مجلـة الإرشــاد النفسـي

Journal of psychological Counseling

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر عن مركز التوجيه والإرشاد النفسي

بكلية التربية – جامعة المنيا

ISSN Print 2682-4566 ISSN on-line 2735 - 301X

المجلد الخامس العدد السابع يوليو ٢٠١٩

هيئة التحرير

رئيـــــس تحرير المجلة

أ.د/ عيد عبد الواحد على درويش

عميد كلية التربية

نائب رئيس تحرير المجلة

أ.د/ أسماء محمد عبد الحميد

وكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع

مدير تحرير المجلة

د/ فدوي أنور وجدي توفيق

مدير مركز التوجيه والإرشاد النفسي

سكرتير المجلة

أ/ أحمد مصطفى محمد

مدير مكتب عميد كلية التربية – جامعة المنيا

محتويات العدد

م	عنوان البحث والاعداد	رقم الصفحة
١	أوجه القصور السلوكية والاجتماعية بين الأطفال ذوي اضطرابات اللوازم وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس **د/شريف عادل جابر**	٢٢-١
٢	نموذج بنائى للعلاقات السببية بين المرونة المعرفية وكفاءة الذات الأكاديمية والانتماء لدى تلميذات المرحلة الإعدادية **أ.م.د/ دعاء عوض سيد أحمد**	٨٠-٢٣
٣	نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية و كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الاسكندرية **أ.م.د/نرمين عونى محمد**	١٣٠-٨١
٤	تقنين مقياس أساليب التفكير لـ ستيرنبرج على البيئة السعودية **أ.م.د/ زاهدة جميل ابو عيشة**	١٥٥-١٣١
٥	اثر التعرض للإساءة فى مرحلة الطفولة على مستوى الذكاء الأخلاقى والأخفاق المعرفى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **د. ازهار محمد محمد عبدالبر**	١٩٢-١٥٦

نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية و كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية–جامعة الاسكندرية

إعداد

نرمين عوني محمد *

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار بهدف الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية في قلق الاختبار ، تكونت عينة الدراسة الأساسية (٣١٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٠.٧٦) عام وبانحراف معياري قدره (١.٩٥) ،واستخدمت الدراسة مقياس المرونة النفسية (اعداد Davidson &Connorترجمة الباحثة) ، ومقياس كفاءة الذات الاكاديمية (اعداد الباحثة)، والقائمة المعدلة لقلق الاختبار (اعداد نبيل الزهار)،توصلت الدراسة إلى: تشكل متغيرات الدراسة المرونة النفسية بأبعادها ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها، وقلق الاختبار نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى عينة الدراسة ، يوجد تأثير سالب مباشر للصلابة في قلق الاختبار، يوجد تأثير سالب غير مباشر للصلابة والتفاؤل وسعة الحيلة والهدف في قلق الاختبار، يوجد تأثير سالب مباشر للمثابرة الأكاديمية والثقة في الاداء والتنظيم الذاتي في قلق الاختبار، يوجد تأثير موجب مباشر للصلابة في كل من الثقة في الاداء والتنظيم الذاتي ، يوجد تأثير موجب مباشر لكل من التفاؤل وسعة الحيلة والهدف في كل من المثابرة الاكاديمية ،الثقة في الاداء والتنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية : المرونة النفسية ،كفاءة الذات الاكاديمية ، قلق الاختبار.

* أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

Modeling causal relationships between psychological resilience, academic self-efficacy and test anxiety among students of the Faculty of Education- Alexandria University

Abstract:

The study aimed at modeling causal relationships between psychological resilience, academic self-efficacy and test anxiety among students of the Faculty of Education- Alexandria University, The basic study sample consist of (310) Student of the third division of the Basic Education Division of the Faculty of Education, Alexandria University, their ages (20.76, ±1.95) ,the researcher used psychological resilience Scale developed by Connor&Davidson (translated by the researcher),academic self– efficacy scale (developed by the researcher) and the revised test anxiety scale (developed byNabil Alzahar), The results showed the variables of the study formed a constructive model that explain the causal relationships between psychological resilience , academic self – efficacy and test anxiety among study sample, there is a direct negative effect of Hardiness in the test anxiety, there is an indirect negative effect of Hardiness, optimism, resourcefulness and Purpose in test anxiety, There is a direct negative effect of academic perseverance, confidence in performance and self-regulation in test anxiety, there is a direct positive effect of Hardiness in both confidence in performance and self-regulation, there is a direct positive effect of optimism,resourcefulness & Purpose in academic perseverance, confidence in performance and self-regulation.

Key words: psychological resilience, academic self – efficacy, test anxiety.

مقدمة:

تعد المرحلة الجامعية من المراحل الهامة في حياة الطالب فهي المرحلة التي يتم اعداده فيها الي الحياة العملية ، كما انها مرحلة تتسم بالعديد من المشكلات والتحديات التي تواجه الطالب و التي تؤثر عله سلبيا اذا لم يستطع التوافق والتكيف معها ، ويذكر فاروق عثمان (٢٠١١) ان الاختبارات تعتبر من المواقف الصعبة التي يمر بها الطلاب ، وشعور الطلاب بأنهم في موقف الاختبار قد يسبب لدى البعض منهم نوعاً من القلق يظهر قبل وأثناء الاختبار ، الا ان ذلك لا يتعارض مع كون المستوى المعتدل من القلق يساعد على اداء أفضل ولكن عندما يزداد هذا القلق عن الطبيعي فسيتسبب في نتائج عكسية ، فالطلاب ذوي المستويات المرتفعة من القلق يصبحوا اقل قدرة على السيطرة على سلوكياتهم مما يؤدي إلى تدهور ادائهم في الاختبارات ،وترى ابتسام المزوغي (٢٠١١) ان اهمية الاختبار للطالب الجامعي تكمن في اعتباره الاساس الذي يتم عليه تقرير مصيره ، ومن ثم كلما زادت أهمية الاختبار ازدادت مظاهر القلق والرغبة في تجنب الموقف ويظهر ذلك عند البعض من خلال الغياب عن الاختبارات ، والشعور بالارق وآلام المعدة ، وتؤثر حالات التوتر هذه على تحصيل الطالب بصورة سلبية ، حيث تشير اغلب الدراسات الى وجود علاقة عكسية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة منحنية بين قلق الاختبار والتحصيل أى انه اذا زاد القلق تحسن التحصيل إلى ان يصل القلق إلى مستوى معين يضعف التحصيل بازدياد القلق ،و تذكر بدرية العتيبي (٢٠١٤) ان قلق الاختبار قد يتبعه نتائج سلبية مثل عدم الثقة بالنفس ، والشعور بعدم الامان ، وتوقعات بالفشل الذريع ووجود افكار غير عقلانية ، مما يساعد على خلق ضغوطات نفسية تؤدي إلى إضعاف ادائهم في الاختبارات ومن ثم الفشل الأكاديمي الناتج عن خبرات سابقة في مواقف شبيهه قد يكون الطالب مر بها في الجامعة او المنزل او حياته اليومية.

ويذكر تشارلز سبيليرجر (١٩٨٠) أن قلق الاختبار يزداد بالنسبة للطلاب الذين تشير تطلعاتهم إلى دراسة جامعية معينة ، أو الالتحاق بوظائف معينة ، فالأداء في الاختبار يشكل ركيزة مهمة لهؤلاء الطلاب الذين يتطلعون إلى هدف معين ، فكلما ارتبط الأداء في الاختبار بتحقيق الهدف المنشود ، ارتفع مستوى القلق ، وكلما انخفض هذا الارتباط انخفض مستوى القلق، ولكي يستطيع الطالب التغلب على هذا القلق والضغوط التي يواجهها فإن ذلك يستلزم أن يتسم بعدد من السمات الإيجابية التي تمكنه من التعامل الإيجابي مع ذاته اثناء مواجهة الظروف الضاغطة ، ويرى Hart&Sasso (2011) أن المرونة النفسية تعتبر من المفاهيم الاساسية في علم النفس الإيجابي ، ومن المجالات

