مباشر **لدعم الآباء الأكاديمي في الكفاءة الاجتماعية المدركة** يمكن تفسير النتيجة في ضوء مفهوم الكفاءة الاجتماعية المدركة والتي يقصد بها في البحث الحالي "إدراك الطالب العوامل الخارجية والسياق الاجتماعي ومهارات التواصل الاجتماعي وعناصر المساعدة التي تسانده في مواجهة الصعوبات الأكاديمية"، ومن هذا المنطلق يؤدى الآباء دورًا كبيرًا في تنمية الكفاءة الاجتماعية للطلاب حيث تؤثر علاقة الآباء بالأبناء على بناء سلوكياتهم التي يتم من خلالها تطوير الكفاءات الاجتماعية، وعلاقاتهم بأقرانهم والآخرين من أفراد المجتمع، وتتخذ هذه العلاقة أشكال الدعم المتعددة، وتتضمن التشجيع والاهتمام بمشاعرهم، والدعم الانفعالي الجيد، والحب، وتوقعاتهم، وشغفًهم بأنشطة أبنائهم اليومية، ومراعاة وجهات نظرهم، وإظهار الفخر بإنجازاتهم، مما يثير هذا الدعم بشكل كبير احتمال أن يطور الأبناء الكفاءة الاجتماعية لديهم، وأن يكونوا على استعداد للدراسة الأكاديمية وأقل عرضة لمخاطر اضطرابات السلوك، وأتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (SAI, 2019) بأن الكفاءة الاجتماعية للطلاب ترتبط بالتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وتتوقف على الممارسات الوالدية من دعم واهتمام ومساندة الابناء وقت الشدائد.

أما وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٦٣٥) دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) **لدعم الآباء الأكاديمي في التعافي والتكيف لطلاب الجامعة**، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت اليه نتائج دراسة (Gerard & Booth, 2015)، حيث يمكن تفسير ذلك في ضوء الممارسات المدركة للآباء كعامل وقائي تساهم في خلق بيئة محفزة وداعمة وصحية تعزز الإنجاز لدى الطلاب، فالطلاب الذين يدركون استجابة الوالدين العالية سوف يستخدمون طرقًا أكثر تكيفًا للتعامل مع المواقف العصيبة، وبالتالي يكونوا أقل عرضة للمشكلات

والامراض النفسية.

كما أن العلاقات الجيدة بين الأشقاء والآباء بشكل غير مباشر ستوفر المزيد من الدعم الاجتماعي المتصور لتطوير قدرة الفرد على التكيف (Lian, 2008)، كما ان النصيحة والتشجيع من مصادر الدعم قد يزيدان أيضًا من احتمالية اعتماد الفرد على حل المشكلات والبحث عن المعلومات، قد تساعد هذه الأساليب الطلاب في التعامل مع الضغوطات المختلفة في البيئة وتسهيل عملية التكيف الإيجابية (Holahan et al., 1995).

**نتائج الفرض الثالث**: ينص الفرض الثالث **على أنه "توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الآباء الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل- والمتعة الأكاديمية) لدى طلاب الجامعة.**

من جدول (٣٤) اتضح وجود تأثير موجب مباشر وكلى لدعم الآباء الأكاديمي في انفعالات الانجاز (الأمل – المتعة الأكاديمية) بمقدار (٠.٩٨٣ – ١.٥٤٢) على التوالي، دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١).

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات ( Chan & Leung, 2015; Holt et al., 2018) حيث تحسن الشعور بالفخر، واحترام الذات، والشعور بالأمل، والقدرة على المنافسة بين الطلاب، يتم من خلال الدعم الأبوي (Levpušček & Zupančič, 2009)، فوجود بيئة عائلية داعمة للنجاح الأكاديمي من الأمور الأكثر أهمية لتشجيع تطلعات الطلاب وتحسين دوافعهم الذاتية، وانفعالات الإنجاز لديهم، حيث ترتبط انفعالات الإنجاز ارتباطًا وثيقًا بدوافع الطلاب، واستراتيجيات التعلم، والموارد المعرفية، والتنظيم الذاتي، والإنجاز الأكاديمي (Giraldo-Garcia, 2014; Pekrun et al., 2002).

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر بمقدار (٠.٩٨٣) دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) **لدعم الآباء الأكاديمي في انفعالات الانجاز(الأمل)** في ضوء نظرية " سنايدر" والتي تؤكد أن الأمل يكتسب من أفراد الأسرة التي ربما يكون الدعم الذي تقدمه الأسرة هو العامل الأكثر أهمية في تعزيز الأمل طوال الحياة (Snyder, 2000).

لذلك اتفقت نتيجة الفرض مع نتائج دراسات كل من ( Gerard & Booth, 2015; Sulimani-Aidan et al., 2017; Ngai et al., 2021; Sulimani-Aidan &

Melkman, 2022) التي أشارت إلى أن الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة، وخاصة من الوالدين، كان مرتبطًا بمستويات عالية من الأمل.

فالأسرة هي السياق المحوري المرتبط بالأداء الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلاب، حيث يوفر الآباء الموارد الكافية والدعم الانفعالي لتعليم أبنائهم باستمرار من خلال التشجيع والدعم للأهداف الأكاديمية، كما أن الإساءة والإهمال النفسي من الآباء أدى إلى انخفاض مستويات الأمل لدى الطلاب وتعرضهم لصعوبات انفعالية، واضطرابات سلوكية(Shepherd, 2009)، وأكدت على ذلك دراسة (Dumain, 2010) أن الطلاب الذين تعرضوا للخبرات السلبية في حياتهم، مثل سوء المعاملة الوالدية، كانوا أقل تفاؤلًا وأملًا من نظائرهم الذين نشئوا في بيئات أسرية داعمة انفعاليا.

وبالنسبة لوجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (١.٥٤٢) دال إحصائيا ( عند مستوى ٠.٠١) **لدعم الآباء الأكاديمي في انفعالات الانجاز(المتعة الأكاديمية)**، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت اليه دراسة كل من ( Froiland, 2015; Shen et al., 2018; Li et al., 2021; Sağkal & Sönmez, 2022)، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء نظرية قيمة التحكم(Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007) والتي توضح التفاعل بين العوامل البيئية، والتقييمات المعرفية، وانفعالات الإنجاز، والمشاركة، والأداء، ونتائج الإنجاز، ووفقًا لهذه النظرية فإن الدعم السلوكي والانفعالي للوالدين، الذي يعمل كعامل سياقي مهم قد أرسى الأسس لتطوير التحكم وتقييم القيمة، على سبيل المثال، مشاركة الوالدان أبنائهم بالاستمتاع والمثابرة في المهام الأكاديمية مثل مشاركتهم زيارة معرض في المتحف، أو متعة القراءة مما يشعر الأبناء بالمتعة الأكاديمية.

**٢- تأثير دعم المعلمين الأكاديمي:**

**نتائج الفرض الرابع**: ينص الفرض الرابع **أنه "توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز دال إحصائيا لدعم المعلمين (أعضاء هيئة التدريس) الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية"**

من الجدول (٣٤) اتضح وجود تأثير موجب كلى بمقدار (٠.٥٥٢) لدعم المعلمين في

المشاركة الأكاديمية، وتأثير غير مباشر من خلال الصمود الأكاديمي ، وانفعالات الانجاز بمقدار (٠.٢٤٣)، كما بلغ التأثير المباشر (٠.٣٠٨)، وجميعها دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠١)، واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كل من( Datta et al., 2017; Ahmed et al., 2018; Ayub et al., 2019; Fernández-Lasarte et al., 2019; Liu et al., 2018; Sengsouliya et al., 2020; Olana & Tefera, 2022; Sadoughi & Hejazi, 2022) والتي أشارت إلى أن دعم المعلم له تأثير أكبر في المشاركة الأكاديمية مقارنة بدعم الوالدين.

ويمكن تفسير ذلك في إطار ما أشار اليه (Archambault et al., 2012) أن اعتقاد المعلم ودعمه يعزز انخراط الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، فعندما يكون لدى المعلمين توقعات عالية للطلاب، فإنهم يدعمون ويبذلون المزيد من الجهد لمساعدة طلابهم على النجاح والمشاركة، لذا يجب أن يدرك المعلمون دائمًا أنه يمكنهم لعب دور إيجابي في تعلم طلابهم ومشاركتهم أكاديميا.

وفى إطار أن الدعم الأكاديمي يتضمن الدعم المعلوماتي للطلاب وتقديم الإرشادات والمعلومات لمساعدتهم على التعلم، بالإضافة إلى دعم التقييم الذى يستلزم إعطاء ملاحظات للطلاب حول تعليمهم الأكاديمي (شروق غرم الله الزهراني، ٢٠١٨)، فالمعلمون يمكنهم تقديم المعلومات المعرفية للطلاب لمساعدتهم على فهم مقرراتهم الدراسية، بالإضافة إلى أنهم يمكنهم تقييم الطلاب معرفيا وتزويدهم وإرشادهم بمصادر متعددة للحصول على المعلومات الأكاديمية مما يجعلهم أكثر نشاطا وتفاعلا ومشاركة في الانشطة الأكاديمية.

أما بالنسبة للتأثير غير المباشر **لدعم المعلمين الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية من خلال الصمود الأكاديمي** فقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها دراسة كل من (Rohinsa et al., 2019; Ye et al., 2021) والتي أشارت إلى أن الصمود الأكاديمي يتوسط تأثير دعم المعلم في توقع مشاركة الطلاب أكاديميًا، ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار اليه(Coronado-Hijón, 2017) من ضرورة تضمين التعليم الانفعالي في مناهج التعليم الرسمي، بالإضافة إلى التدريب على مواجهة التحديات والتكيف الإيجابي معها لتحسين الصمود الأكاديمي للطلاب، وهذا من شأنه أن يعزز خصائص التعلم الجيد الشامل

ويساعد على بقاء أثر التعلم، ويجعل الطلاب في حالة استمتاع بالعمل التعاوني، والعمل الجماعي، وتعزيز مجموعات العمل والمشاركة داخل حجرات الدراسة.

وعن التأثير غير المباشر **لدعم المعلمين المدرك الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية من خلال انفعالات الإنجاز**، فقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسات (Chan & Leung, 2015; Lei et al., 2018)، ووفقًا لهذه النتائج يختلف تأثير دعم المعلمين بالانفعالات الأكاديمية وفقًا لعمر الطلاب، ويتفق هذا مع ما أشارت اليه دراسة (Liu et al., 2016) أن العلاقة بين دعم المعلمين ومؤشرات الانفعالات الأكاديمية الايجابية كانت الأدنى بين طلاب المدارس الإعدادية والأعلى بين طلاب الجامعات، وبما أن البحث الحالي استهدف عينة من طلاب الجامعة فيفسر هذا قوة تأثير دعم المعلمين الأكاديمي في انفعالات الطلاب الأكاديمية.

**نتائج الفرض الخامس**: ينص الفرض الخامس على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم المعلمين الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة**"

اتفقت نتيجة تأثير دعم المعلمين الأكاديمي في الصمود الأكاديمي مع نتائج دراسات (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016; Ahmed et al., 2018; García-Crespo et al., 2021) وقد ثبت أيضًا من خلال هذه الدراسات أن البيئة التعليمية وما تضمه من دعم فعال وتوفير الموارد التعليمية، ودعم انفعالي كالمناخ المدرسي الآمن والمنظم، والرعاية والاهتمام، هي عناصر أساسية في زيادة الصمود الأكاديمي لطلاب.

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.١١٥) ودال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) لدعم المعلمين **(أساتذة الجامعة) في الكفاءة الشخصية المدركة في** ضوء ما تتميز به البيئات الداعمة للإتقان بأنها بيئات يدرك فيها الطلاب أنهم يكافئون على تطوير شخصيتهم، وتحسين أدائهم في التعلم (Standage et al., 2003)، ومنُ المعتقد أن تلك البيئات تعزز مشاعر الكفاءة الشخصية، والاستقلالية والترابط، وبالتالي تدعم الدوافع الذاتية لطلاب (Ames, 1992).

وأكد على ذلك (Ryan & Patrick, 2001)، حيث أشار إلى أنه يمكن تعزيز مشاعر الكفاءة الشخصية لطلاب والتي "تشير إلى مدى اعتقاد الطلاب بأن المعلمين يقدرون ويقيمون علاقاتهم الشخصية معهم من خلال إظهار الدعم العاطفي أو المشاركة، والتي تتكون من الرعاية والود والفهم والتفاني.

فمن المرجح أن يستكشف الطلاب بيئتهم بثقة وأمان، وبالتالي يعززون مشاعرهم بالكفاءة والاستقلالية من خلال تكوين علاقات إيجابية مع معلميهم ( Soares et al., 2005)، ويتفق هذا مع ما أشار اليه ( Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016) بأن فرص الصمود الأكاديمي كانت أكبر في المدارس ذات معدلات التنمر المنخفضة من قبل المعلمين، وقد يرجع ذلك إلى إدراك كل من المعلمين والمتعلمين لعواملهم الشخصية والتي قد تؤثر في صمود الطلاب.

أما بالنسبة لوجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.١٤١) ودال إحصائيا ( عند مستوى دلالة ٠.٠٥) **لدعم المعلمين في الكفاءة الاجتماعية المدركة**، يمكن تفسيرها في ضوء أن الطلاب الذين يتمتعون بالدعم الإيجابي من المعلمين والأقران يظهرون الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية في التعلم (Wentzel et al., 2010)، فالمعلمون في مواقع السلطة داخل البيئة الأكاديمية لديهم سلطة الموافقة على سلوك الطالب أو رفضه واختيار الكفاءات التي يجب التأكيد عليها داخل السياق الأكاديمي (Perzigian, 2018)، ووفقًا لذلك يوصف دعم المعلمين على أنه عامل تمكين أكاديمي من خلال بناء علاقات إيجابية بين المعلم والطالب داخل البيئة الاجتماعية لمشاركتهم الأنشطة المختلفة(Wilkerson et al., 2013)، ومن هذا المنطلق فالطلاب الأكفاء اجتماعيا هم الذين يظهرون سلوكيات اجتماعية إيجابية ذات قيمة أكاديمية (على سبيل المثال ، الاستماع اليقظ أو التعاون) وهم الأكثر تعرضا لدعم الأقران والمعلمين.

لذلك فالمعلمون يؤدون دورًا فعالًا في تحديد الطابع الاجتماعي للبيئة التعليمية، وتحديد أفضل الأنشطة لتلبية التوقعات الاجتماعية والحفاظ عليها، ويمثلون موارد قيمة في فحص الكفاءة الاجتماعية للطلاب في السياقات التعليمية (Perzigian, 2018).

أما عن وجود تأثير موجب مباشر وكلى **لدعم المعلمين في التعافي والتكيف** كان

بمقدار (٠.٦٩٣) ودال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠١)، واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Rupsiene & Kucinskiene, 2005) أن المساعدة التي يقدمها المعلمون للطلاب بشكل فردي، والتي تتمثل في مجموعة من السلوكيات الإيجابية للمعلم، كالسلوك الودود مع الطلاب، والإلمام الجيد بطلابهم، والتقييم العادل والثناء، وتوضيح المتطلبات الأكاديمية، وإبقاء الطلاب على اطلاع بالأحداث، ورعايتهم، ومواجهة الصعوبات التي يواجهونها كان له تأثير إيجابي على تكيف الطلاب مع صعوبة المهام الأكاديمية الجديدة.

ومن بين العديد من الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد الطلاب في التغلب على الصعوبات والاثار السلبية للبيئة هو وجود علاقة جيدة بين المعلم والطالب وذلك لتنمية وتحفيز الطلاب على التعلم (Ansong et al., 2017).

كما قد يكون سبب تلك النتيجة تشجيع المعلمين للطلاب على التعلم بشكل مستقل من خلال تكوين علاقة منسجمة بين المعلم والطالب، وبناء الثقة لطلابهم حتى يتمكنوا من إنجاز المهام الصعبة والمثابرة في الأداء الأكاديمي والاهتمام بانفعالاتهم وتقديرها أثناء التعلم، وتعليمهم التكيف مع المواقف الصعبة (Chen & Tu, 2019; Li et al., 2022).

**نتائج الفرض السادس**: ينص الفرض السادس على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم المعلمين الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة**"

اتضح من جدول (٣٤) وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (١.٣٣٧) ودال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) **لدعم المعلمين في الأمل**، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Skinner et al., 2008; Liu et al., 2016)، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أشارت اليه دراسات (Chang et al., 2019; Hidayat & Nurhayati, 2019) عن أهمية تأثير العلاقات الشخصية للطلاب مع المعلمين كمصادر للدعم على الشعور بالأمل والتفاؤل في مواجهة التحديات الأكاديمية.

وفى ضوء أن دعم المعلمين هو آلية مهمة يمكن من خلالها للمعلم تعزيز انفعالات الطلاب الايجابية، فإن الطلاب الذين يتمتعون بمزيد من دعم المعلم يتمتعون بمزيد من المتعة

والاهتمام والأمل والفخر والراحة وتنخفض لديهم الانفعالات السلبية ( Lawman & Wilson, 2013).

حيث يميل الأفراد إلى الشعور بالأمل في سياق تلقيهم الدعم من الآخرين ( Bishop & Willis, 2014)، فقد وُجد أن العلاقات الداعمة تساعد في تنمية الأمل والحفاظ عليه لدى الطلاب (Sahranç et al., 2018) من أجل مواجهة العقبات، وتقدم تلك العلاقات الداعمة من خلال تشجيع الآخرين بما في ذلك الآباء ومقدمي الرعاية والمعلمين أو الأقران، كما يتم الحفاظ على الأمل أيضا من خلال التفاعلات مع الآخرين الداعمين، مثل المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والموجهين وأفراد الأسرة والأصدقاء (Guthrie et al., 2014)

أما عن وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (١.٥٤٢) ودال إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠٥) **لدعم المعلمين في الاستمتاع الأكاديمي**، قد يرجع سبب هذه النتيجة أنه عندما يحب الطلاب معلميهم ويشعرون أن لديهم شغفًا تجاه الدراسة، فإنهم يستمتعون بكل لحظة في التعلم ويبدون متحمسين لتحقيق أهداف التعلم، ويتفق هذا مع ما أشار إليه ( Al-shara, 2015) بأن البيئة التعليمية التفاعلية، تتيح الفرصة للمعلمين بمشاركة الطلاب في عملية التدريس والتعلم مما يزيد من إثارة المتعة والشغف أثناء التعلم.

كما أنه يمكن أن تؤثر جودة العلاقات الشخصية بين المعلمين والمتعلمين على بعض الخصائص النفسية الإيجابية، ومنها التمتع الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية، والمرونة، والعزيمة، والكفاءة الذاتية، والرفاهية من أجل تحسين الأداء السلوكي الصحي للمتعلمين (Derakhshan, 2021).

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة أيضا إلى أن التواصل الايجابي بين المعلم والطلاب سواء داخل السياق الأكاديمي أو خارجه، يتيح الفرصة أمام الطلاب للتعبير عن انفعالاتهم دون خجل أو توتر مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وهذا ما أشار اليه "سونج" (Song, 2021) أن دعم المعلم كسلوك تواصل إيجابي بينه وبين الطلاب أدى إلى تطوير بنيات نفسية إيجابية للطالب مثل الاستمتاع الأكاديمي ، كما أكد على ذلك نتائج (Mainhard et al., 2018) أن قوة المعلم (التحكم في التفاعل أو التأثير) والتعاطف (الدفء أو العلاقة الأليفة) مهمان لتنمية انفعالات الاستمتاع الأكاديمي بجانب العديد من الانفعالات الإيجابية للمتعلمين.

ومن الممكن أن تكون أحد أسباب تأثير دعم المعلمين في الاستمتاع الأكاديمي أن العلاقة الشخصية والودودة بين المعلم والمتعلم تحسن من إدارتهم للمواقف التي يمكن أن تضبط استمتاعهم لترتبط بالتمتع الأكاديمي (Goetz et al., 2021).

**٣- تأثير دعم الأقران الأكاديمي:**

**نتائج الفرض السابع**: ينص الفرض السابع على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) " مباشرة وغير مباشرة " من خلال الصمود الأكاديمي المدرك، وانفعالات الانجاز دال إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية**".

اتضح من الجدول (٣٤) وجود تأثير كلى بمقدار (١.٣٠٠) لدعم الأقران في المشاركة الأكاديمية، وتأثير غير مباشر من خلال الصمود الأكاديمي ، وانفعالات الانجاز بمقدار (٠.٣٥٧)، كما بلغ التأثير المباشر (٠.٩٤١)، وجميعها دالة إحصائيا (عند مستوى دلالة ٠.٠١)، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ومنها دراسة كل من ( Juvonen et al., 2012; Ganotice & King, 2014; Ansong et al., 2017; Sarı et al., 2017; Gremmen et al., 2018; Liu et al., 2018; Kennebeck, 2019) حيث أظهرت النتائج أن دعم الأقران بدا أكثر ارتباطًا مباشرًا وإيجابيًا بمشاركة الطلاب الأكاديمية مقارنة بدعم الوالدين والمعلمين، أي أن علاقة الأقران تساهم بشكل إيجابي في التعلم والمشاركة، وقد تكون أحد الأسباب المحتملة هو أن بيئة التعلم الأكاديمي للتفاعل بين الأقران في المحاضرات تحفز الطلاب على تحسين إدراكهم الذاتي وفعاليتهم، مما يؤدي إلى تعزيز المشاركة الأكاديمية (Yang et al., 2021).

وتفسر النتيجة في ضوء أن الهيكل الأساسي لدعم الأقران هو مساعدة الطالب ذوى المستوى الأدنى من قبل طالب آخر من ذوى المستوى الأعلى أكاديميًا لتحسين أدائه الأكاديمي دون أي ضغوط مدفوعة من قبل سلطة المعلم (Sarı et al., 2017)، وخلق سلوك اجتماعي إيجابي بين الطلاب (Plumer & Stoner, 2005)، بالإضافة إلى ما أفاد به المتعلمين أيضًا أن الأقران يمكنهم فهم احتياجاتهم بشكل أفضل (Cate et al., 2012)، وقد اوجزت الباحثة من خلال نتائج الدراسات السابقة المرتبطة بتأثير دعم الأقران المدرك على مشاركة الطلاب بأن

هذا النوع من الدعم يتميز بعدم ارتباطه بضغوط من قبل الآخرين، ويرفع من ثقة الطلاب ويزيد من مهاراتهم الاجتماعية والتعلم التعاوني، مما قد يؤدى إلى إقبالهم على المشاركة الأكاديمية داخل وخارج المحاضرات.

أما عن وجود تأثير غير مباشر **لدعم الأقران المدرك على المشاركة الأكاديمية من خلال الصمود الأكاديمي** ، فقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ( Shao & Kang, 2022a) التي أشارت إلى أن علاقة الأقران كانت مرتبطة بشكل مباشر وإيجابي بالمشاركة الأكاديمية، وأيضًا كانت مرتبطة بشكل غير مباشر وإيجابي بالمشاركة الأكاديمية من خلال الكفاءة الذاتية والصمود الأكاديمي ، الأهم من ذلك، وجد أن التأثير المباشر كان أقل بكثير من التأثيرات غير المباشرة بوساطة الفعالية الذاتية والصمود الأكاديمي وهو ما اختلفت معه نتيجة الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشارت اليه (Gillham et al., 2013) أن الطلاب الذين يشعرون بأنهم أكثر ارتباطًا مع أقرانهم يتمتعون بمستويات أعلى في الصمود الأكاديمي، والذي أدى دورًا مهمًا في المشاركة الأكاديمية.

**أما** بالنسبة لوجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا **لدعم الأقران المدرك على المشاركة الأكاديمية من خلال انفعالات الإنجاز**، فقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج الدراسات والبحوث ومنها ( Chan & Leung, 2015; Byrd, 2016; Park et al., 2018; Lehman, 2019; Osborne, 2019; Lee et al., 2021) والتي أشارت إلى أن دعم الأقران كان مرتبطًا بشكل إيجابي بالانفعالات الايجابية مثل السعادة والفخر والحماس والإثارة والهدوء والرضا والسلام والاسترخاء، وقد تفسر نتيجة الفرض في ضوء أن الطلاب يتأثرون بشدة بأقرانهم، الذين قد يفهمون تحدياتهم الخاصة بشكل أفضل من الآباء أو المعلمين.

كذلك اتفقت نتيجة الفرض مع نتائج دراسة كل من ( Chen et al., 2017; Lee et al., 2021) التي أشارت إلى أن انفعالات الانجاز لها تأثير وسيط في السياقات التعليمية المتعلقة بدعم الأقران والرضا عن التعلم والأداء الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن تصورات الطلاب لدعم الأقران عاملاً مساهماً مهمًا في رغبتهم في البقاء بالجامعة والالتزام بحضور المحاضرات (Isacco & Morse, 2015)، كما أن دعم الأقران يساعد في تخفيف انفعالات الانجاز السلبية مثل القلق المرتبط بالمهام الأكاديمية

.(Lyman & Keyes, 2019)

واختلفت نتيجة الفرض مع نتيجة دراسة (Bolger & Amarel, 2007) والتي أشارت إلى وجود تأثير سلبى لدعم الأقران على الانفعالات، حيث تتفاقم الانفعالات السلبية لدى الطلاب نتيجة المقارنة بالأقران وشعور الطلاب بعدم الكفاءة والقدرة على مواجهة الصعاب والتصور السلبى لإمكاناتهم وقدراتهم، وقد يرجع اختلاف النتيجة مع البحث الحالي إلى أن عينة البحث المستهدفة من طلاب الجامعة فهم أكثر نضجًا وخبرة تجعلهم يدركون أن هناك فروقا فردية بين الأفراد في القدرات والكفاءة، وأن كل فرد يحتاج إلى الدعم، وليس بالضرورة كل من يحتاج إلى الدعم لديه قصور في إمكاناته وقدراته.

**نتائج الفرض الثامن**: ينص الفرض الثامن على " **توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة لدعم الأقران الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة** "

اتضح من الجدول (٣٤) وجود تأثير موجب مباشر وكلى لدعم الأقران الأكاديمي في الصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) لدى طلاب الجامعة، واتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Robinson et al., 2015; Putri & Nursanti, 2020; Permatasari et al., 2021; Rustham et al., 2022)، وأكد على ذلك (Chen et al., 2018) أن دعم الأقران كان مؤشرًا ثابتًا على الصمود الأكاديمي للطلاب في مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية.