الاساسية للبحوث في علم النفس الإيجابي التطبيقي ، والذي يعتني بدراسة وتطوير السمات الايجابية لدى الفرد كبديل عن التركيز على الاضطرابات النفسية، وتؤكد أمال جودة (٢٠٠٧،٤٠) أن المرونة النفسية هي إحدى سمات السلوك السوي فالفرد السوي هو القادر على تعديل سلوكه واستجاباته للظروف المتغيرة ويكون قادرا على وضع البدائل المناسبة لحل المشكلات المختلفة التي تواجهه، وذلك على العكس من غير الاسوياء الذين يتصف سلوكهم بالتصلب والنمطية والأحادية،ويرى محمد القللي (٢٠١٦) أن المرونة النفسية لها دور فعال ومؤثر في تطور النمو النفسي والاجتماعي للفرد وفي تشكيل شخصيته بشكل عام ،حيث تظهر من خلال قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات والمحن وتساعده على تحقيق الاتزان الانفعالي ، وتعتبر المرونة النفسية احدى سمات الشخصية السوية الايجابية التي تنتج من جهد الفرد المبذول خلال سعيه للاستفادة من امكاناته وقدراته والعمل على تنميتها لتحقيق التوافق النفسي في ظل ظروف الحياة المعاصرة التي توصف بأنها ظروف تسبب الضيق والكدر الانفعالي، ويذكر أيمن عامر (٢٠٠٣ ،١٣٤) أن الأشخاص الذين يتمتعون بالمرونة تتنوع أساليبهم المعرفية بما يلائم المواقف التي يواجهونها اي لديهم قدرا من المرونة في تنويع أساليبهم تبعا لمقتضيات المواقف التي يواجهونها ، ولكي يتمتع الفرد بمستوى جيد من الصحة النفسية فلابد من توافر قدر من المرونة النفسية التي تمكنه من التوافق مع الاحداث الضاغطة التي يمر بها ويواجهها بشكل فعال يقلل من اثارها السلبية التي يمكن أن تؤثر على مسار حياته المستقبلية .

ويذكر Bandura(1999) أن زيادة الكفاءة الذاتية قد تكون بمثابة عامل مرونة نفسية يساعد على تخفيف أعراض الاكتئاب ، ويرى Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino& Pastorelli(2000) ان الكفاءة الذاتية تلعب دوراً رئيساً في القدرة على مواجهة المواقف الصعبة ،فالكفاءة هي التى تحدد مرونة الفرد في الشدائد وعند التعرض للضغوط والاكتئاب.

ويرجع مفهوم كفاءة الذات الاكاديمية لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا حيث تفترض هذه النظرية أن الفرد لديه نظام يمكنه من سيطرة ذاته على افكاره ومشاعره ودوافعه ، وتُرجع هذه النظرية ادارة الذات إلى التكامل والانسجام بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الفرد ، حيث أشار Bandura (2000) إلى أن كفاءة الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق لدى الطالب وهي تؤثر على مستوى الطموح والانجاز والدافعية والتعلم ،وتعد أساسا مهما لتحديد مستوى

دافعيته ومستوى صحته النفسية ، وقدرته على الإنجاز الشخصي ، فمعتقدات الكفاءة الذاتية تساعد في تشكيل المستوى التحفيزي للطالب ، والذي بدوره يترجم إلى المستوى المحدد في العمل الذي يقوم به ،ويذكر Schunk (1990) أنه وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية ، يحدث التعلم من خلال اكتساب المعرفة والمهارات والاستراتيجيات والمعتقدات وذلك من خلال مراقبة الآخرين، فالمتعلم في بيئة اجتماعية يقوم باستمرار بتحديد الأهداف ، وتقييم التقدم المحرز نحو تحقيق هذه الأهداف ، والتنظيم الذاتي لمختلف المشاعر والسلوكيات والأفكار، ولقد ميز Giota (2006) بين الكفاءة الذاتية ، ومفهوم الذات ، وتقدير الذات ، حيث يشير مفهوم الذات الى الاعتقاد الكلي للفرد حول قدراته وهو مفهوم عام يرتبط بكيف ينظر الفرد لنفسه (بصورة ايجابية أوسلبية) وهو مفهوم ثابت نسبيا ، بينما تختص الكفاءة الذاتية بجوانب معينة كالجوانب الاكاديمية والجوانب غير الاكاديمية وترتبط في قياسها بمدى ثقة الفرد في انجازه للمهام وهو مفهوم غير ثابت يتغير من موقف لآخرويتضمن كذلك شعور الفرد عن نفسه خلال انجاز مهمة محددة ، أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد وشعوره عن نفسه بشكل عام .

ويذكر Holland (1985) أن معتقدات الكفاءة تلعب دورًا حيويًا في تطوير متعلمين موجهين ذاتيا لديهم القدرة على التعلم مدى الحياة ،حيث يؤثر إيمان الطلاب بقدراتهم على إتقان الأنشطة الأكاديمية على تطلعاتهم ومستوى اهتمامهم في المساعي الفكرية والإنجازات الأكاديمية وكذلك مدى استعدادهم النفسي للالتحاق بمهن مختلفة، ويؤكد Cleary & Zimmerman(2006,151) ذلك من خلال أن ثقة الفرد في أداء مهمة ما تساعده على زيادة جهده ومثابرته ودافعيته لانجاز هذه المهمة، حتى وان كان لا يمتلك المهارة والمعرفة اللازمة لانجازها، واشارت دراسة Linnenbrink& Pintrech(2003,119) أن كفاءة الذات الاكاديمية تسهم في تفسير التباين في أداء الطلاب الاكاديمي ، حيث يؤثر ادراك الطلاب لكفائتهم على ادائهم الاكاديمي ، فالطلاب ذوى الكفاءة الاكاديمية المرتفعة يعمدون إلى انجاز المهام الصعبة ، ولديهم قدرة مرتفعة لتقييم ادائهم الاكاديمي ،ولديهم دافعية مرتفعة لانجاز المهام الدراسية ، ويؤكد Schunk (2003,161) ذلك حيث يذكر أن الطلاب مرتفعي كفاءة الذات الاكاديمية يعملون لفترات أطول ولديهم القدرة على بذل الجهد لإنجاز المهام والتغلب على الصعوبات التي تواجههم ، كما أان لديهم ثقة في أدائهم تجعلهم يُقدمون على انجاز المهام الموكلة اليهم وانجازها بنجاح ،كما أن لديهم القدرة على مراقبة ادائهم وادارة وقتهم وتقييم جهودهم بشكل أفضل، في حين ان الطلاب منخفضي كفاءة الذات الاكاديمية يميلون إلى التخلي مبكرا عن المهام الاكاديمية الصعبة،كما اشار Zimmerman (2002) ان كفاءة الذات تسهم في تحديد كيفية

ادراك الفرد للمهام التي يمكن أن يقوم بها ، ومن ثم اتخاذ القرار إما بالإقدام على آدائها أو الإحجام عنها.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت ان هناك دراسات اهتمت بدراسة االمرونة النفسية باعتبار انها تساعده على التغلب على هذه الضغوط ومواجهة التحديات واهتمت بدراسة العلاقة بينها وبين كفاءة الذات الاكاديمية مثل دراسة Keye& Pidgeon(2013)،ودراسة Sagone& De Carolia(2013)،Cassidy(2015) ودراسة ، كما اهتم البعض الاخر من الدراسات بدراسة العلاقة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار مثل دراسة Connors,Putwain,Woods& Nicholson(2009) ،ودراسة Fuente, Cardelle-Elawar, Sander& kabari, Khormaiee,Keshtkar,Mehboodi&Amrai(2014)،Putwain(2013) ودراسة شريف جابر و سيد علي (٢٠١٦) بينما اهتم البعض الاخر بدراسة العلاقة بين كفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار مثل دراسة Onyeizugbo(2010) ،ودراسة عبد النعيم محمود وطارق الجلالي (٢٠١٣) ،ودراسة رانيا عبد القوي والسيد الأقرع (٢٠١٤) واكتفت تلك الدراسات بدراسة العلاقة بين المتغيرات وامكانية التنبؤ باحدهم من الاخر ، ولم توجد دراسة _في حدود اطلاع الباحثة – تناولت بالدراسة المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار معا لمعرفة العلاقات بينهم مما دفع الباحثة بمحاولة دراسة العلاقات بين المتغيرات الثلاث والتوصل إلى نموذج يوضح علاقات التأثير المتبادلة بينهم .

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى الاسئلة التالية:

١- إلى أي مدى تشكل متغيرات الدراسة المرونة النفسية بأبعادها (الصلابة،والتفاؤل، وسعة الحيلة، والهدف)، الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداء الاكاديمي، والتنظيم الذاتي)، وقلق الاختبار نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢- ما التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمرونة النفسية (الصلابة – التفاؤل –سعة الحيلة – الهدف) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية؟

٣- ما التأثيرات المباشرة لكفاءة الذات الأكاديمية(المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداء الاكاديمي، والتنظيم الذاتي) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية؟

٤- ما التأثيرات المباشرة للمرونة النفسية (الصلابة – التفاؤل –سعة الحيلة – الهدف) فى كفاءة الذات الأكاديمية(المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن النموذج البنائى الأمثل الذى يفسر العلاقات السببية بين المرونة االنفسية وكفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٢- فهم وتفسير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمرونة النفسية في قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٣- فهم وتفسير التأثيرات المباشرة لكفاءة الذات الأكاديمية فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٤- فهم وتفسير التأثيرات المباشرة للمرونة النفسية في كفاءة الذات الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة أهميتها من:

١. تناولها لعدد من المتغيرات النفسية والمعرفية وهي المرونة النفسية و الذى يعد من أهم المتغيرات النفسية التي تساعد على التغلب على العقبات ومواجهة الضغوط بفاعلية، وكفاءة الذات الأكاديمية و الذي يعتبر محددا لأداء الطالب الاكاديمي وقدرته على بذل الجهد والنشاط ، وقلق الاختبار والتي تؤثر جميعها على اداء الطالب في الاختبار ومحاولة صياغتها في صورة نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين تلك المتغيرات .

٢. اهمية الفئة العمرية التي تتناولها الدراسة ، حيث يشكل طلاب الجامعة البنية الأساسية في تقدم أى مجتمع ورقيه ، لذا كان من الضروري الاهتمام بهذه الفئة العمرية ودراسة المتغيرات التي تؤثر فيها.

٣. عدم وجود دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحثة- اهتمت بدراسة متغيرات الدراسة المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار معا لدى طلاب الجامعة.

٤. تقديم اداة عملية وموضوعية لقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وترجمة مقياس للمرونة النفسية لدى طلاب الجامعة .

٥. بناء نموذج للعلاقات السببية والتعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار وبالتالي يمكن الاعتماد على مسارات هذا النموذج في توجيه الدراسات المستقبلية الخاصة بتلك المتغيرات.

٦. لفت انتباه القائمين على العملية التعليمية لما تحدثه المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار من تأثيرات في حياة الطلبة الدراسية ومن ثم السعي لتنفيذ برامج ارشادية معرفية وسلوكية للتخفيف من التأثيرات السلبية ودعم التأثيرات الايجابية.

مصطلحات الدراسة : تعرف الباحثة متغيرات الدراسة إجرائيا على النحو التالي:

المرونة النفسية:Psychological Resilience

تبنت الباحثة تعريف والذى يعرفها Conor &Davidson(2003) بأنها القدرة على التكيف مع الأحداث الصادمة والمحن والمواقف الضاغطة المتواصلة وهي عملية مستمرة يظهر من خلالها الفرد سلوكا تكيفياً إيجابياً في مواجهة المحن والصدمات ومصادر الضغط النفسي ، ويرى Singh& Xiaonan(2010) انها تتكون من الأبعاد التالية :

- الصلابة : Hardiness وهي عملية يستطيع الفرد فيها تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدا ، ومن ثم يكون أقل عرضه للأثار السلبية المرتبطة بهذه الضغوط والتي تُعتبر نوعا من التحدي وليست تهديدا للفرد.
- التفاؤل:Optimism وهو النظرة الايجابية إلى الجانب المشرق من الأحداث وتوقع أفضل النتائج.
- سعة الحيلة:Resource fulness وهو التنوع الذي يمتلكه الفرد من أجل الوصول إلى الهدف بكل سلاسة وايجابية معتمدا على قدراته الخاصة والظروف المحيطة به.
- الهدف (الغرض): Purpose وهو مايسعى الفرد لتحقيقه وهو نهاية عملية للبداية النظرية لتحقيق الغايات المرجوة.

ويُقدر اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

كفاءة الذات الاكاديمية:Academic Self-Efficacy

هي المعتقدات والتصورات التي يكونها الطالب حول قدرته الذاتية على اداء المهام الاكاديمية المختلفة والتي تعكس مدى ثقته في ادائه الاكاديمي ، ومثابرته الاكاديمية ،و مدى تنظيمه لذاته ويتضمن الأبعاد التالية:

- المثابرة الأكاديمية: Academic perseverance تعني اعتقاد الطالب أنه قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء انجاز المهام الاكاديمية ،وتفضيله للمهام الصعبة وبذل الجهد للوصول إلى الاهداف التي يسعى لتحقيقها.
- الثقة في الاداء الأكاديمي:Confidence in academic performance تعني اعتقاد الطالب بأن لديه امكانات شخصية وقدرات تساعده على النجاح في اداء المهام الاكاديمية المختلفة .
- التنظيم الذاتي: Self- regulationتعني اعتقاد الطالب انه قادر على وضع الأهداف والخطط اللازمة لانجاز مهامه الاكاديمية وكذلك مهارته في تنظيم وادارة وقته .

ويُقدر اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس كفاءة الذات الاكاديمية المعد في الدراسة الحالية.

قلق الاختبار : Test Anxiety

يعرفه Beson & El-zahar (1994) بأنه انفعال قائم على تقدير وتقويم التهديد الخارجي ، فالافراد الذين يتسمون بقلق اختبار عالي يميلون إلى تقويم موقف الاختبار على أنه تهديد شخصي لهم مما يؤثر على درجة انتباههم وتشتتهم وعدم تركيزهم أثناء أداء المهام الإختبارية ، ويتضمن قلق الاختبار أربعة مكونات أساسية هي :

- الاضطراب: Worry وهو قلق معرفي ينتج من العواقب المتوقعة للفشل.
- الانفعالية:Emotionality رد فعل الجهاز العصبي الذاتي لتقييمه للضغوط البيئية .
- الأعراض الجسمية : Bodily Symptoms مجموعة من الاعراض السيكوسوماتية التي تنتاب الفرد أثناء الامتحان مثل الصداع ، الرعشة ، الشلل العصبي ، صعوبة التنفس.
- التفكير المشوش :Irrelevant Thinking هو مجموعة من الأفكار غير مرتبطة ، وغير واضحة يشعر بها الفرد أثناء أدائه على الاختبار.

ويُقدر اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس قلق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة:

أولا:المرونة النفسية: Psychological Resilience

تعددت الترجمات لمصطلح psychological resilience فهناك دراسات كثيرة ترجمته الصمود النفسي مثل دراسة (صفاء الاعسر،٢٠١٠) ودراسة (وردة مختار ،٢٠١٤) ودراسة (فاتن عبد الفتاح ،شيري حليم ،٢٠١٤) ،بينما ترجمته بعض الدراسات بالمرونة النفسية مثل دراسة (عبد الرقيب البحيري ،٢٠١٠) ودراسة (سيد البهاص ٢٠١١) ودراسة(مروة عويس ،٢٠١٦) ، واتفقت الدراسات جميعا في تعريف هذا المصطلح باعتباره قدرة الفرد على التكيف مع مايقابله من محن وشدائد وسوف تلتزم الباحثة بترجمته باسم المرونة النفسية، كما تداخل مع مصطلح المرونة النفسية مصطلح آخر هو الصلابة النفسية حيث اعتبر بعض الباحثين الصلابة النفسية هي أحد ابعاد المرونة النفسية مثل (Connor &Davidson2003، Bonano 2004 ،صفاء الاعسر ٢٠١٠، عبد الرقيب البحيري ٢٠١٠، سيد البهاص ٢٠١١)، وتتبنى الباحثة هذا الاتجاه الذي يعتبر الصلابة النفسية احد ابعاد المرونة النفسية حيث تشير الصلابة النفسية الي التصدي والثبات امام الشدائد والضغوط والازمات بينما تشير المرونة النفسية إلى القابلية للتغير والتكيف والتوافق مع الضغوط والشدائد المختلفة من اجل تجنب التأثيرات السلبية لها، ويشير المصطلحان إلى الكيفية التي يحاول بها الفرد التغلب على مع مايقابله من ضغوط وشدائد.