وكان التأثير المباشر **لدعم الأقران الأكاديمي في الكفاءة الشخصية المدركة** بمقدار (٠.٤٨٤) ودال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١)، وقد يرجع ذلك إلى تأثير دعم الأقران في جوانب مختلفة للطلاب مثل رفع ثقة الطلاب بأنفسهم ومهارات الشخصية في التواصل مع الاخرين (Schleyer et al., 2005)، وفى إطار أن دعم الأقران الأكاديمي هو مساعدة ملموسة وانفعالية من الأقران تجعل الأفراد يشعرون بالتقدير والاهتمام (Taylor, 2010)، فقد يؤدى ذلك إلى تحسين كفاءتهم الشخصية، وذلك لأن دعم الأقران يعتبر عاملًا مرتبطًا بالتفاعلات والعلاقات الفردية بين الطلاب، ومشاركتهم الوقت الجيد، والاهتمام والمساعدة

الايجابية دون خجل أو توتر، الذي يمكن أن يؤثر على السلوك الإيجابي، وأن يكونوا قدوة لبعضهم البعض، بالإضافة إلى أن التواصل مع الأقران يمكن أن يخفف من التصورات والمعتقدات السلبية للطلاب في التعامل مع التحديات الأكاديمية (Frisby et al., 2020; Hoshek et al., 2016).

في الواقع أن جماعات الأقران لها مجموعة من التأثيرات على تطوير سلوكيات الطلاب الايجابية ومعتقداتهم الذاتية الأكاديمية (DeLay et al., 2013)، وتعتبر هذه السلوكيات الإيجابية ومعتقدات الطلاب الذاتية وتصوراتهم الايجابية عن إمكاناتهم في مواجهة التحديات جوهر الكفاءة الشخصية المدركة.

أما عن وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٢٣٧) ودال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) **لدعم الأقران الأكاديمي في الكفاءة الاجتماعية المدركة**، فيكمن في العلاقات الاجتماعية ما بين الأقران، والتي تُعد من أحد مصادر تلبية احتياجات الطلاب في مواجهة الضغوط المختلفة في المجال الأكاديمي (Furrer et al., 2014)، وذلك نظرًا لأن قدرة الطلاب على تغيير المواقف الصعبة وإيجاد حل للمشكلات التي يواجهونها تزداد من خلال تلقى الطلاب المعلومات المتعلقة بمهام الكلية ومشاركتها وفهمها من قبل الأقران بدلا من المعلمين، وخاصة في المواد والمقررات التي تتسم بالصعوبة (Rojas F, 2015)، ومن ثم يؤثر ذلك على الكفاءة الاجتماعية المدركة، فالطلاب الذين لديهم مستويات عالية من التجنب الاجتماعي وليس لديهم شبكات دعم أقران جيدة يتصفون بانخفاض الكفاءة الاجتماعية (McCarthy et al., 2007)

وأظهرت النتائج أيضا أنه يوجد تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٣٢٠) دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠٥) **لدعم الأقران الأكاديمي في التعافي والتكيف**، حيث إن اختيار الطلاب لزملائهم لمساندتهم ومساعدتهم مصدر أساسي للدعم الأكاديمي (Thompson & Mazer, 2009; Mazer & Thompson, 2011) الذي يعزز الجوانب التكيفية من خلال مساعدة الطلاب بعضهم البعض داخل حجرة الدراسة، واستخدام الاستراتيجيات والنصائح التعليمية، وهذا من شأنه يساعد الطلاب على التكيف الأكاديمي (Thompson & Mazer, 2009).

فالمراهقين يصنفون أصدقاءهم باستمرار على أنهم أكثر أهمية من الوالدين وأفراد الأسرة الآخرين من حيث التفاهم والدعم العاطفي والرفقة والموافقة، علاوة على ذلك، يقترح الباحثون أن العلاقات الإيجابية بين الأقران في مرحلة المراهقة ضرورية لتنمية المهارات، وتعزيز الشعور بالانتماء، وهي مؤشرات مهمة للتكيف السلوكي والعاطفي (Hansen et al., 1995).

**نتائج الفرض التاسع**: ينص الفرض التاسع على أنه " **توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لدعم الأقران الأكاديمي في انفعالات الإنجاز (الأمل- المتعة الأكاديمية) لدى طلاب الجامعة**".

اتضح من الجدول (٣٤) وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٢.٣٤٧) دال إحصائيا ( عند مستوى ٠.٠٥) **لدعم الأقران الأكاديمي في انفعالات الانجاز(الأمل)**، ويمكن تفسير تلك النتيجة في إطار أن دعم مجموعات الأقران تساهم في التفاهم والتشجيع المتبادل بينهم، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي واحترام الذات وقبول الآخر في بيئة الأقران، ومنها تزداد الروح الحماسية والشعور بالأمل(Mujiyati & Adiputra, 2018)، ويساعد دعم الاقران في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة عن طريق تعليم الاقران بعضهم البعض المهارات المطلوبة، وخلق مناخ من السعي لتحقيق الهدف، وكل ذلك من المتوقع أن يؤدي إلى رفاهية ذاتية وتحسين مستوى الأمل والتفاؤل(Parker et al., 2015).

وثبت أن الأقران في المجموعة الواحدة يكونوا متشابهين في مجموعة من العوامل، فقد تتشابه دوافعهم الذاتية، وقيمة المهمة، والإنجاز الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية ( Yli-Piipari et al., 2011)، ونظرًا لذلك تصبح مجموعات الأقران أكثر تشابهًا بمرور الوقت، وبالتالي، من المرجح أن يتجمع الأفراد الذين لديهم مستويات أعلى من الأمل معًا.

ومن خلال التنشئة الاجتماعية الجماعية تعمل مجموعات الأقران كمورد يتأثر فيه أفراد المجموعة ببعضهم البعض، فقد تميل المجموعات المتفائلة إلى إيجاد حلول أفضل وتقديم المزيد من التعزيز الإيجابي عندما يواجه الطلاب عوائق تحول دون تحقيق الهدف ( Kiuru et al., 2008).

أما عن وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٢.٨١١) دال إحصائيا (عند مستوى

٠.٠١) **لدعم الأقران الأكاديمي في انفعالات الانجاز (المتعة الأكاديمية)** لدى طلاب الجامعة، فتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسM (Masland & Lease, 2013) التي أشارت إلى أن الحصول على أقران متفوقين يمكن أن يحدث فرقًا أكبر في الاستمتاع بالعمل الأكاديمي ويجدون العمل الأكاديمي مجزيًا في جوهره، كما أشار (Furrer & Skinner, 2003) أن نظريات التحفيز ترتكز على مشاركة الأقران كمورد نشط ومصدر للمساعدة والدعم في تنفيذ المشاريع والمهام والتكليفات بشكل حماسي يجعل العمل في بيئة التعلم أكثر متعة.

## ثانيًا: نتائج تأثير المتغيرات الوسيطة على المتغير التابع:

### ١- الصمود الأكاديمي المدرك والمشاركة الأكاديمية:

**نتائج الفرض العاشر**: ينص الفرض العاشر على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا للصمود الأكاديمي المدرك (الكفاءة الشخصية المدركة- الكفاءة الاجتماعية المدركة- التعافي والتكيف الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة**"

اتضح من الجدول (٣٤-٣٥) صحة الفرض الذي أشار تأثير الصمود الأكاديمي في المشاركة الأكاديمية، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة ( Jones & Lafreniere, 2014; Ahmed et al., 2018; Safaee et al., 2019; Romano et al., 2021a; Tang et al., 2021; Martin et al., 2022; Versteeg et al., 2022)، حيث يؤثر الصمود الأكاديمي على المشاركة الأكاديمية للمراهقين (Cheung et al., 2014)، فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى أعلى من الصمود الأكاديمي يظهرون مستوى أعلى من المشاركة في التعلم (Romano et al., 2021a).

فقد أشارت العديد من الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الصمود الأكاديمي للطلاب ومشاركتهم، فالطلاب الذين يشعرون بأنهم أكثر ارتباطًا مع أقرانهم يتمتعون بصمود أكاديمي أعلى، والذي يلعب دورًا مهمًا في المشاركة التعليمية( Gillham et al., 2013; Shao & Kang, 2022b)، كما اكدت دراسة(Ahmed et al., 2018) أن دعم المعلم المدرك والصمود الأكاديمي مرتبطان بشكل كبير وإيجابي بمشاركة الطلاب، وبالتالي من الممكن أن يميل الطلاب الصامدون إلى إدراك الدعم الانفعالي من معلميهم، وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة

مشاركتهم في سياق بيئة التعلم.

فيوجد تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٢٤٧) دال إحصائيا ( عند مستوى ٠.٠٥) **للصمود الأكاديمي (الكفاءة الشخصية المدركة) في المشاركة الأكاديمية،** حيث إن الأفراد الذين يدركون عوامل الحماية الداخلية لأنفسهم، هم من يبحثون عن موارد بيئية لمساعدتهم على النجاح والمشاركة الأكاديمية، ويؤثر ذلك على طريقة إدراكهم للبيئة والدعم الاجتماعي الذي يتلقونه (Lorente et al., 2014)، لذلك فإن الطلاب الصامدون يستخدمون بيئتهم الأكاديمية بفعالية، ويشاركون في الأنشطة الأكاديمية داخل حجرات الدراسة أو خارجها ( Furrer et al., 2014)، ويستخدمون العلاقات الاجتماعية بنجاح مع أقرانهم ومعلميهم لتعزيز المشاركة (Salmela-Aro, 2017)، علاوة على ذلك أشارت نتائج دراسة (Smith et al., 2013) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الازدهار والرفاهية النفسية أثناء التعرض للإجهاد يمكنهم المثابرة والاستمرار في الإنجاز والأداء بالرغم من التحديات.

ووفقا لنظرية الإنتاجية التعليمية Educational Productivity Theory فإن المتغيرات (المعرفية، والسلوكية، والموقفية) للطالب تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ومشاركتهم في التعلم (Abid et al., 2021). كما أشارت نظرية وولبيرج (Walberg, 1982) أيضًا بعوامل خاصة بكفاءة الطالب منها (الخبرات السابقة، الدوافع، تطور الشخصية) وهي جوانب تؤثر على الإنجاز والمشاركة.

وقد افترض بعض الباحثون وعلماء النفس أيضًا أن الطلاب الذين يتمتعون بمهارات شخصية مؤهلة للحصول على درجات جيدة من أولئك الذين لديهم كفاءة أقل في سلوكيات التعلم التعاوني (Yulianto et al., 2019).

أما عن وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.١٩١) دال إحصائيا ( عند مستوى ٠.٠١) **للصمود الأكاديمي (الكفاءة الاجتماعية المدركة) في المشاركة الأكاديمية،** افترض الباحثون أن مهارات التعامل مع الآخرين تؤثر على تعلم الطلاب ومشاركتهم الأكاديمية (Jenkins & Demaray, 2015; Montroy et al., 2014)، فأظهرت المهارات الاجتماعية علاقة وساطة كاملة في التحكم المجهد والإنجاز الأكاديمي ، ووجد أن المهارات الاجتماعية هي مورد حيوي للإنجاز الأكاديمي ، وقد أشار ( Anthony & DiPerna, 2017; Anthony & DiPerna, 2018) أن مهارات التعامل مع الآخرين هي سلوكيات التعلم

التعاوني للطلاب بالإضافة إلى مهارات التواصل التي تربطهم بالتعبير والتواصل والمساعدة والمشاركة وإطراء الآخرين بشكل فعال في الأوساط التعليمية وتؤثر على الإنجاز والمشاركة الأكاديمية للطلاب.

كما أوضحت النتائج وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.١٥٥) دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) **للصمود الأكاديمي (التعافي والتكيف) في المشاركة الأكاديمية**، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن التعافي يشير إلى القدرة على تكيف الطلاب و تعديل أفكارهم وأفعالهم وانفعالاتهم للاستجابة بشكل مناسب وإدارة المطالب المتغيرة والجديدة وغير المؤكدة للجامعة (Martin et al., 2012)، ومن ثم تؤثر القدرة على التكيف في مساعدة النتائج الأكاديمية الإيجابية بين طلاب الجامعة، وهو ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث حيث أشارت دراسة كل من ( Martin et al., 2013; Martin et al., 2015; Collie, Martin, Papworth, et al., 2016) إلى التأثير الإيجابي للتكيف على المشاركة الأكاديمية ونتائج الإنجاز، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن التعافي والتكيف يمكن أن يساعد الطلاب على التفاوض بشكل أفضل مع المواقف (المتغيرة أو الجديدة أو غير المؤكدة) في بيئتهم التعليمية.

فالطلاب القابلة للتكيف يكونون أكثر قدرة على المشاركة والمثابرة، والاستمرار في بذل الجهد للتغلب على التحديات الجديدة، والتخطيط الفعال ومتابعة العمل الأكاديمي (التخطيط والمراقبة)، وتعديل استجابتهم من أجل إدارة مهام التعلم (ادارة المهام)، بالإضافة إلى ذلك، من غير المرجح أن يتفاعل الطلاب القابلون للتكيف مع الظروف الجديدة بشكل دفاعي من خلال (إعاقة الذات) أو الاستياء نظرًا لأنهم قادرون على التكيف حسب الحاجة لإدارة المتطلبات الجديدة أو المتغيرة بشكل فعال، ويتفق هذا مع ما أشار اليه ( Collie, Holliman, et al., 2016).