ولقد ميزت Masten(1994) بين ثلاث مجموعات من المؤشرات التي قد تظهر عند الافراد توضح وجود المرونة لديهم وهي عندما يظهر الأفراد المعرضون للخطر نتائج أفضل من المتوقع ، وعندما يتم الحفاظ على التكيف الإيجابي على الرغم من حدوث تجارب مرهقة ، وعندما يكون هناك انتعاش جيد من الصدمة، ويعرف (Fraser, Richman & Galinsky,(1999 المرونة النفسية بأنها التكيف المتوقع مع احداث الحياة السلبية والصدمات النفسية والضغوط وغيرها من أشكال المخاطر، وتعرفها الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA(2000 أنها عملية التوافق الجيد والمواجهة الايجابية للصدمات والنكبات والشدائد والضغوط المختلفة كالضغوط الاسرية والمشكلات الناجمة عن العلاقات مع الآخرين وضغوط العمل والضغوط الصحية والاقتصادية فهي تعني التخلص من الضغوط الصعبة ومواصلة الحياة، ويرى (Luthar ,Cicchetti&Becher(2000 أن المرونة النفسية هي عملية ديناميكية يظهر فيها الفرد التوافق الايجابي خلال مواجهة المحن او الشدائد الكبرى أي أنها عملية تستلزم شرطين هم التعرض لمحنة أو صدمة والوصول للتوافق على الرغم من المعوقات ،كما

يعرفها Newman(2000) بأنها القدرة على التكيف مع الاحداث الصادمة والمحن والمواقف الضاغطة ،فهي عملية مستمرة يسلك فيها الفرد بطريقة ايجابية فى مواجهة مصادر الضغوط المختلفة،ويعرفها Tugade and Fredrickson (2004) انها التكيف الفعال والتوافق على الرغم من مواجهة الخسارة أو المشقة أو الشدائد ،ويرى Zautra, Hall, & Murray(2010) أن المرونة النفسية هي التكيف الناجح مع الشدائد والذي يتأثر بخصائص الفرد وخصائص الموقف الذي يواجهه وقدرته على مواجهة هذه الصعاب ، ويعرفها عبد الرقيب البحيري (٢٠١٠) انها القدرة على التكيف مع المحن التي تواجه الفرد والارتداد عن المشكلات والتعامل بذكاء أكثر معها،وعرفتها Christine &Kathleen(2012) بأنها قدرة الفرد على اظهار السلوك الإيجابي خلال مواجهة الشدائد والصدمات وهي من الخصائص الايجابية للشخصية والتي تعكس قدرة الفرد على التعامل مع الشدائد والازمات بشكل ايجابي ،ويذكر Jones(2016) أن المرونة النفسية تعني القدرة على المواجهة الايجابية للتأثيرات السلبية والنكبات والشدائد والقدرة على تخطيها وتجاوز الضغوط النفسية العادية كالمشكلات الاسرية والصحية والمالية ، ومشكلات العلاقات مع الآخرين ، وضغوط العمل ، كما يعرفها كنان اسماعيل (٢٠١٧) بأنها القدرة على التكيف بنجاح واحداث التغيرات اللازمة لمواجهة التحديات والتي من خلالها يستطيع الفرد اداء وظائفه بالشكل الامثل ، وتعرفها مروة عويس (٢٠١٦) بأنها " تحلي الفرد بدرجة عالية من الانسيابية ، وعدم الجمود والتصلب في الفكر والانفعالات عند مواجهة المواقف المختلفة سواء الضاغط منها وغير الضاغط والتوافق مع الواقع بفاعلية ويتمثل ذلك في الصبر والتروي ، والتسامح مع الذات والآخرين ، والاستقلال النفسي ، وروح الامل والتفاؤل ، والمبادأة في اتخاذ الخطوات اللازمة مع المواقف المختلفة ، وإبداع الحلول للأزمات والمشكلات والقدرة على الاستبصار والفهم بجوانب المواقف ، والمقدرة على تكوين علاقات ايجابية قوية ، والتمتع بالخلق الرفيع ، وتقبل النقد والتعلم من الاخطاء ، وتحمل المسئولية بفاعلية" ، ويرى Zautra, Hall, & Murray(2010) أن التعريفات التي تناولت المرونة النفسية اما تناولتها كعملية يستدل عليها من خلال النتائج السلوكية الايجابية التي يبديها الافراد في مواجهة الاحداث السلبية ، وتناولها البعض الاخر كبناء نفسي يعكس اطار ا فكريا يساعد الفرد على سرعة التعافي من النتائج السلبية فالافراد ذوي الاطار الفكري الموجب يمتلكون خصائص شخصية متنوعة مثل التفاؤل والاستقرار الذاتي ومستويات عالية من الكفاءة الشخصية، ومن التعريفات السابقة ترى الباحثة المرونة النفسية هي قدرة على التكيف ومواجهة الشدائد والصعوبات التي تواجه الطالب ومحاولته لاستعادة استقراره وتوازنه وتغلبه على هذه الصعاب ، ولذلك فهي من أهم السمات التي يجب

ان يتحلى بها الطالب الجامعي حتى يتمكن من مواجهة مشكلاته الاكاديمية والشخصية ومواجهة قلقه من المستقبل وتحقيق التوازن النفسي.

النماذج المفسرة للمرونة النفسية: تعددت النماذج التي حاولت الوصول لتفسير للمرونة النفسية ومن أكثر هذه النماذج شهرة :

نموذج Werner & Smith(1992) : تبنى هذا النموذج التحول من النظر إلى عوامل الخطروالشدائد التي أدت إلى مشاكل نفسية واجتماعية إلى التركيز على العوامل الموجودة لدى الفرد والتي تمثل عوامل قوة تساعده على مواجهة هذه الشدائد ولقد صنف هذا لنموذج هذه العوامل إلى عوامل شخصية تتعلق بالفرد وسماته الشخصية التي تميزه عن غيره ، بالاضافة للعوامل البيئية المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد كالأسرة التى تساعده على تخطي هذه الشدائد.

نموذج Carver (1998) : ويرى أنه عندما يتعرض الفرد للشدائد أو عندما يواجه مواقف ضاغطة فإن نتيجة ذلك إما الاستسلام وفيها يتفاقم التأثير الضار ويخضع الفرد في النهاية لهذا الحدث الضاغط ويفشل في الرجوع لمستواه الطبيعي ، والنتيجة الثانية المحتملة هي الخروج من هذا الموقف بنسخة أضعف من الاداء حيث يبقى الشخص على قيد الحياة لكنه يتضاءل أو يضعف في بعض النواحي أي انه لايعود للمستوى الذي كان عليه قبل الموقف الذاغط ،والنتيجة الثالثة المحتملة هي العودة إلى مستوى ما قبل المحنة من الأداء ، وهي عودة يمكن أن تكون سريعة أو أكثر تدريجية وهو ما يُعرف بالمرونة أو التعافي ، والنتيجة الرابعة هو أن الفرد قد لا يعود فقط إلى المستوى السابق من الأداء ولكنه قد يتجاوزه بطريقة أو بأخرى فيتحسن مستوى اداء الفرد عن ما كان عليه قبل الحدث الضاغط وهو مايعرف بالازدهار.

نموذج Richardson(2002) : ويرى أن المرونة تتركز في عمليات المواجهة الايجابية مع الحدث الضاغط ،فالمرونة هي عملية التعامل مع الضغوطات ، الشدائد ، التغيير ، أو الفرص بطريقة تؤدي إلى تحديد عوامل الحماية وإغناؤها وإثرائها ، وهذه العوامل موجودة ضمن البناء النفسي للفرد ، ويبدأ هذا النموذج بتعرض الفرد للمحن أو الضغوط ويزداد تأثير هذه الضغوط من خلال ادراك الفرد لهذه الاحداث والذى يكون إما بطريقة تساعده على اعادة التكامل المرن وذلك عن طريق استبصاره وفهمه للاحداث التي كانت سببا في هذه الضغوط بشكل اعمق ، ومن ثم تحديد عوامل الحماية واسترجاعها ، او انه يحاول مواجهة الضغوط من خلال العودة إلى الإتزان من خلال تجاوز الاضطراب فقط ، أو ان الفرد يتنازل عن بعض الدوافع أو الرغبات حتى يستطيع التعامل مع هذه الاحداث

الضاغطة أي أنه يحاول اعادة التكامل ولكن مع بعض الخسائر، او ان يفشل الفرد في التخلص من الاضطرابات وذلك من خلال تفسيرات أو سلوكيات تزيد من اضطرابه عند تعامله مع احداث الحياة الضاغطة وهنا يكون الفرد في حالة من سوء التوظيف في إعادة التكامل.

ثانيا كفاءة الذات الاكاديمية:Academic Self-Efficacy

يعد مفهوم كفاءة الذات الاكاديمية من أكثر المفاهيم المرتبطة بأداء الفرد وتحصيله ، وقد ظهر مفهوم كفاءة الذات على يد Bandura عام ١١٩٧٧حيث اعتبره محوراً رئيساً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية والتي ترى أن الأفراد لديهم القدرة على ضبط سلوكهم نتيجة مالديهم من معتقدات شخصية ،حيث يوجد لدى الأفراد نظاماً من المعتقدات الذاتية يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، وتكمن أهمية كفاءة الذات في أنها تعمل كمحددات دافعية خلف السلوك الإنسانى حيث تحدد الأنشطة التي يقوم بها الفرد والتي يتجنبها، ويري (2000)Bandura ان معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية هي المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوكه ، وذلك لأن السلوك الانساني يعتمد اعتمادا كبيرا على ما يعتقده الفرد عن كفاءته ومهاراته المعرفية والسلوكية ليستطيع التفاعل بنجاح مع مايدور حوله من احداث ، كما يذكر (1986)Cervone & Peakeأن معتقدات الاشخاص عن كفاءة الذات هي التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، كما أنه كلما زادت ثقة الفرد في كفاءة ذاته ازدادت مجهوداته، و إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما يواجه الفرد بموقف ما ويكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر في محاولته لحل المشكلات بطريقة ناجحة، وقد أكد (1999) Bandurаأنه كلما قويت كفاءة الذات كلما ازدادت قدرة الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة ، وأن كفاءة الذات تتحدد بمقدار الجهد المبذول وبطول الفترة الزمنية التى يثابر فيها الفرد فى مواجهة العقبات ،ووفقا لذلك فإن كفاءة الذات تسهم فى تحديد السلوك المتوقع من الشخص القيام به ، وكذلك مدى قدرته على مواجهة العقبات ،كما ذكر (2007) Bandura في مبدأ الحتمية المتبادلة أن الأحداث والعوامل البيئية والعوامل الداخلية تتفاعل مع السلوك بطريقة متبادلة ، فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً للعوامل البيئية ، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتى والذى يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية ، ووفقاً لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية المتفاعلة معا، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد ، أما العوامل السلوكية فتتضمن الاستجابات الصادرة عن الفرد ، بينما تشمل العوامل البيئية أدوار المتعاملين مع الفرد مثل الآباء والمعلمين والأقران، وقد أشار باندورا إلى

عدم وجود أفضلية لأى من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية من حيث النتائج النهائية للسلوك ، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية ومن بين هذه المتغيرات توقعات وأحكام الفرد على قدرته على القيام بالسلوك وهو ما أطلق عليه باندورا كفاءة الذات ، ويرى Bandura(1999) ان معتقدات الكفاءة الذاتية الاكاديمية تشكل محورا اساسيا في النظرية المعرفية الاجتماعية وتتضمن احكام المتعلمين حول قدراتهم على التعلم ، كما تشكل اساسا لدافعية المتعلمين وانجازاتهم الشخصية ،فاذا اعتقد الطلاب انهم قادرون على انجاز المهام الاكاديمية الموكلة إليهم فإن ذلك سيشكل لديهم دافع قوي لانجاز هذه المهام والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، لذلك يرى محمد ابورزيق وعبد الكريم جرادات (٢٠١٣) أن كفاءة الذات الأكاديمية تعد دافعا قويا يساعد على البدء في المهمات الاكاديمية والاستمرار فيها ، فالطلاب الذين لديهم ثقة مرتفعة بكفاءة ذاتهم الاكاديمية يواجهون المهمات الصعبة كنوع من التحدي ويكون لديهم الثقة بقدرتهم على النجاح.

ويشير فتحي الزيات (٢٠٠١، ٥٠١) إلى كفاءة الذات الاكاديمية على أنها اعتقاد أوإدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تشتمل عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة ، كما يشير ابراهيم الخطيب ونعمان التنشه وزهري عيد (٢٠٠٣، ٤٦) إلى كفاءة الذات الاكاديمية بأنها شعور الفرد بقدرته على التحصيل الاكاديمي ، واداء الواجبات الاكاديمية بالمقارنة مع الاخرين ، ويعرفها حمدي سلام (٢٠٠٩، ١٠) بأنها مجموع الأحكام الشخصية للطالب والتي تعكس مدى ثقته وقدرته على أداء المهام الأكاديمية ، والمثابرة في مواجهة الصعوبات والتحديات الدراسية للوصول إلى نتائج متوقعة ، وتعرفها أماني سعيدة وسيد سالم (٢٠١٢، ٦٩٨) أنها "جملة معارف ومعتقدات الفرد وثقته في امتلاكه للأنماط السلوكية والنفسية الفعالة لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمية ، وحل المشكلات الأكاديمية"، وتعرفها فضيلة الفضلي(٢٠١٣، ٤٤٤) بانها" اهتمام الفرد بمكونات التعلم وتطويره لأحكامه الشخصية حول قدرته في تنظيم وتنفيذ مسارات الحدث للحصول على أنواع معينه من الإنجازات التعليمية"،كما يعرفها أحمد عبدالله (٢٠١٥ ، ١٩٢) أنها اعتقادات الطالب المدركة حول مدى قدرته على القيام بمهام اكاديمية معينة ،وتعرفها بشرى أرنوط (٢٠١٥، ٣٣) بأنها معتقدات الطالب حول قدرته على القيام بمهامه الاكاديمية وتنظيمه لوقته واعماله لتحقيق نتائج ايجابية في دراسته ، وادراكه لقدرته على التغلب على مايواجهه من مشكلات وصعوبات خلال مسيرته الاكاديمية ،كما يعرفها احمد الزغبي (٢٠١٧، ٤٤٨) بأنها قدرة الطالب على اداء واجباته الاكاديمية بنجاح ،

وسعيه إلى تحقيق أهدافه بثقة عالية ، ويعرفها صلاح العتيبي (٢٠١٨ ،١١٧) أنها الرؤية التي ينظر فيها المتعلم الى نفسه والتي تظهر في القدرة على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية وادراكه لأبعاد القوة والضعف لديه وقدرته على تحمل مسئولياته الدراسية وذلك بالمقارنه مع زملائه الاخرين،كما يعرفها علاء الدرس (٢٠١٨ ،٦٢٣) بأنها "ادراك الطالبة لقدرتها على اداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي ، والمثابرة الأكاديمية ، وتحمل المسئولية الأكاديمية "،ويعرفها Noonan & Gaumer Erickson (2018,23) بانها تشير إلى التصورات التي لدى الفرد حول قدراته على الأداء عند مستوى متوقع ، وتحقيق الأهداف ، وإكمال المهام الصعبة بشكل معتدل ،وتعرفها ندا الثمالي (٢٠١٩، ٥٤٣) بانها "معتقدات الطالبات حول ذواتهن الأكاديمية ومدى قدرتهن على النجاح في أداء مهامهن الدراسية مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف ، وتجاوز الصعوبات والعقبات التي تواجههن أثناء دراستهن ،مما يؤدي إلى تحقيق الاهداف التي يردن تحقيقها"،ومن العرض السابق يتضح أن كفاءة الذات الاكاديمية تعبر عن وعي الطالب بقدراته وامكاناته التي ترتبط بالمهام الاكاديمية المختلفة ، هذا الوعي هو الذي يساعده على التعامل مع المواقف والمشكلات الدراسية التي تقابله ،كما يساعده على مواجهة هذه الظروف وتخطي عوامل الفشل فهذا الوعي يعمل كمحددات دافعة للطالب تساعده على تحديد أهدافه بوضوح والعمل على انجازها.