**٢- انفعالات الإنجاز والمشاركة الأكاديمية:**

**نتائج الفرض الحادي عشر**: ينص الفرض الحادي عاشر على أنه "**توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيا لانفعالات الإنجاز (الأمل- الاستمتاع الأكاديمي) في المشاركة الأكاديمية لطلاب الجامعة**"

من خلال الجدول (٣٤-٣٥) يتضح صحة الفرض الذي أشار إلى تأثير انفعالات الإنجاز في المشاركة الأكاديمية، وتتفق نتيجة ذلك الفرض مع نتائج دراسات ( Kahu, 2013; King & Gaerlan, 2014; Fredrickson & Joiner, 2018; Volet et al., 2019; Arias-Chávez et al., 2020; Zhen et al., 2020; Zhang et al., 2021 Surahman & Adhim, 2021)

حيث يوجد تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٠٣٥) دال إحصائيا ( عند مستوى ٠.٠١) **لانفعالات الانجاز (الأمل) في المشاركة الأكاديمية،** ففي إطار أن الأمل يتضمن الاعتقاد بأن المستقبل سيكون أفضل من الحاضر، والاعتقاد في القدرة على تحقيق تلك الأهداف، كما يتضمن الميل للحفاظ على الاهتمام والجهد نحو تحقيق الأهداف ( Lopez et al., 2000)، لذلك يمكن لذلك أن يوسع نطاق إدراك الطلاب وأنشطتهم، وتساعدهم على تصور الأهداف والتحديات والأفكار الإيجابية والمشاركة الفعالة في التعلم ( Fredrickson & Joiner, 2018)، لذلك يميل الطلاب الذين يبحثون عن فرص التعلم والمشاركة الأكاديمية إلى امتلاك انفعالات انجاز إيجابية، علاوة على ذلك يمكن لانفعالات الإنجاز الإيجابية أن تعزز مثابرة الطلاب وجهودهم في التعلم (Pekrun et al., 2002).

كما أوضحت النتائج وجود تأثير موجب مباشر وكلى بمقدار (٠.٠٢٢) دال إحصائيا (عند مستوى ٠.٠١) **لانفعالات الانجاز (الاستمتاع الأكاديمي ) في المشاركة الأكاديمية،** ويمكن تفسير ذلك في ضوء انفعالات الانجاز الإيجابية التي تركز على المهمة والمرتبطة بالتمتع والاهتمام فهي عوامل فعالة للمشاركة الانفعالية للطلاب (Kahu, 2013)، وتوضح دراسة (King & Gaerlan, 2014) أيضًا أن انفعالات الإنجاز الإيجابية يمكن أن تؤثر على المشاركة الانفعالية والسلوكية، ويدل هذا على أن الطلاب الذين لديهم انفعالات انجاز إيجابية مثل السعادة والرضا والفخر والاستمتاع الأكاديمي سوف يدعمون مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية في بيئة التعلم.

فالمشاعر الإيجابية التي تركز على المهمة والمتعلقة بالتمتع والاهتمام هي عناصر حيوية للمشاركة العاطفية – أحد الأبعاد الثلاثة للمشاركة- جنبًا إلى جنب مع السلوك والإدراك لطلاب ترتبط مشاعرهم المختلفة بالمشاركة السلوكية والمعرفية وتتأثر بها، كما أن المشاعر السلبية المتمثلة في الملل والقلق والإحباط تؤدى في بعض الأحيان إلى إعاقة المشاركة من

خلال تأثيرها على الكفاءة الذاتية (Kahu et al., 2015).

## - التوصيات والبحوث المقترحة:

في إطار ما قدمه البحث الحالي من نتائج وتفسيرات، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات تسهم في إثراء العملية التعليمية بوجه عام، وعلم النفس والقياس النفسي، والتقويم التربوي بوجه خاص يمكن عرضها على النحو الاتي:

- ضرورة وضع خطة متكاملة لتقديم الدعم لطلاب الجامعة من قبل أساتذة الجامعة، وتشتمل الخطة على أهداف واضحة، وأنشطة جماعية وتعاونية بين الطلاب، وتشكيل لفرق العمل المكلفة بمهام الدعم، وتوصيف دقيق لتلك المهام، وتحديد للفئات المستهدفة.
- عقد لقاءات دورية للطلاب لمناقشات التحديات والصعوبات التي تواجههم ومساعدتهم فى التغلب عليها.
- عقد ورشة عمل في إطار النشاط الثقافي بالكلية عن كيفية رعاية الطلاب والاهتمام بهم، والتعرف على الطلاب المتعثرين أكاديميا ومعالجة مشكلاتهم، ومناقشة أساليب رعاية الطلاب دراسياً وسلوكيًا.
- إعداد برامج إرشادية وتوجيهية لمتابعة الطلاب أكاديمياً وإرشادهم وملاحظتهم وتزويدهم بالمقترحات والنصائح لتفعيل مشاركتهم في الأنشطة الاكاديمية، ومساعدتهم في التغلب على مشاكهم الأكاديمية والإدارية
- عقد اجتماعات وندوات شهرية لأولياء الأمور داخل الجامعة، بهدف توطيد العلاقة بين الجامعة والمجتمع الخارجي لبناء علاقات اجتماعية إيجابية تساهم في تقديم الدعم والمساندة للطلاب داخل الجامعة وخارجها..
- انشاء وحدة "من أجل صديقك" لعرض التجارب والخبرات السابقة بين الطلاب، والسعى للتخفيف من التحديات التي قد تواجه البعض.
- التركيز على المشاريع الجماعية بين الطلاب بهدف توطيد العلاقات بينهم ومساندة بعضهم البعض.

**أما عن البحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث الحالي:**

- نموذج للعلاقات السببية بين الدعم الاجتماعى الاكاديمى وانفعالات الإنجاز السلبية والايجابية والدافعية للانجاز.
- نموذج للعلاقات السببية بين اشباع الحاجات النفسية والصمود الاكاديمى وانفعالات الإنجاز والتحصيل الدراسى.
- فاعلية برنامج قائم على الدعم الاجتماعي الأكاديمي لتحسين المشاركة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المتعثرين أكاديميا.
- برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس قائم على الدعم الانفعالي وأثره في انفعالات الإنجاز والصمود الأكاديمي لطلاب الجامعة.
- مدى اسهام الدعم الأكاديمي المدرك والاجهاد الأكاديمي والصمود الأكاديمي في قوة السيطرة المعرفية لطلاب الجامعة

# المراجع

## أولا) المراجع العربية:


إيناس سيد علي عبدالحميد جوهر. (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية - جامعة بنها, ٢٥(٩٧), ٢٩٣ - ٣٣٣. https://doi.org/10.12816/0021901

رياض سليمان السيد طه. (٢٠٢٠). العلاقات السببية بين المساندة الاجتماعية وفعالية الذات والصمود الأكاديمي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية, ٣٠(١٠٩), ٤٧ - ٩٤. https://doi.org/10.21608/ejcj.2020.118101

زياد محسن بن طالب. (٢٠٢١). المساندةُ الاجتماعيةُ كمنبئ بالصمودِ النفسيّ لدى طلبة المرحلةِ الثانويةِ في مدينة عدن. مجلّة جامعة عدن للإلكترونيّة للعلوم الانسانيّة والاجتماعية, ٢(٣), ٣٦٠-٣٧٥. https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.3.116

سحر فاروق علام. (٢٠١٣). الصمود النفسي وعلاقته بالتماسك الأسري لدى عينة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس. مجلة الإرشاد النفسي(٣٦), ١٠٩ - ١٥٤. https://doi.org/http://search.mandumah.com/Record/644214

سميحة محمد على عطية. ( ٢٠١١ ). التنشئة الاجتماعية لانفعالات أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الآباء "دراسة عبر ثقافية. مجلة كلية التربية ـ جامعة دمنهور, ٣(٢), ١٧٢-٢٤٠.

شروق غرم الله الزهراني. (٢٠١٨). الإندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية, ٢٧(١), ٢٥٣-٢٧١. https://doi.org/DOI:10.4197/Art.27-1.9

شيماء سيد سليمان. (٢٠١٩). حالات الهويةالأكاديمية ومصادر الدعم الاجتماعي المدرك ودلالتهم التنبؤية والتمييزية بالدافعية العقلية لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بقنا. مجلةالعلوم التربوية-كلية التربية بقنا, ٤١(٤١), ٧٤-١٨٤. https://doi.org/10.21608/MAEQ.٢٠١٩,١٤٠١٠٣

فاطمه سحاب الرشيدي. (٢٠١٨). الدعم الاجتماعي المدرك لدى طلبة كلية التربية في جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث, ٤(٢), ١٣٦-١٥٧.

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, ٣٢(٣), ١٢٣-١٩٧.

https://doi.org/10.21608/MUJA.2017.108569

محمد رفيق الكحلوت. (٢٠١٦). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالغزو السببي لدى محاولي الانتحار في قطاع غزة [الجامعة الإسلامية]. غزة. http://search.mandumah.com/Record/738317

نورة دخيل الله علي الحارثي. (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفياًوعلاقتها بالصمود الأكاديمى لدي طالبات جامعة الطائف. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط, ٣٧(١). http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

هنادي بنت يحيى غالب جيلان, و ذكية أحمد عامر أحمد. (٢٠٢١). الدعم الاجتماعى المدرك وعلاقته بإدمان الإنترنت لدى المرهقين. المجلةالدولية لنشر البحوث والدراسات, ٢(١٩).

وسام حمدي القصبي, و عبد الناصر عبد الحليم أمين. (٢٠١٧). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاكاديمية وإستراتيجيات التعلم والإندماج الدراسي والتحصيل لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية, ١٣, ١ - ٧٢. https://doi.org/10.21608/JEDU.2017.74980

يوسف محمد شلي, وسام حمدى القصبى, و صالحة أحمدحسن محديش. (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. المجلةالتربوية (٧٤). https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.

**ثانيا) المراجع الأجنبية:**

Abid, N., Ali, R., & Akhter, M. (2021). Exploring gender-based difference towards academic enablers scales among secondary school students of Pakistan. *Psychology in the Schools*, *58*(7), 1380-1398. https://doi.org/10.1002/pits.22538

af Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *65* ,(٤)https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135 .٦٧٥-٦٦١

Ahmed, U., Umrani, W., Pahi, M., & Shah ,S. M. (2017). Engaging Ph.D. Students: Investigating the Role of Supervisor Support and Psychological Capital in a Mediated Model. *Iranian Journal of Management Studies*, *10*, 283-306. https://doi.org/10.22059/ijms.2017.220219.672364

Ahmed, U., Umrani, W ,.Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018).

Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced And Applied Sciences*, *5*, 39-46. https://doi.org/10.21833/ijaas.2018.09.008

Al-shara, I. (2015). Learning And Teaching Between Enjoyment And Boredom As Realized By The Students: A Survey From The Educational Field. *European Scientific Journal*, *11*, 146-168 .

Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating Role of Internal Factors in Predicting Academic Resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, *9*(3), 236-251. https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068

Amalia, R., & Latifah, M. (2019). Parental Support, Academic Emotion, Learning Strategy, and Academic Achievement on First Year Student. *Journal of Family Sciences*, *4*, 41-53. https://doi.org/10.29244/jfs.4.1.41-53

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261

Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, *54*, 51-58. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010

Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2017). Identifying sets of maximally efficient items from the Academic Competence Evaluation Scales—Teacher Form .*School Psychology Quarterly*, *32*, 552-559. https://doi.org/10.1037/spq0000205

Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2018). Piloting a Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales. *School Mental Health*, *10*(3), 314-321. https://doi.org/10.1007/s1231 ٧-٩٢٥٤-٠١٨-٠

Antonio-Agirre, I., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2019). Social support, emotional intelligence and academic performance in Secondary Education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *9*(2), 109-118 . https://www.mdpi.com/2254-9625/9/2/109

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369-386 .

Appleton ,J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.20 ٠٦,٠٤,٠٠٢

Archambault, I., Janosz, M., & Chouinard, R. (2012). Teacher beliefs as predictors of adolescents' cognitive engagement and achievement in mathematics. *The Journal of Educational Research*, *105*, 319-328. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.62 ٩٦٩٤

Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M. P., Ramos-Quispe, T., & Pérez-Saavedra, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, *8*(1), e423. https://doi.org/١٠,٢٠٥١١/pyr2020.v8n1.423

Arroyo, A., & Harwood, J. (2011). Communication competence mediates the link between shyness and relational quality. *Personality and Individual Differences*, *50*(2), 264-267. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.0 ٩,٠٤١

Atnafu, M. (2012). Motivation, Social Support, Alienation from the School and their Impact on Students' Achievement in Mathematics: The Case of Tenth Grade Students. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, *8*, 53-74 .

Ayub, A. F. M., Chin, K. P., Tajularipin, Sulaiman, Wan, & Jaafar, M. W. (2019). The Influence of Parental Involvement and Teacher Support on Mathematics Engagement among Chinese Secondary School Students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *10* .(١)

Bareket-Bojmel ,L., Shahar, G., Abu-Kaf, S., & Margalit, M. (2021). Perceived social support, loneliness, and hope during the COVID-19 Pandemic: Testing a mediating model in the UK, USA, and Israel. *British Journal of Clinical Psychology*, *60*. https://doi.org/10.1111/bjc ١٢٢٨٥.

Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (2007). Why Does Affect Matter in Organizations? *Academy of Management Perspectives*, *21*(1), 36-59. https://doi.org/10.5465/amp.2007.24286163

Bejerano, A. (2014). *An Examination of the Role of Social Support, Coping Strategies, and Individual Characteristics in Students' Adaptation to College* University of Nebraska—Lincoln]. //digitalcommons.unl.edu/commstuddiss

Beltman, S ,.Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6*(3), 185-207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bishop, E. C., & Willis, K. (2014). 'Without hope everything would be doom and gloom': young people talk about the importance of hope in their lives. *Journal of Youth Studies*, *17*(6), 778-793. https://doi.org/10.1080/13676261.2013.878788

Bofah, E., & Ntow, F. (2017). Perceived social support from parents and teachers' influence on students' mathematics-related self-beliefs. *13*, 41-62 .

Bolger, N., & Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: experimental evidence. *J Pers Soc Psychol*, *92*(3), 458-475. https//:doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.458

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Am Psychol*, *59*(1), 20-28. https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.20

Bonanno, G. A., Rennicke, C., & Dekel, S. (2005). Self-enhancement among high-exposure survivors of the September 11th terrorist attack: resilience or social maladjustment? *J Pers Soc Psychol*, *88*(6), 984-998. https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.6.984

Bostwick, K. C. P., Collie, R. J., Martin, A. J., & Durksen, T. L. (2020). Teacher, classroom, and student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, and achievement. *Teaching and Teacher Education*, *94*, 103100. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103100

Bostwick, K. C. P., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified-No Pagination Specified. https://doi.org/10.1037/edu000075

Burleson, B. R. (2003). The experience and effects of emotional support : What the study of cultural and gender differences can tell us about close relationships, emotion, and interpersonal communication. *Personal Relationships*, *10*(1), 1-23. https://doi.org/10.1111/1475-6811.00033

Burleson, B. R., MacGeorge ,E. L., Knapp, M., & Daly, J. (2002). Supportive communication. *Handbook of interpersonal communication*, *3*, 374-424 .

Byrd, J. (2016). Understanding the Online Doctoral Learning Experience: Factors that Contribute to Students' Sense of Community. *Journal of Educators Online*, *13*(2), 102-135. http://www.thejeo.com

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, *20*(6), 1019-1028. https://doi.org/10.1002/jts.20271

Carrillo, J. M. (2018). Academic resilience in newcomers. [PhD Dissertation] the Faculty of the Morgridge College of Education, University of Denver. https://digitalcommons.du.edu/etd/1408

Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Front Psychol*, *6*, 1781. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A New Multidimensional Construct Measure [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787

Cassidy, S., Mawdsley, A., Langran, C., Hughes, L., & Willis, S. C.

(2022). A Large-Scale Multicentre Study of Academic Resilience and Wellbeing in Pharmacy Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 8998. https://doi.org/10.5688/ajpe8998

Cate, O. t., Vorst, I. v. d., & Broek, S. v. d. (2012). Academic achievement of students tutored by near-peers. *International Journal of Medical Education*, *3*. https://doi.org/10.5116/ijme.4f0c.9ed ٢

Chan, C. H., & Leung, M. T. (2015). The structural relationship of perceived academic support and selfregulated learning: The mediating role of achievement emotions and academic motivation. In *Applied Psychology* (pp. 268-290). https://doi.org/10.1142/9789814723398_0015

Chang, E. C., Chang, O. D., Rollock, D., Lui, P. P., Watkins, A. F., Hirsch, J. K., & Jeglic, E. L. (2019). Hope Above Racial Discrimination and Social Support in Accounting for Positive and Negative Psychological Adjustment in African American Adults: Is "Knowing You Can Do It" as Important as "Knowing How You Can"? *Cognitive Therapy and Research*, *43*(2), 399-411. https://doi.org/10.1007/s10608-018-9949-y

Chen, H., Sun, H., & Dai, J. (2017). Peer Support and Adolescents' Physical Activity: The Mediating Roles of Self-Efficacy and Enjoyment. *J Pediatr Psychol*, *42*(5), 569-577. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw103

Chen, J.-Y., & Tu, C.-C. (2019). A Study on Teacher Support and Learning Adaptation among Six-Year Normal University Freshmen: The Moderating Effect of the Hardiness. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *15*(12). https://doi.org/10.29333/ejmste/115847

Chen, J. (2005a). *Perceived Friend/Peer Academic Support Scale [in both English and Chinese]*. (PFASS) [Database record]. APA PsycTests. ID: 999902757. https://doi.org/10.1037/t02757-000 .

Chen, J. (2005b). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: the mediating role of academic engagement. *Genet Soc Gen Psychol*

*Monogr*, *131*(2), 77-127. https://doi.org/10.3200/mono.131.2.77-127

Chen, X., Cheung, H. Y., Fan, X., & Wu, J. (2018). Factors related to resilience of academically gifted students in the chinese cultural and educational environment. *Psychology in the Schools*, *55*(2), 107-119. https://doi.org/10.1002/pits.22044

Cheung, K.-c., Sit, P.-s., Soh, K.-c., Ieong, M.-k., & Mak, S.-k. (2014). Predicting Academic Resilience with Reading Engagement and Demographic Variables: Comparing Shanghai, Hong Kong, Korea, and Singapore from the PISA Perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *23*(4), 895-909. https://doi.org/10.1007/s40299-013-0143-4

Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). Springer .

Chuang, K. Y., & Yang, C. C. (2012). Interaction Patterns of Nurturant Support Exchanged in Online Health Social Networking. *J Med Internet Res*, *14*(3), e5 .٤https://doi.org/10.2196/jmir.1824

çiçek, I. (2021). Effect of Hope on Resilience in Adolescents: Social Support and Social Connectedness as Mediators. *5*, 136-147. https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.283

Cluver, L., Fincham, D. S., & Seedat, S. (2009). Posttraumatic stress in AIDS-orphaned children exposed to high levels of trauma: the protective role of perceived social support. *J Trauma Stress*, *22*(2), 106-112. https://doi.org/10.1002/jts.20396

Collie, R., Holliman, A., & Martin, A. (2016). Adaptability, engagement and academic achievement at university. *Educational Psychology*, 1-16. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1231296

Collie, R., Martin, A., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L.(2016) .Social support, academic adversity and academic buoyancy: a person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1127330

Collie, R., Martin, A., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and

academic engagement. *Learning and Individual Differences*, *45*, 65-76. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002

Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J., & Papworth, B. (2017). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: an investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational Psychology*, *37*(8), 947-964. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910

Coronado-Hijón, A. (2017). Academic Resilience: A Transcultural Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, 594-598. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.013

Cutrona, C. E., & Suhr, J. A. (1992). Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Communication Research*, *19*(2), 154-174. https://doi.org/10.1177/009365092019002002

Daniel, B., Evans, S., & Scott, B. (2002). Understanding Family Involvement in the College Experience Today. *New Directions for Student Services*, *2001*, 3-13. https://doi.org/10.1002/ss.7

Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2017). The Toxicity of Bullying by Teachers and Other School Staff. *School Psychology Review*, *46*(4), 335-348. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0001.V46-4

Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K., & Chaudieu, I .(٢٠١٠) . Resilience and mental health. *Clin Psychol Rev*, *30*(5), 479-495. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.003

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of Analysis, Regnant Causes of Behavior and Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Psychological Inquiry*, *22*(1), 17-22. https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978

DeLay, D., Laursen, B., Kiuru, N., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2013). Selecting and retaining friends on the basis of cigarette smoking similarity. *Journal of Research on Adolescence*, *23*, 464-473. https://doi.org/10.1111/jora.12017

deMarrais, K., & Tisdale, K. (2002). What Happens When Researchers Inquire Into Difficult Emotions?: Reflections on Studying Women's Anger Through Qualitative Interviews. *Educational*

*Psychologist*, *37*(2), 115-123. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_6

Demetriou, L., Drakontaides, M., Hadjicharalambous, D., & Demetriou, L. (2020). Psychological Resilience, Hope, and Adaptability as Protective Factors in Times of Crisis: A Study in Greek and Cypriot Society During the Covid-19 Pandemic. *Social Education Research*, *2*, 20-34. https://doi.org/10.37256/ser.212021618

Derakhshan, A. (2021). The Predictability of Turkman Students' Academic Engagement through Persian Language Teachers' Nonverbal Immediacy and Credibility. *10*, 3-26. https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506

Dumain, K. (2010). Optimism, hope, problem solving, and runaway behavior in adolescents in the dependency system. In. Pepperdine University .

Escribano, L. M. (2010). *Exploring school engagement as a protective factor for youth at risk of joining gangs*. Portland State University .

Fang, G., Chan, P., & Kalogeropoulos, P. (2020). Social Support and Academic Achievement of Chinese Low-Income Children: A Mediation Effect of Academic Resilience. *International journal of psychological research*, *13*, 19-28. https://doi.org/10.21500/20112084.4480

Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal Explanation of Academic Buoyancy Based on Teacher-Student Interaction, Self-Efficacy and Academic Hope. *The Journal of New Thoughts on Education*, *17*(2), 203-227. https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.31522.3052

Fellous, J.-M., & Ledoux, J. E. (2005). Toward Basic Principles for Emotional Processing: What the Fearful Brain Tells the Robot. https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195166194.001.0001/acprof-9780195166194-chapter-4 .

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundariaPerceived social support and school engagement in secondary students. *Revista Española de Pedagogía*, *77* (272), 123-141. https://doi.org/

https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019 ٠٦-

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Firdaus, N .R., Hendriani, W., & Yoenanto, N. H. (2022). Examining Positive Emotions on Student Engagement during COVID-19 Situation with Academic Psychological Capital as a Mediating Variable [academic psychological capital; middle school students; positive emotions ;student engagement]. *2022*, *49*(1), 20. https://doi.org/10.22146/jpsi.58125

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological Resilience. *European Psychologist*, *18*(1), 12-23. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124

Freda, M. F., Raffaele, D. L. P., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2 .(٠٢١A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02189-2

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in Extracurricular Activities in the Middle School Years: Are There Developmental Benefits for African American and European American Youth? *Journal of Youth and Adolescence*, *37*(9), 1029-1043. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. In (Vol. 43, pp. 1-4): Elsevier.

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2018). Reflections on Positive Emotions and Upward Spirals. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 194-199.

https://doi.org/10.1177/1745691617692106

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(2), 365-376. https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.2.365

Frisby, B. N., Hosek, A. M., & Beck, A. C. (2020). The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope. *Communication Quarterly*, *68*(3), 289-305. https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1779099

Froiland, J. M. (2015). Parents' Weekly Descriptions of Autonomy Supportive Communication: Promoting Children's Motivation to Learn and Positive Emotions. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(1), 117-126. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9819-x

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148-162. https://doi.org/org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, *116*(13), 101-123 .

Gallagher, M. W., Smith, L. J., Richardson, A. L., D'Souza, J. M., & Long, L. J. (2021). Examining the longitudinal effects and potential mechanisms of hope on COVID-19 stress, anxiety, and well-being. *Cogn Behav Ther*, *50*(3), 234-245. https://doi.org/10.1080/16506073.2021.1877341

Ganotice, F. A., & King, R. B. (2014). Social Influences on Students' Academic Engagement and Science Achievement. *Psychological Studies*, *59*(1), 30-35 .https://doi.org/10.1007/s12646-013-0215-9

Gao, Y., Yuan, L., Pan, B., & Wang, L. (2019). Resilience and associated factors among Chinese patients diagnosed with oral cancer. *BMC Cancer*, *19*(1), 447. https://doi.org/10.1186/s12885-

019-5679-0

García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS One*, *16*(7), e0253409. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409

Gauvin, M. C., Vandal, S., Mercier, P., & Bradet, R. (2002). Perception of the social support for adolescents who undergo corrective back surgery for scoliosis. *Issues Compr Pediatr Nurs*, *25*(3), 207-216. https://doi.org/10.1080/01460860290042567

Gerard, J. M., & Booth, M. Z .(٢٠١٥) .Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, *44*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003

Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, *30*(3), 263-273. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00014-3

Gil, A., Antelm-Lanzat, A., Cacheiro-González, M. L., & Navío, E . .(٢٠٢١)The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, *58*. https://doi.org/10.1002/pits.22490

Gillham, J. E., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2013). 609 Resilience Education. In I. Boniwell, S. A. David, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness* (pp. 0). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0046

Giraldo-Garcia, R. J. (2014). *Individual, family, and institutional factors that propel Latino/a students beyond high school* [Cleveland State University]. https://engagedscholarship.csuohio.edu/etdarchive/110

Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R .(٢٠٢١) .Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, *71*, 101349. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349

Govaerts, S., & Grégoire ,J. (2008). Development and Construct Validation of an Academic Emotions Scale. *International Journal of Testing*, *8*(1), 34-54. https://doi.org/10.1080/15305050701808649

Graham, M. M., Lindo, J., Bryan, V. D., & Weaver, S. (2016). Factors Associated With Stress Among Second Year Student Nurses During Clinical Training in Jamaica. *J Prof Nurs*, *32*(5), 383-391. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.01.004

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., & Pohlert, E. (2003). An Analysis of the Effects of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustment and Commitment to College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *5*(3), 255-274. https://doi.org/10.2190/c0t7-yx50-f71v-00cw

Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M., & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and Instruction*, *80*, 101619. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619

Gremmen, M. C., van den Berg, Y. H. M., Steglich, C., Veenstra, R., & Dijkstra, J. K. (2018). The importance of near-seated peers for elementary students' academic engagement and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *57*, 42-52. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.004

Guthrie, D. D. A., Ellison, V. S., Sami ,K., & McCrea, K. T. (2014). Clients' hope arises from social workers' compassion: African American youths' perspectives on surmounting the obstacles of disadvantage. *Families in Society*, *95*, 131-139. https://doi.org/10.1606/1044-3894.2014.95.17

Habeeb, K. T. (2021). A study of different dimensions of Academic resilience in the secondary students of Aurangabad city. *International Journal of Reflective Research in Social Sciences*, *4*(2), 03-05 .