مصادر كفاءة الذات الأكاديمية:

يتم تطوير معتقدات الافراد بكفاءتهم الذاتية وفقا للنظرية المعرفية الاجتماعية من خلال أربعة مصادر رئيسية هي :

- إتقان الخبرات النشط :Enactive Mastery Experiences أو كما يطلق عليها البعض انجازات الاداء الشخصي فالتعلم يحدث بشكل فعال من خلال الاداء الفعلي وعندما ينجح هذا الاداء تصبح خبرات إتقان ويرى(1990) Schunk أن تجارب إتقان النجاحات الماضية هي التي تعزز الكفاءة الذاتية فهذه التجارب المباشرة هي المصدر الأكثر نفوذا وفاعلية في معلومات الكفاءة فمن خلال تجارب التمكن ، يكتسب الدارسون الثقة في المثابرة في مواجهة الشدائد والنكسات، كما أكد (2006) Usher &Pajares أن اتقان الخبرات هي أقوى مصادر الكفاءة الذاتية ، فغالبًا ما يتم تشكيل الأحكام المتعلقة بكفاءة الفرد بناءًا على نجاحات وخبرات الماضي فخبرات النجاح تقدم الادلة الفعلية على مدى قدرة الطالب على السيطرة والنجاح فيما يحاول تحقيقه وتزيد من كفائته الذاتية، كما يقترح (2005) Lent أنه من بين الاربعة مصادر

للكفاءة الذاتية فإن إنجازات الأداء الشخصي لها تأثير أقوى على حالة الكفاءة الذاتية حيث يؤدي هذا المصدر إلى تطوير الكفاءة الذاتية لسلوك معين أو مجال للسلوك فاكتساب الخبرة لا يتم من خلال النجاحات السهلة فقط بل أيضًا في التغلب على العقبات من خلال الجهد الدؤوب ،بالإضافة إلى ذلك فعندما يواجه الشخص صعوبات ونكسات ويتعلم التغلب على هذه العوائق ، يصبح مرنًا ويكتسب لاحقًا الخبرة اللازمة للتغلب على المهام الصعبة.

- الخبرات البديلة:Vicarious Experiences يمكن أن يحدث التعلم أيضًا عن طريق مراقبة نماذج مثل اقران الدراسة أو المعلمين ويذكر Schunk(1990) أن التعلم من النماذج يعد طريقة أخرى لرفع مستويات الكفاءة الذاتية حيث يحكم الطلاب على الكفاءات الخاصة بهم من خلال خبرات النجاح من الآخرين، فالطالب يقيم قدراته عن طريق المقارنة الاجتماعية والمجموعة المعيارية ، ويذكر Bandura (2012) أن أحد الجوانب المهمة للخبرات البديلة هو التشابه بين النموذج والمتعلم ،فرؤية أشخاص مشابهين لذاتهم قادرين على النجاح يعمل على زيادة الكفاءة الذاتية فعندما يكون النموذج مشابه للمتعلم يمكن للمتعلم أن يعتقد أنه قادر على التعلم أيضًا، ويؤكد Usher&Pajares(2009) أن التجارب غير المباشرة مصدرا للكفاءة الذاتية من خلال النمذجة الاجتماعية في السياق الأكاديمي ، فرؤية الأشخاص المشابهين قادرين على النجاح من خلال الجهد المتواصل يثير معتقدات المراقبين بأنهم أيضا يمتلكون القدرات ، ويتقنون الأنشطة المماثلة لتحقيق النجاح .
- الاقناع الاجتماعي:Social Persuasions يرى Bandura (2012) أن الإقناع الاجتماعي من الأقران أو المعلمين أو أولياء الأمور يمكن أن يقوي أو يضعف معتقدات المتعلم بالكفاءة الذاتية فإذا كانت ردود الفعل الإيجابية واقعية يمكن للمتعلمين بذل جهد أكبر ومحاولة بذل المزيد من الجهد لتحقيق النجاح ، فيمكن أن تُعزز المعتقدات التي تؤكد الذات من مصدر خارجي تنمية المهارات والكفاءة الذاتية المتصورة كما يمكن أن يكون للنقد تأثير سلبي للغاية على المتعلمين ، مما يقلل من شعورهم بالكفاءة الذاتية ، ولكي يكون الاقناع الاجتماعي فعال يتطلب أن تكون التغذية المرتدة التقييمية من مصدر موثوق وله مصداقية بالإضافة إلى مستوى من التقييم يتجاوز بشكل معتدل ما يمكن للمتعلمين فعله ، ويؤكد Dullas(2018) أن الإقناع الاجتماعي يؤكد الاعتقاد بأنه عندما يتم إقناع الافراد لفظيًا فإنهم يمتلكون القدرات اللازمة لإتقان أنشطة معينة فمن المحتمل أن يحشدوا جهدًا أكبر لانجازها والحفاظ عليها أكثؤ

مما لو كان لديهم شكوك ذاتية أو قاموا بالتركيز على أوجه القصور الشخصية عندما يواجهون المشاكل ، كما يؤكد Betz(1992) أن الاقناع اللفظي من المعلم يعمل على مساعدة ودعم الطلاب على التعبير عن الإيمان بقدراتهم ، وذلك يسمح لهم أن يبدؤا في وضع أهداف أعلى والانخراط في تجارب أصعب.

- الحالات الفسيولوجية والانفعالية :Physiological and Affective States يذكر Usher&Pajares(2006) أن الحالات الفسيولوجية والانفعالية هي المصدر الاخير للكفاءة الذاتية وتتمثل في المعلومات الجسدية الموجودة في الحالات الفسيولوجية والانفعالية ومستويات التوتر ، والميول العاطفية ، فالتفسيرات الخاطئة للحالات الجسدية يمكن أن تغير معتقدات الكفاءة الذاتية فقد تقوض مشاعر القلق تجاه مهمة صعبة في الفصل معتقدات الطلاب حول قدراتهم الأكاديمية ،الا ان الاستجابة الجسدية أو الانفعالية ليست السبب الوحيد الذي يمكن أن يؤثر على الشعور بالكفاءة الذاتية لكن التفسير المعرفي لهذه الحالات الجسدية والانفعالية هو الذي ينظم الكفاءة الذاتية في النهاية ، ومن ثم يرى Bandura (2012,235) أن الهدف من ذلك هو الحد من ردود أفعال الطلاب على الإجهاد وتغيير الميول العاطفية السلبية والتفسيرات الخاطئة لحالاتهم البدنية .

ويرى Fong (2011,10) أن المتعلم عندما ينجح في بناء شعوره الذاتي بالكفاءة الذاتية فإن هذه المعتقدات تساهم في جودة ادائه في مختلف المجالات بصور متعددة ، ومعتقدات الكفاءة الذاتية الاكاديمية تنشأ من خلال معالجة المعلومات المنقولة بشكل فعال واجتماعي وانفعالي وتظهر في التحصيل الاكاديمي .

ثالثا قلق الاختبار Test Anxiety:

يشير putwain(2008) ان مفهوم قلق الاختبار يعد من المفاهيم التي حظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس والتربية؛ ولقد بلغت ذروة الاهتمام بهذا المفهوم في الفترة من ١٩٨٠ إلى ١٩٨٤ ثم بدأت هذه الذروة في الانحسار إلى أن عاد هذه المفهوم لبؤرة الاهتمام مرة ثانية في بدايات القرن الحالي وذلك نظرا لتركيز السياسات التعليمية على نتائج الاختبارات واعتبارها كمؤشر للاداء الدراسي،ولقد ميز بين مفهوم القلق كحالة ومفهوم قلق الاختبار حيث اعتبر ان قلق الاختبار يرتبط بمواقف تقييم اداء الفرد ، كما ان له بعد اجتماعي حيث يتم تقييم الفرد من قبل غيره من الأفراد ، بينما القلق كحالة يشير الى حالة انفعالية غير سارة لا ترتبط بالموقف الذي يمر به الفرد وليس له بعد اجتماعي، ويعرف Spielberger,Gonzalez,

Taylor, Algase, & Anton (1978) قلق الاختبار بانه حالة انفعالية مؤقتة ترجع إلى إدارك المواقف التقويمية على كونها مواقف مهددة وهي تكون مصحوبة بتوتر وتحفز وانشغال ببعض النواحي السلبية المرتبطة بالموقف الاختباري ،والتي تؤثر بطريقة سلبية في المهام العقلية والمعرفية المطلوبة كما تؤثر في تركيز الطالب في موقف الاختبار، ويعرفه Sarason(1984) انه شعور بالتهديد والتوتر في مواقف معينة لها علاقة بالامتحان وتتضح سمات القلق النفسية من خلال التردد وعدم الارتياح ، والشعور بالاختناق ، والانزعاج ،والغضب وسهولة الاثارة ، ومظاهره الفسيولوجية في الدوار ، وتكرار التبول ، وخفقان القلب ، والأرق ، وألم في المعدة والرعشة ، والارتجاف ، وتصبب العرق ، والغثيان ، كما يعرفه تشارلز سبيلبرجر (١٩٨٤) انه سمه في الشخصية في موقف محدد ابرز عناصرها هو الاضطراب والانفعالية ويعرف الاضطراب على انه اهتمام معرفي للخوف من الفشل ، اما الانفعالية فهي ردود افعال الجهاز العصبي الاتونومي، كما يعرفه سيد الطواب (١٩٩٢) انه " الاستجابات النفسية والفسيولوجية التي يربطها الفرد بخبرات الامتحان ، فهو عبارة عن حالة خاصة من القلق العام الذي يتميز بالشعور العالي بالوعي بالذات مع الإحساس باليأس الذي يظهر غالبا في الإنجاز المنخفض للاختبار وفي كل المهام المعرفية والأكاديمية بصفة عامة"، ويعرفه احمد عبد الخالق (١٩٩٩) بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان ، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالهم والخوف عند مواجهة الامتحانات ، ويميل الأفراد ذوي المستوى العالي من قلق الاختبار إلى إدراك المواقف التقويمية على انها مهددة ويميلون إلى الكدر والتوتر والاهتياج الانفعالي في المواقف السابقة للامتحان او في مواقف الامتحانات ذاتها ، كما يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تعمل على تشتيت انتباههم وتتداخل مع التركيز المطلوب للامتحان،وتعرفه دلال نصير (٢٠٠٥) انه حالة خاصة من القلق العام يظهر على شكل استجابات سلوكية وفسيولوجية ،تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب والامل في النجاح والتي يمر بها الطالب خلال الاختبار وتظهر كنتيجة للخوف من الفشل أو عدم الحصول على نتائج مرضية،كما يعرفه بدر الأنصاري وعلي كاظم (٢٠٠٧) بأنه " الحالة النفسية أو الظاهرة الانفعالية أو التوتر الشامل التي تنتاب الفرد حينما يقف في مواقف الامتحان حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم"، ويعرفه putwain(2008) بأنه مشاعر القلق التي يخبرها الطلاب في مواقف التقييم كالاختبارت الصفية الفصلية والنهائية ،ويعرفه عبد القادر ادم (٢٠١٣) انه حالة نفسية ترتبط بالخوف من الاختبار تظهر في شكل مجموعة من الاثار

النفسية والفسيولوجية مثل التوتر وتشتت الفكر وبعض الأعراض البدنية ، وهو حالة غير شعورية تؤثر سلبا على قدرة الطالب على التفكير السليم واسترجاع المعلومات وتنظيمها بدرجة تؤدي إلى ضعف الأداء،وتعرفه مها عبد الحليم (٢٠١٣)" انه نوع من القلق يعاني منه الطلاب الذين تنقصهم مهارات الاستعداد للاختبار مع عدم القدرة على التحكم في انفعالاتهم السلبية، فهؤلاء الافراد يعانون من التوتر والرهبة اثناء الاختبار"،فيمكن اعتبار قلق الاختبار انه الحالة التي تنتاب الطالب أثناء مروره بموقف الاختبار والتي تعوق ادائه في الاختبار وتؤثر على ظهوره بالمستوى الحقيقي لقدراته.

ويذكر محمد زهران (٢٠٠٠) ان هناك نوعين من قلق الاختبار وهم قلق الاختبار الميسر ويشير إلى قلق الاختبار المعتدل والذى له تأثير ايجابي حيث يدفع الطالب للاستذكار والتحصيل المرتفع ويحفزه على الاستعداد للاختبارات وييسر اداء الاختبار، وقلق الاختبار المعسر وهو ذو تأثير سلبي حيث يعمل على توتر اعصاب الطالب وزيادة خوفه ورهبته من موقف الاختبار مما يعرقل قدرته على التذكر والفهم ويعسر من ادائه على الاختبار، ويرى Zeidner(1998) و عبد المطلب القريطي (٢٠٠٣) ان هناك ثلاث ابعاد لقلق الاختبار هي البعد المعرفي: والذي يتمثل في الافكار السلبية ، والعبارات الذاتية المحبطة والتي تظهر اثناء الاختبار (على سبيل المثال ، "إذا فشلت في هذا الاختبار ، فإن حياتي كلها فاشلة") والصعوبات التي تتنشأعن قلق الاختباروتعمل على منع الأداء (على سبيل المثال ،صعوبة تذكر الحقائق وقراءة الأسئلة وفهمها) ؛ البعد الوجداني: تقييم الشخص لحالته النفسية (مثل التوتر والارتعاش) ؛ البعد السلوكي: والذي يظهر في ضعف مهارات الدراسة والمماطلة والتسويف في العمل .

وويرى محمد زهران (٢٠٠٠) أن من أسباب قلق الاختبار الضغوط البيئية والأسرية لتحقيق طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب ومحاولة ارضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق ، وكذلك الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر لها على أنها دائمة التهديد ، وانخفاض قدرات الطالب وعجزه وتوقعه للفشل وعدم قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات أو تنظيمها ومراجعتها قبل الاختبار أو استدعائها في موقف الاختبار مما يزيد من معدل القلق، ويوضح حمزة دودين (٢٠٠٤) أن اكثر الاسباب شيوعا هي عدم الالفة بين الطالب والاختبار ،وعدم الاستعداد الكافي للاختبار وذلك لفشل الطالب في المذاكرة بشكل سليم،والتفكير غير المنطقي والتوقعات الشخصية العالية لدى الطالب والتي لاتتناسب مع قدراته الحقيقية ، وكذلك نمط حياة الطالب فكلما كان أقل اهتماما بنفسه وجسده وقدرته على تحمل ظروف الحياة كلما كان أكثر عرضه لقلق الاختبار ،وتضيف فاطمة

النوايسة (٢٠١٣) أن قلق الاختبار قد يرجع إلى تكوين الشخصية وحساسيتها والثقة بالنفس والقدرة على اثبات الذات والتنافس الشديد والرغبة في التفوق، كما يرجع إلى الضغوط التي يتعرض لها الطالب من الاهل والمجتمع والتخويف الشديد وقلق الأهل الواضح وتضخيمهم للمخاطر المرتبطة بالاختبار ، كما يرجع لطبيعة الاختبار نفسه فالاختبارات الحاسمة المحددة لمستقبل الطالب مثل اختبارات الثانوية العامة والتخرج تجعل الطالب اكثر عرضه للقلق، ويشير عبد القادر ادم(٢٠١٣) إلى ان هناك عوامل ترتبط بأداء الطالب تساهم في شعوره بالقلق أثناء الاختبار كانخفاض مستوى ادائه وضعف درجاته في الاختبارات السابقة ،والإحباط ووضع الطالب في مستوى يفوق قدراته العقلية ، والأفكار السلبية وضعف الثقة بالنفس وعدم الكفاية ، وترى الباحثة أنه يمكن ارجاع قلق الاختبار لعوامل شخصية ترتبط بالطالب كعدم استعداده بشكل جيد للاختبار ، وعدم امتلاكه لمهارات الاستذكار الجيد ، وافتقاده لمهارات ادارة الوقت ، وضعف ثقته في نفسه، والارتباط بخبرات سابقة سيئة ترتبط بالاختبار ، وانشغاله بالتكنولوجيا مما يمنعه من الاستعداد الجيد للاختبار ،كما يمكن ان يكون نتيجة لعوامل بيئية متعلقة بالبيئة المرتبطة بالاختبار سواء البيئة الاجتماعية كقلق الوالدين من الاختبار والضغط على الطالب لتحقيق مستويات عالية من الاداء ، وقلق الاقران والمعلمين الذي ينتقل إلى الطالب ، او البيئة المادية كظروف المحيطة بالاختبار والاستعدادات المرتبطة به من لجان امتحانات وتوتر قد ينتقل إلى الطالب.