Haber, M. G., Cohen, J. L ,.Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: a meta-analytic review. *Am J Community Psychol*, *39*(1-2), 133-144. https://doi.org/10.1007/s10464-007-9100-9

Hansen, D. J., Giacoletti, A .M., & Nangle, D. W. (1995). Social interactions and adjustment. *Handbook of adolescent psychopathology: A guide to diagnosis and treatment*, 102-129 .

Hidayat, N., & Nurhayati, S. (2019). The Effect of Social Support and Hope on Resilience in Adolescents. *Humaniora*, *10*, 219. https://doi.org/10.21512/humaniora.v10i3.5852

Holahan, C. J., Valentiner, D. P., & Moos, R. H. (1995). Parental support, coping strategies, and psychological adjustment: An integrative model with late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *24*(6), 6 .٦٤٨-٣٣ https://doi.org/10.1007/BF01536948

Holliman, A. J., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2018). Adaptability, engagement, and degree completion: a longitudinal investigation of university students. *Educational Psychology*, *38*(6), 785-799. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426835

Holt, L. J., Mattanah, J. F., & Long, M. W. (2018). Change in parental and peer relationship quality during emerging adulthood:Implications for academic, social, and emotional functioning. *Journal of Social and Personal Relationships*, *35*(5), 743-769. https://doi.org/10.1177/0265407517697856

Hoshek, A., Frisby, B. N., Waldbuesser, C., & Rubinsky, V. (2016). Conceptualizing Academic Challenges And Approaches To Coping From The Perspective Of College Student. *National Communication Association* .

Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *J Appl Dev Psychol*, *32*(5), 278-287. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005

Hughes ,J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student Support, Effortful Engagement, and Achievement: A 3-Year Longitudinal Study. *J Educ Psychol*, *100*(1), 1-14.

https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1

Huppert, F. A., Baylis, N., Keverne ,B., & Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, *359*(1449), 1367-1377. https://doi.org/doi:10.1098/rstb.2004.1512

Hwei, L. K. (2017). Acceptance, forgiveness, and gratitude: Predictors of resilience among university students. *MOJPC: Malaysia Online Journal of Psychology & Counselling*, *1* .(١)

Isacco, A., & Morse, J. Q. (2015). Male Graduate Students at a "Women's College": Examining the Roles of Academic Motivation, Support, Connection, and Masculinity Ideology. *Sex Roles*, *72*(7), 321-334. https://doi.org/10.1007/s11199-015-0447-3

Jayarathna, L. C. H. (2015). Perceived Social Support and Academic Engagement. *The Kelaniya Journal of Management*, *03*, 85-92. https://doi.org/10.4038/kjm.v3i2.7483

Jenkins, L. N., & Demaray, M. K. (2015). An investigation of relations among academic enablers and reading outcomes. *Psychology in the Schools*, *52*, 379-389. https://doi.org/10.1002/pits.21830

Jeynes ,W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement:A Meta-Analysis. *Urban Education*, *42*(1), 82-110. https://doi.org/10.1177/0042085906293818

Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, *36*, 385-398. https://doi.org/10.1080/03069880802364528

Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the Role of School Engagement in Predicting Resilience Among Bahamian Youth. *Journal of Black Psychology*, *40*(1), 47-68. https://doi.org/10.1177/0095798412469230

Jowkar, B., Kojuri, J., Kohoulat, N., & Hayat, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, *2*(1),

33-38. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25512916

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4235534 /

Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend ,C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In *Handbook of research on student engagement.* (pp. 387-401). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18

Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(4), 481-497. https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305

Kahu ,E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, *38*(5), 758-773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kappe, R., & Versteeg, M. (2021). Resilience and Higher Education Support as Protective Factors for Student Academic Stress and Depression During Covid-19 in the Netherlands. *Frontiers in Public Health*, *9*, 737223. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.737223

Karampas, K., Michael, G., & Stalikas, A. (2016). Positive emotions, resilience and psychosomatic heath: Focus on Hellenic army NCO cadets. *Psychology*, *7*(13), 1727-1740.

Kennebeck, M. M. (2019). *Peer Support and Academic Resiliency for Recently Relocated High School Students* [Walden University].

Kim, S. J., Lee, J., Song, J. H., & Lee, Y. (2021). The reciprocal relationship between academic resilience and emotional engagement of students and the effects of participating in the Educational Welfare Priority Support Project in Korea: Autoregressive cross-lagged modeling. *International Journal of Educational Research*, *109*, 101802. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101802

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in

school. *European Journal of Psychology of Education*, *29*(1), 81-100. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0188-z

Kirmani, M., Sharma, P., Anas, M., & Sanam, R. (2015). Hope, Resilience and Subjective Well-being among college going Adolescent Girls// .٦٩٥٩-٢٣٤٩ .www.ijhsss.com

Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*, 23-55. https://doi.org/10.1/٣٥٣mpq.2008.0008

Knapp, M. L., & Daly, J. A. (2011). *The SAGE handbook of interpersonal communication*. Sage Publications .

Ko, H. C., Wang, L. L., & Xu, Y. T. (2013). Understanding the different types of social support offered by audience to A-list diary-like and informative bloggers. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, *16*(3), 194-199. https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0297

Kong, F., Yang, K., Yan, W., & Li, X. (2021). How Does Trait Gratitude Relate to Subjective Well-Being in Chinese Adolescents? The Mediating Role of Resilience and Social Support. *Journal of Happiness Studies*, *22*(4), 1611-1622. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00286-w

Kong, L., Fang, M., Ma, T., Li, G., Yang, F., Meng, Q., Li, Y., & Li, P. (2018). Positive affect mediates the relationships between resilience, social support and posttraumatic growth of women with infertility. *Psychol Health Med*, *23*(6), 707-716. https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1447679

Kooken, J., Welsh, M. E., McCoach, D. B., Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2016). Development and Validation of the Mathematical Resilience Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *49*(3), 217-242. https://doi.org/10.1177/0748175615596782

Kumar, R. (2021). Gratitude, Happiness, and Resilience of University students: A Correlational Study. *International Journal*, *4*(4), 114 .

Lakhan, G. R., Ullah, M., Channa, A., ur Rehman, Z., Siddique, M., & Gul, S. (2020). The Effect Of Academic Resilience And Attitude

On Managerial Performance. *Ilkogretim Online*, *19*(3), 3326-3340. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.03.735498

Lasota, A., Tomaszek, K., & Bosacki ,S. (2020). How to become more grateful? The mediating role of resilience between empathy and gratitude. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-020-01178-1

Lawman, H. G., & Wilson, D. (2013). Self-determination Theory. In M. D. Gellman & J .R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 1735-1737). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1620

Lee, C.-Y. S., & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, Stress, and Social Support in Young Adulthood: Does the Source of Support Matter? *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(3), 568-580. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0395-9

Lee, M., Na, H. M., Kim, B., Kim, S. Y., Park, J., & Choi, J. Y. (2021). Mediating effects of achievement emotions between peer support and learning satisfaction in graduate nursing students. *Nurse Education in Practice*, *52*, 103003. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103003

Lees, N. F. (2009). *The ability to bounce back : the relationship between resilience, coping and positive outcomes : a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in Psychology at Massey University, Auckland, New Zealand* [Masters, Massey University]. http://hdl.handle.net/10179/1173

Lehman, A. N .(٢٠١٩) .*The Role Of Perceived Academic Control, Preoccupation With Failure, And Academic Emotions On Major Satisfaction*. Illinois State University .

Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions :A Meta-Analysis [Review]. *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288

Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*, *42*(6), 616-637.

https://doi.org/10.1177/01430343211039265

Lerner, Y., Kertes, J., & Zilber, N. (2005). Immigrants from the former Soviet Union, 5 years post-immigration to Israel :adaptation and risk factors for psychological distress. *Psychological medicine*, *35*(12), 1805-1814. https://doi.org/10.1017/S0033291705005726

Levpušček, M. P., & Zupančič, M. (2009). Math achievement in early adolescence: The role of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*, *29*, 541-570. https://doi.org/10.1177/0272431608324189

Li, H. (2017). The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, *37*(8), 1001-1014. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179

Li, H., Bottrell, D., & Armstrong, D. (2018). Understanding the Pathways to Resilience:Voices from Chinese Adolescents. *YOUNG*, *26*(2), 126-144. https://doi.org/10.1177/1103308817711532

Li, J., Huang, J.-H., & Chen, J.-Y. (2022). Relationship Between Hardiness and the Learning Adaptation of Chinese College Students: The Mediating Role of Teacher Support and the Moderating Role of an Only-Child Status. *The Asia-Pacific Education Researcher*. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00692-z

Li, X., Han, M., Cohen, G. L., & Markus, H. R. (2021). Passion matters but not equally everywhere: Predicting achievement from interest, enjoyment, and efficacy in 59 societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *118*(11), e2016964118. https://doi.org/doi:10.1073/pnas.2016964118

Lian, C. (2008). Family functioning, perceived social support, academic performance and self esteem. *Pertanika Journal Social, Science & Humaniora*, *16*(2), 285-299 .

Lin, T.-C., Hsu, J. S.-C., Cheng, H.-L., & Chiu, C.-M. (2015). Exploring the relationship between receiving and offering online social

support: A dual social support model. *Information & Management*, *52*(3), 371-383. https://doi.org/10.1016/j.im.2015.01.003

Liporace, M. F., Solano, A. C., & de González, N. C. (2006). Apoyo social en estudiantes adolescentes: Generalización de la estructura factorial de una escala en distintos grupos. [Social support in adolescent students: Generalization of the factorial structure of one climbs in different groups.]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *59*(1-2), 131-148 .

Liu, J., Bullock, A., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D., & Zhou, Y. (2018). Developmental cascade models linking peer victimization, depression, and academic achievement in Chinese children. *British Journal of Developmental Psychology*, *36*(1), 47-63. https://doi.org/10.1111/bjdp ١٢٢١٢.

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, *125*(3), 1065-1083. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1

Lopez, S. J., Floyd, R. K., Ulven, J. C., & Snyder, C. R. (2000). Hope therapy: Helping clients build a house of hope. In *Handbook of hope: Theory, measures, and applications.* (pp. 123-150). Academic Press. https://doi.org/10/١٠١٦.B978-012654050-5/50009-9

Lopez, S. J., Pedrotti, J. T., & Snyder, C. R. (2018). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. SAGE Publications. https://books.google.com.eg/books?id=ZrRoDwAAQBAJ

Lorente, L ,.Salanova, M., Martínez, I. M., & Vera, M. (2014). How personal resources predict work engagement and self-rated performance among construction workers: A social cognitive perspective. *International Journal of Psychology*, *49*(3), 200-207. https://doi.org/10.1002/ijop.12049

Luo, Y., Wang, H., Lei, X., Guo, X., Huang, K., & Liu, Q. (2016). Resilience in rural left-behind middle school students in Yunyang

county of the Three Gorges area in China: a prospective cohort study. *BMC Psychiatry*, *16* .٧٧ ,(١)https://doi.org/10.1186/s12888-016-0781-1

Luthar, S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. *Developmental Psychopathology*, *3*. https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20

Luthar, S. S., & Cicchetti, D .(2000) .The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, *12*(4), 857-885. https://doi.org/10.1017/s0954579400004156

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, *71*(3), 543-562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Lyman, M., & Keyes, C. (2019). Peer-supported Writing in Graduate Research Courses: A Mixed Methods Assessment. *International Journal of Higher Education*, *31*, 11-20 .

Mackinnon, S. P. (2012). Perceived social support and academic achievement: cross-lagged panel and bivariate growth curve analyses. *J Youth Adolesc*, *41*(4), 474-485. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9691-1

Mahedy, L., Harold, G. T., Maughan, B., Gardner, F., Araya, R., Bevan Jones, R., Hammerton, G., Sellers, R., Thapar, A., & Collishaw, S. (2018). Resilience in high-risk adolescents of mothers with recurrent depressive disorder: The contribution of fathers. *Journal of Adolescence*, *65*, 207-218. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.016

Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, *53*, 109-119. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011

Malindi, M. J., & MacHenjedze, N. (2012). The Role of School Engagement in Strengthening Resilience among Male Street Children. *South African Journal of Psychology*, *42*(1), 71-81.

https://doi.org/10.1177/008124631204200108

Mampane, R., & Bouwer, C. (2011). The influence of township schools on the resilience of their learners. *South African Journal of Education, 31* .(١)

Mana, A., Saka, N ,.Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit Theories, Social Support, and Hope as Serial Mediators for Predicting Academic Self-Efficacy Among Higher Education Students. *Learning Disability Quarterly*, *45*(2), 85-95. https://doi.org/10.1177/0 ٧٣١٩٤٨٧٢٠٩١٨٨٢١

Martín, A. B., Pérez-Fuentes, M., Jurado, M. D. M., Martínez, Á., Márquez, M., Sisto, M., & Linares,G. J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, *Volume 14*, 307-316. https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500. https://doi.org/10.1177/0143034312472759

Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Cutmore, M., MacLeod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students' academic resilience. *Learning and Instruction*, *82* , .١٠١٦٥٠https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101650

Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 861. https://doi.org/10.1037/edu0000317

Martin, A. J., Ginns, P., Burns, E. C., Kennett, R., & Pearson, J. (2021). Load reduction instruction in science and students' science engagement and science achievement. *Journal of Educational Psychology*, *113*(6), 1126-1142. https://doi.org/10.1037/edu0000552

Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on

Responses to Change ,Novelty and Uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *22*(1), 58-81. https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8

Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., Liem, G. A. D., & Collie, R. J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure dynamics: A mediation model. *Learning and Individual Differences*, *38*, 36-43. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.004

Martin, A. J., Wilson, R., Liem, G. A. D., & Ginns, P. (2013). Academic Momentum at University/College: Exploring the Roles of Prior Learning, Life Experience, and Ongoing Performance in Academic Achievement across Time. *The Journal of Higher Education*, *84*(5), 640-674. https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777304

Martin, T. G., Martin, A. J., & Evans, P. (2017). Student engagement in the Caribbean region: Exploring its role in the motivation and achievement of Jamaican middle school students. *School Psychology International*, *38*(2), 184-200. https://doi.org/10.1177/0143034316683765

Masland ,L. C., & Lease, A. M. (2013). Effects of achievement motivation, social identity, and peer group norms on academic conformity. *Social Psychology of Education*, *16*(4), 661-681. https://doi.org/10.1007/s11218-013-9236-4

Masten, A. N. N., & Gewirtz, A. (2006). Resilience in Development: The Importance of Early Childhood. *Centre of Excellence for Early Childhood Development*, 1-6. https://hdl.handle.net/11299/53904

Mazer, J., & Thompson, B. (2011). The Validity of the Student Academic Support Scale: Associations with Social Support and Relational Closeness. *Communication Reports*, *24*, 74-85. https://doi.org/10.1080/08934215.2011.622237

Mazer, J. P., & Thompson, B. (2016). Parental Academic Support: A Validity Report. *Communication Education*, *65*(2), 213-221. https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1081957

Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental

academic support scale: associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, *4*(1-2), 120-132. https://doi.org/10.1504/ijqre.2017.086498

McCarthy, K., Roberts, R., & Shute, R. (2007). Predictors of social competence in young adolescents with craniofacial anomalies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *7* .

Meneghel, I., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2016). Feeling Good Makes Us Stronger: How Team Resilience Mediates the Effect of Positive Emotions on Team Performance. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 239-255. https://doi.org/10.100/٧s10902-014-9592-6

Mihalec-Adkins, B. P., & Cooley, M. (2019). Examining individual-level academic risk and protective factors for foster youth: School engagement, behaviors, self-esteem, and social skills. *Child & Family Social Work*, *25*. https://doi.org/10.1111/cfs.12681

Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M., & Kranželić, V. (2022). The Importance of Family and School Protective Factors in Preventing the Risk Behaviors of Youth. *Int J Environ Res Public Health*, *19*(3). https://doi.org/10.3390/ijerph19031630

Mirza ,M. S., & Arif, M. I. (2018). Fostering Academic Resilience of Students at Risk of Failure at Secondary School Level. *Journal of Behavioural Sciences*, *28* .(١)

Molinero, R. G., Zayas, A., Ruiz-González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de psicología*, *1*, 147-154 .

Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 298-309. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002

Mostafaei Alaei, M & ,.Hosseinnezhad, H. (2020). The development and validation of peer support questionnaire (PSQ). *Teaching English*

*as a Second Language (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, *39*(3.2), 67-109 .

Mujiyati, M., & Adiputra, S. (2018). Influence of Peer Groups to The Self-Esteem of Lampung and Javanese Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *5*, 15-22. https://doi.org/10.17220/ijpes.2018.01.003

Mwangi, C., Ireri, A., & Mwaniki, E. (2017). Correlates of Academic Resilience among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. *Interdisciplinary Education and Psychology*, *1*. https://doi.org/10.31532/InterdiscipEducPsychol.1.1.004

Nailah Najwa, Z., Ida Juliana, H., Mohamad Azhari Abu, B., & Nurul, W. (2021). Gratitude and Its Relationship to Resilience and Academic Performance among University Students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, *7*(2). https://doi.org/10.33736/jcshd.3808.2021

Narayan, A. J., Rivera, L. M., Bernstein, R. E., Harris, W. W., & Lieberman, A. F. (2018). Positive childhood experiences predict less psychopathology and stress in pregnant women with childhood adversity: A pilot study of the benevolent childhood experiences (BCEs) scale. *Child Abuse Negl*, *78*, 19-30. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.022

Ngai, S. S., Cheung, C. K., Mo, J., Chau, S. Y., Yu, E. N., Wang, L., & Tang, H. Y. (2021) .Mediating Effects of Emotional Support Reception and Provision on the Relationship between Group Interaction and Psychological Well-Being: A Study of Young Patients. *Int J Environ Res Public Health*, *18*(22). https://doi.org/10.3390/ijerph182212110

Nowakowska, S. S. (2014). *Measuring adolescents' perceptions of academic social support: the relationship between academic social support, global social support, and level of functioning* Northern Illinois University]. http://commons.lib.niu.edu/handle/108١٧٧٣٢/٤٣

Nurullah, A. S. (2012). Received and Provided Social Support: A Review of Current Evidence and Future Directions. *American journal of health studies*, *27*, 173–188 .

Olana, E., & Tefera, B. (2022). Family, teachers and peer support as predictors of school engagement among secondary school Ethiopian adolescent students. *Cogent Psychology*, *9*(1), 2123586. https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2123586

Ononye, U., Ogbeta, M., Ndudi, F., Bereprebofa, D., & Maduemezia, I. (2022). Academic resilience ,emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *6*, 1-10. https://doi.org/10.21511/kpm.06(1).2022.01

Orejudo, S., Candela, C., Casanova, O., & Cuartero, L. M. (2021). A social support scale for music students in music schools, academies, and conservatories: An adaptation into Spanish and a factorial invariance study. *Psychology of Music*, *49*(6), 1589-1604.

Osborne, T. K. (2019). Macro-level strain theory: examining the roles of strain, negative affect, emotion regulation, social support, and collective efficacy on community violence exposure and behavioral outcomes . *[Master's thesis]*. California State University, Sacramento.

Park, I.-J., Kim, M., Kwon, S., & Lee, H.-G. (2018). The Relationships of Self-Esteem, Future Time Perspective, Positive Affect, Social Support, and Career Decision: A Longitudinal Multilevel Study [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00514

Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., & Kiuru, N. (2015). Hope, Friends, and Subjective Well-Being: A Social Network Approach to Peer Group Contextual Effects. *Child Development*, *86*(2), 642-650. https://doi.org/10.1111/cdev.12308

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, *98*(3), 583-

597. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, *36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych ٢٠١٠,١٠,٠٠٢.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, & Coping*, *17*(3), 287-316. https://doi.org/10 ١٠٦١٥٨٠٠٤١٢٣٣١٣٠٣٨٤٧/١٠٨٠.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, *37*(2), 91-105. https//:doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4

Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire(AEQ)- User's Manual* University of Munich.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, *4*(4), 238-255. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Permatasari, N., Ashari, F. R., & Ismail, N. (2021). Contribution of perceived social support (peer, family, and teacher) to academic resilience during COVID-19. *Golden Ratio of Social Science and Education*, *1*(1), 01-12 .

Perzigian, A. (2018). Social Competence in Urban Alternative Schools. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, *15*(1), n1 .

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized

Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, *38*(2), 109-119. https://doi.org/10.3102/0013189x09332374

Pietrzak, R. H., Johnson, D. C., Goldstein, M. B., Malley ,J. C., Rivers, A. J., Morgan, C. A., & Southwick, S. M. (2010). Psychosocial buffers of traumatic stress, depressive symptoms, and psychosocial difficulties in veterans of Operations Enduring Freedom and Iraqi Freedom: The role of resilience, unit support, and postdeployment social support. *Journal of Affective Disorders*, *120*(1), 188-192. https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.04.015

Plumer, P. J., & Stoner, G. (2005). The Relative Effects of Classwide Peer Tutoring and Peer Coaching on the Positive Social Behaviors of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *9*(1), 290-300. https://doi.org/10.1177/1087054705280796

Pooley, J., & Cohen, L. (2010). Resilience: A Definition in Context. *Australian Community Psychologist*, *22*, 30-37 .

Putri, W. C., & Nursanti, A. (2020). The Relationship Between Peer Social Support and Academic Resilience of Young Adult Migrant Students in Jakarta [Academic resilience; peer social support; young adult migrant students]. *2020*, *13*(2), 9. https://doi.org/10.17509/ije.v13i2.24547

Rahman, M. A., Yusoff, M. S. B., Roslan, N. S., Mohammad, J. A.-M., & Ahmad, A. (2021). Development and validation of the medical professionals resilience scale. *BMC Health Services Research*, *21*(1), 482. https://doi.org/10.1186/s12913-021-06542-w

Rains, S. A., Peterson, E. B., & Wright, K. B. (2015). Communicating Social Support in Computer-mediated Contexts: A Meta-analytic Review of Content Analyses Examining Support Messages Shared Online among Individuals Coping with Illness. *Communication Monographs*, *82*(4), 403-430. https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1019530

Rajan, S. K., Harifa, P., & Pienyu, R. (2017). Academic resilience, locus of control, academic engagement and self-efficacy among the school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(4), 507-511 .

Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(4), 325-338. https://doi.org/10.1177/0165025420911103

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J & ,.Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431. https://doi.org/10.1002/pits.20306

Rickert, N. P & ,.Skinner, E. A. (2022). Parent and teacher warm involvement and student's academic engagement: The mediating role of self-system processes. *British Journal of Educational Psychology*, *92*(2), e12470. https://doi.org/10.1111/bjep.12470

Robinson, M., Raine, G., Robertson, S., Steen, M., & Day, R. (2015). Peer support as a resilience building practice with men. *Journal of Public Mental Health*, *14*(4), 196-204. https://doi.org/10.1108/JPMH-04-2015-0015

Robtoy, E. S. (2017). *High school adolescents' academic engagement, behaviors, and achievement: Associations with intrapersonal factors and academic support systems*. Wayne State University .

Rohinsa, M., Cahyadi, S., & Djunaidi, A. (2019). The role of Teacher Support in Predicting Engagement through Academic Buoyancy. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *10* .(٥)

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, T. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *25*(6), 144-153. https://doi.org/10.5281/zenodo.3987593

Rojas F, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study. *GIST – Education and Learning Research Journal*(11), 63-78. https://doi.org/10.26817/16925777.286

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021a). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support.

*European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(2), 334-344. https://www.mdpi.com/2254-9625/11/2/25

Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021b). The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions: Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(4), 1922. https://doi.org/10.3390/ijerph18041922

Romero, R., Hall, J., Cluver, L., & Meinck, F. (2018). Can supportive parenting protect against school delay amongst violence-exposed adolescents in South Africa? *Child Abuse Negl*, *78*, 31-45. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.09.025

Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familial Crisis. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 81-104. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5

Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, *34*, 100402. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402

Rupsiene, L., & Kucinskiene, R. (2005). *Influence of Teachers' Behaviour on Students' Adaptation After School Transition*. ERIC Clearinghouse. https://books.google.com.eg/books?id=zQcavwEACAAJ

Rustham, A. T. P., Aras, R. A., & Munsi, Y. (2022). The Contribution of Peer Social Support to Academic Resilience among Adolescents in Online Learning .Interdisciplinary Conference of Psychology, Health, and Social Science (ICPHS 2021) ,

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, *24*(2), 335-344. https://doi.org/10.1017/S0954579412000028

Rutter, M. (2013). Annual Research Review: Resilience--clinical implications. *J Child Psychol Psychiatry*, *54*(4), 474-487. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x

Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, *38*(2), 437-460. http://www.jstor.org/stable/3202465

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation* .١٠١٠٦٠ ,٧٠ , https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060

Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2022). The effect of teacher support on academic engagement: The serial mediation of learning experience and motivated learning behavior. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03045-7

Safaee, M., rezaei, a., & Talepasand, S. (2019). Predict academic performance based on family support, Friends Support and Others Support: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy, Academic Resilience and Academic Engagement. *Educational Psychology*, *15*(52), 239-268. https://doi.org/10.22054/jep.2019.41526.2658

Sağkal, A. S., & Sönmez, M. T. (2022). The effects of perceived parental math support on middle school students' math engagement: the serial multiple mediation of math self-efficacy and math enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, *37*(2), 341-354. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00518-w

Sahranç, Ü., Çelik, E., & Turan, M. E. (2018). Mediating and Moderating Effects of Social Support in the Relationship Between Social Anxiety and Hope Levels in Children. *Journal of Happiness Studies*, *19*(4), 1003-1019. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9855-0

SAI, J. A. (2019). *Play and Social Competence: Perceptions of Parents' at Haatso* University of Ghana Digital Collections (UGSpace)]. http://ugspace.ug.edu.gh/handle/123456789/28109

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(3), 337-349. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1 ٢٠٧٥١٧

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2 .(٠١٧Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, *7*, 21-28. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(1), 137-151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, *80*, 111-123. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002

Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, *17*(3), 511-520. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-4

Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers ,and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *27*(2), 244-253. https://doi.org/10.1177/0739986304273968

Sarı, İ ,.Çeliköz, N., & Ünal, S. (2017). The Effect of Peer Support on University Level Students' English Language Achievements. *Journal of Education and Practice*, *8* ,76-81. https://eric.ed.gov/?id=EJ1131776

Savitz-Romer, M., Jager-Hyman, J., & Coles, A. (2009). Removing Roadblocks to Rigor: Linking Academic and Social Supports to Ensure College Readiness and Success. *TERi (The Education Resources Institute, Inc)* .

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students:A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S. A., & Eccles, J. S. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom

climate: a latent profile approach. *Learning Environments Research*, *20*(3), 289-306. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9235-z

Schleyer, G. K., Langdon, G. S., & James, S. (2005). Peer tutoring in conceptual design. *European Journal of Engineering Education*, *30*(2), 245-254. https://doi.org/10.1080/03043790500087084

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Chapter 1 - Introduction to Emotion in Education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 3-10). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50002-2

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410-421. https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410

Sembiring, M., Murwani, D., Pali, M., & Hitipeuw, I. (2021). Measurement model data of academic resilience for students in senior high school of middle seminary. *Data in Brief*, *34*, 106669. https://doi.org/10.1016/j.dib.2020.106669

Sengsouliya, S., Soukhavong, S., Silavong, N., Sengsouliya, S., & Littlepage, F. (2020). An Investigation On Predictors Of Student Academic Engagement [influential factors, academic engagement, high school students]. *2020*. https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2793

Shao, Y., & Kang, S. (2022a). The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience. *Front Psychol*, *13*, 938756. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938756

Shao, Y., & Kang, S. (2022b). The association between peer relationship and learning engagement among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and academic resilience [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938756

Shen, B., Centeio, E., Garn, A., Martin, J., Kulik, N., Somers, C., & McCaughtry, N. (2018). Parental social support, perceived competence and enjoyment in school physical activity. *Journal of*

*Sport and Health Science*, *7*(3), 346-352. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.01 ٠٠٣.

Shepherd, L. T. (2009). *Does Hope Moderate the Relationship Between Attachment and Behavioral Outcomes in Foster Children?* Seattle Pacific University. https://books.google.com.eg/books?id=LCljQwAACAAJ

Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, *10*(4), 379-388. https://doi.org/10.5330/prsc.10.4.l0157553k063x29u

Siddiqi, A. F., Shabbir, M. S., Abbas, M., Mahmood, A & ,.Salman, R. (2022). Developing and testing student engagement scale for higher educational students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, *14*(1), 424-439. https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2020-0388

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement.* (pp. 21-44). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Steele, J. S. (2016). Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Dev Psychol*, *52*(12), 2099-2117. https://doi.org/10.1037/dev0000232

Smith, B. W., Epstein, E. M., Ortiz, J. A., Christopher, P. J., & Tooley, E. M. (2013). The foundations of resilience: What are the critical resources for bouncing back from stress? In *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice.* (pp. 167-187). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_13

Smith, K. J., Emerson, D. J., Haight, T. D., Mauldin, S., & Wood, B. G. (2019). An examination of the psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale-10 (CD-RISC (١٠among accounting and business students. *Journal of Accounting*

*Education*, *47*, 48-62. https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.01.002

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic Press .

Soares, I ,.Lemos, M. S., & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: exploring links. *Adolescence, 40*(157), 129-154 .

Song, Z. (2021). Teacher Stroke as a Positive Interpersonal Behavior on English as a Foreign Language Learners 'Success and Enthusiasm. *Front Psychol*, *12*, 761658. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.761658

Soylu, Y. (2020). University Students' Emotions and Hopes as the Predictors of Their Psychological Resilience after Terrorist Attacks. *International Journal of Progressive Education*, *16*(2), 17-25. https://www.inased.org/ijpe

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 97-110. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97

Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2022). School belonging and hope among at-risk youth: The contribution of academic support provided by youths' social support networks. *Child & Family Social Work, 27*(4), 700-710. https://doi.org/10.1111/cfs.12918

Sulimani-Aidan, Y., Melkman, E., & Hellman, C. M. (2019). Nurturing the hope of youth in care: The contribution of mentoring. *Am J Orthopsychiatry*, *89*(2), 134-143. https://doi.org/10.1037/ort0000320

Sulimani-Aidan, Y., Sivan, Y., & Davidson-Arad, B. (2017). Comparison of hope and the child-parent relationship of at-risk adolescents at home and in residential care. *Children and Youth Services Review*, *76*, 125-132. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.03.005

Sulong, R. M., Ahmad, N. A., Hassan, N. C., Nor, Z., & Zainudin, M. I.

(2019). Academic Resilience among Malaysian Secondary School Students: A Confirmatory Factor Analysis. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *8*(4), 550 - 565. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6618

Sünbül, Z., & Çekici, F. (2018). Hope as a Unique Agent of Resilience in Socio-economically Disadvantaged Adolescents. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 7(4),* 299-304. https://doi.org/10.11591/ijere.v7i4.15354

Surahman, & Adhim, M. F. (2021). *The Relationship between Positive Emotion, Self-Efficacy, and Student Engagement during the Covid-19 Pandemic* University of Muhammadiyah Malang]. Indonesia

Tang, X., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, *86*(1), 77-89. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002

Taormina, R. (2015). Adult Personal Resilience: A New Theory, New Measure, and Practical Implications. *Psychological Thought*, *8*, 35-46. https://doi.org/10.5964/psyct.v8i1.126

Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American journal of community psychology*, *13*(2), 187 .

Taylor, S. E. (2010). *Health psychology*. Oxford University Press .

Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, *37*(2), 87-103. https://doi.org/10.1177/0143034315615937

Thompson, B .(2008). How college freshmen communicate student academic support: A grounded theory study. *Communication Education*, *57*(1), 123-144. https://doi.org/10.1080/03634520701576147

Thompson, B., & Mazer, J. P. (2009). College Student Ratings of Student Academic Support: Frequency, Importance, and Modes of Communication. *Communication Education*, *58*(3), 433-458.

https://doi.org/10.1080/03634520902930440

Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, Importance, and Modes of Communication. *Communication Education*, *61*(2), 131-160. https://doi.org/10.1080/03634523.2012.657207

Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *The higher education academy*, *11(1).1-5* https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_

Trude, B. M. (2022). *Community Identification and Nurturant Support in Online Game Communities* University of Georgia]. ATHENS .

Tudor, K. E., & Spray, C. (2018). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Approaches_to_measuring_academic_resilience_A_systematic_review/9618080

Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, *7*(4). https://doi.org/org/10.5861/ijrse.2017.1880

Tugend, A. (2014). Beyond a parents' reach: When a child legally becomes an adult. *NewYork Times*. https://www.nytimes.com/2014/11/01/your-money/whena-child-legally-becomes-an-adult.html

Turkpour, A., & Turkpour, V. (2016). Social and Academic Support and Adaptation to College: Exploring the Relationships between Indicators' College Students. *International Education Studies*, 9, 53. https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p53

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(4), 348-366. https://doi.org/10.1111/jcpp.12025

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association With Academic Success and Well-

Being in Varying Social Contexts. *European Psychologist*, *18*(2), 136-147. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a ٠٠٠١٤٣

Vargas-Madriz, L. F., & Konishi, C. (2021). The Relationship Between Social Support and Student Academic Involvement: The Mediating Role of School Belonging. *Canadian Journal of School Psychology*, *36*(4), 290-303. https://doi.org/10.1177/08295735211034713

Versteeg, M., Kappe, R. F., & Knuiman, C. (2022). Predicting Student Engagement: The Role of Academic Belonging, Social Integration, and Resilience During COVID-19 Emergency Remote Teaching. *Front Public Health*, *10*, 849594. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849594

Volet, S., Seghezzi, C., & Ritchie, S. (2019). Positive emotions in student-led collaborative science activities: relating types and sources of emotions to engagement in learning. *Studies in Higher Education*, *44*(10), 1734-1746. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665314

Vulpe, A., & Dafinoiu, I. (2012). Positive emotions, coping strategies and ego-resiliency: A mediation model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 308-312. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.133

Walberg, H. J. (1982). Educational Productivity: Theory, Evidence, and Prospects. *Australian Journal of Education*, *26*(2), 115-122. https://doi.org/10.1177/000494418202600202

Wang, D., Hu, M., & Yin, X. (2017). Positive academic emotions and psychological resilience among rural-to-urban migrant adolescents in China. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *45*(10), 1665-1674. https://doi.org/10.2224/sbp.6382

Watermann, R., Maaz, K., Bayer, S., & Roczen, N. (2016). Social Background. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D .Kaplan (Eds.), *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective* (pp. 117-145). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_5

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and

social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002

Wilkerson, K. L., Perzigian, A .B. T., & Schurr, J. K. (2013). *Promoting Social Skills in the Inclusive Classroom* (1st ed.). Guilford Press .

Wilson, J. T. (2016). Brightening the Mind: The Impact of Practicing Gratitude on Focus and Resilience in Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *16*(4), 1-13. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i4.19998

Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, *9*(1), 8. https://doi.org/10 ٨-٩-٧٥٢٥-١٤٧٧/١١٨٦.

Wong Siew Yieng, L., Katenga, J. E., & Kijai, J. (2020). The Effect of Parental Support on Academic Performance Among Students at Asia-Pacific International University. *Abstract Proceedings International Scholars Conference*, *7*(1), 143 .١٤٥٣-٢https://doi.org/10.35974/isc.v7i1.895

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(3), 235-244. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003

Xiang, G., Teng, Z., Li, Q., Chen, H., & Guo, C. (2020). The influence of perceived social support on hope: A longitudinal study of older-aged adolescents in China. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105616. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105616

Xie, L., & Kuo, Y.-L. (2021). Role of Academic Emotions in the Relationship between Academic Achievement and Resilience among Eighth Graders. *24*, 1-20 .

Yang ,J., Peng, M. Y.-P., Wong, S., & Chong, W. (2021). How E-Learning Environmental Stimuli Influence Determinates of Learning Engagement in the Context of COVID-19? SOR Model Perspective [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.33/٨٩fpsyg.2021.584976

Yang, J., Xu, J., & Zhang, H. (2022). Resiliency and academic engagement: A moderated mediation model. *Psychology in the Schools*, *59*(5), 900-914. https://doi.org/10.1002/pits.22654

Ye, W., Strietholt, R., & Blömeke, S. (2021). Academic resilience: underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *33*(1), 169-202. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09351-7

Yi, F., Li, X., Song, X., & Zhu, L. (2020). The Underlying Mechanisms of Psychological Resilience on Emotional Experience: Attention-Bias or Emotion Disengagement [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *11*.

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01993

Yli-Piipari, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Kiuru, N., & Watt, A. (2011). The role of peer groups in male and female adolescents' task values and physical activity. *Psychol Rep*, *108*(1), 75-93. https://doi.org/10.2466/05.10.11.17.Pr0.108.1.75-93

Yulianto, D., Yufiarti, Y., Akbar, M., #039, & ruf. (2019). A Study of Cooperative Learning and Independence: Impact on Children's Prosocial Behavior [Cooperative; Learning; Indepedence; Prosocial; Children]. *2019*, *12*(1), 7. https://doi.org/10.17509/ije.v12i1.17522

Zee, K. S., Bolger, N., & Higgins, E. T. (2020). Regulatory effectiveness of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, *119*(6), 1316-1358. https://doi.org/10.1037/pspi0000235

Zhang, K., Wu, S., Xu, Y., Cao, W., Goetz, T., & Parks-Stamm, E. J. (2021). Adaptability Promotes Student Engagement Under COVID-19: The Multiple Mediating Effects of Academic Emotion [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.633265

Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, *54*, 210-216. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017

Zhen, R., Wu, X., & Zhou, X. (2020). Longitudinal development of adolescent academic engagement following the Wenchuan earthquake: Domain-specific trajectories. *School Psychology International*, *41*(2), 89-109. https://doi.org/10.1177/0143034319884615

Zheng, Y., Cai, D., Zhao, J.-L., Yang, C., Xia, T., & Xu, Z. (2021). Bidirectional Relationship Between Emotional Intelligence and Perceptions of Resilience in Young Adolescents: A Twenty-Month Longitudinal Study. *Child & Youth Care Forum*, *50*, 1-15. https//:doi.org/10.1007/s10566-020-09578-x

Zulfikar, Z., Hidayah, N., Triyono, T., & Hitipeuw, I. (2020). Development Study of Academic Resilience Scale for Gifted Young Scientists Education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 343-358. https//:doi.org/10.17478/jegys.664116

Zuma, T. H. (2020). University student's perceptions of parental support, and its effect on their academic achievement ,*[Master Degree]*, University of KwaZulu-Natal https://researchspace.ukzn.ac.za/handle/10413/19277