ويذكر Zeidner& Matthew(2003) تطور قياس قلق الاختبار حيث يعتبر استبيان القلق من الاختبار (TAQ) إعداد Mandler & Sarason(1952) أول مقياس مقبول وتكون من ٣٧ بندًا وهو مقياس احادي البنية، ثم تم تطوير نسخة منه كمقياس لقلق الاختبار عند الاطفال (TASC) إعداد Sarason, Davidson, Lighthall & Waite(1958) وتكون من ٣٠ مفردة تتعامل مع القلق من مواقف التقييم داخل المدرسة واشتمل على اربعة ابعاد هي القلق من الاختبار ،انخفاض التقييم الذاتي ، التحكم في اهتمامات المدرسة ،العلامات الجسدية على القلق ، وطور Morris& Liebert (1967) استبيان القلق والانفعال (WEQ) والذي اهتم بقياس المكونات الاساسية للقلق في الاختبار وهي الانفعال والقلق ،ثم ظهر الجيل الثاني من مقاييس قلق الاختبار فظهر مقياس قلق الاختبار (TAS) إعداد Sarason(1978) وتكون من ٣٧ مفردة تضمنت ٢١ مفردة من استبيان قلق الاختبار(TAQ) واشتمل على بعدين القلق بشأن الاداء في الاختبار ،و العواقب الناجمة عن القلق في الاختبار كالتداخل المعرفي والمظاهر الجسدية، ثم ظهرت قائمة قلق الاختبار(TAI) إعداد Spielberger(1980) وتكونت من ٢٠ مفردة تقيس القلق والانفعال ،ثم طور Sarason(1984)

مقياس ردود الافعال للاختبارات (RTT) واشتمل على اربعة ابعاد هي التوتر ، الضغط ، التفكير في أمور غير وثيقة الصلة بالمهمة ، الأعراض جسمية ، ثم طُور مقياس قلق الاختبار المعدل(RTA) إعداد Benson, Moulin-Julian, Schwarzer, Seipp & El-Zahhar(1992) وفيه تم الربط بين قائمة قلق الاختبار (TAI) ومقياس ردود الافعال للاختبارات (RTT) وتكون من اربعة ابعاد هي الاضطراب ، التوتر ، التفكير المشوش ، الأعراض الجسمية.

دراسات تناولت علاقة المرونة النفسية بقلق الاختبار:

دراسة Connors, Putwain,Woods& Nicholson(2009) والتي هدفت إلى اختبار دور المرونة في التقليل من قلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ تلميذ من المرحلة الابتدائية والذين تم فحص ادائهم على اختبارات Sat والقلق المرتبط بها وكذلك الاختلافات في المرونة لدى التلاميذ ومدى تخفيفها من قلق الاختبار، واظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات اقل من المرونة لدى التلاميذ الاكثر قلقا من الاختبار،وان سلوك التلاميذ خارج مهمة الاختبار ومكونات رد الفعل اللاارادي لقلق الاختبار قد اختلف بين التلاميذ وفقا لاختلاف مستويات المرونة لدى التلاميذ، دراسة la Fuente, Cardelle-Elawar, Sander& Putwain(2013) والتي هدفت إلى تأسيس العلاقة بين الخصائص العاطفية لاسلوب العمل مع قلق الاختبار وبناء القدرة على المرونة ، وتكونت العينة من ١٢١ طالبًا من برنامج علم النفس بالجامعة ،وأظهرت النتائج ارتباط إيجابي كبير بين كل من المجتهد التنافسي ونفاد الصبر وقلق الاختبار ؛ ارتباط إيجابي كبير بين خصائص المجتهد التنافسي والمرونة ، علاقة سلبية بين نفاد الصبر والعدائية والمرونة، دراسة Akabari , Khormaiee,Keshtkar,Mehboodi&Amrai(2014) وهدفت إلى فحص دور المرونة كمتغير وسيط بين ابعاد المحادثات الاسرية وقلق الاختبار لدي عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، وتألفت العينة من ٢٩١ طالب من المدرسة الثانوية من محافظة شيراز بايران، وأظهرت النتائج ان المحادثات الاسرية ذات علاقة سلبية مع قلق الاختبار ويمكنها التنبؤ به وان المرونة تلعب دورا وسيطا بين قلق الاختبار والمحادثات الاسرية،دراسة شريف جابر و سيد علي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على وجود علاقة بين المرونة الايجابية وقلق الاختبار والتحصيل الاكاديمي وذلك على عينة من ٥٤ طالب من المسجلين بقسم التربية الخاصة مسار إعاقة عقلية ، واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المرونة الايجابية وقلق الاختبار ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة والتحصيل وانه يمكن التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسي وقلق الاختبار من خلال المرونة الايجابية، دراسة Reh(2019) وهدفت إلى فحص ما إذا كانت المرونة لها وظيفة وقائية من التوتر والاكتئاب والقلق لدى عينة من

الطلاب ، وتكونت العينة من ١٢٤٦ طالب من جامعة تفينتي ،وتوصلت أن المرونة كانت مرتبطة بشكل سلبي بشكل ملحوظ مع مستوى الإجهاد المدرك والأعراض النفسية المرضية المختبرة ، ونظرا للارتباطات الكبيرة افتُرض أن المرونة لها تأثير معتدل ومتوسط على العلاقة بين التوتر والاكتئاب المتصورين والقلق. واظهرت النتائج أن المرونة ليس لها تأثير وسيط ولكن لها تأثير معتدل كبير على العلاقة التي تم التحقيق فيها.

دراسات تناولت علاقة كفاءة الذات الاكاديمية بقلق الاختبار :

دراسة Onyeizugbo(2010) والتي هدفت لدراسة الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار وارتباطهما بالأداء الأكاديمي لدى ٢٤٩ طالبًا جامعيًا من جامعة في شرق نيجيريا، أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي كبير بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي،وارتباط سلبي بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي ،وأظهر تحليل الانحدار نموذجا مهما حيث تنبأت كل من الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار بالتباين في الأداء الأكاديمي، دراسة عبد النعيم محمود وطارق الجلالي (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي ، تكونت العينة من ٢٨٧ من طلاب وطالبات جامعة الازهر،أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين تنظيم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار الأكاديمي، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد تنظيم الذات بإستثناء بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسؤولية عن التعلم، وكانت المسؤولية عن التعلم والتنظيم ووضع الاهداف متغيرات منبئة بمستوى قلق الاختبار، دراسة رانيا عبد القوي والسيد الأقرع (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، وذلك لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية بدولة الكويت، وخلصت النتائج لانخفاض إدراك كفاءة الذات الأكاديمية، وارتفاع الشعور بقلق الاختبار بصورة دالة إحصائيا لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين،ووجود ارتباط دال عكسي بين إدراك ذوي صعوبات التعلم للكفاءة الأكاديمية وشعورهم بقلق الاختبار، وارتفاع شعور ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، دراسة Cayubit (2015) وركزت على دراسة كفاءة الذات الأكاديمية ، وساعات الدراسة ، وقلق الاختبار ،و إذا ما كانت كفاءة الذات الأكاديمية وساعات الدراسة يمكن أن تكون بمثابة منبئ بقلق الاختبار، وشارك فيها مجموعة من ١٥٤ من طلاب المدارس الثانوية ، وأظهرت النتائج الرئيسية أن كفاءة الذات الأكاديمية تنبأت سلبًا بقلق الاختبار ،دراسة

Majidifar&Oroji(2015) وهدفت إلى تقييم العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار وأداء الكتابة،تكونت العينة من ٥٠ طالب جامعي،وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الكفاءة الذاتية العالية والقلق المنخفض في الاختبار والكفاءة الذاتية المنخفضة والقلق العالي في الاختبارحيث تفوقت المجموعة الاولى على الثانية، دراسة Roick& Ringeisen(2017) استخدمت الدراسة تصميما طوليا للتحقق من صحة التنبؤ بقلق الاختبار، وبالتالي فحص ما إذا كانت الكفاءة الذاتية ذات تأثير على قلق الاختبار والنجاح الاكاديمي، أكمل ٩٢ طالبا استبيانات في أوقات زمنية مختلفة قبل وبعد الاختبار الشفهي وباستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية أمكن فصل المتغيرات الأخرى عن طريق الاتجاه نحو التأثيرات المباشرة – التأثيرات الذاتية على المتغيرات الأخرى، دعمت النتائج التأثيرات المباشرة لكفاءة الذات على كل من قلق الاختبار والنجاح الاكاديمي ،دراسة Taheri– Kharameh(2017) وهدفت إلى تحديد العلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار،تم اختيار ١٠٠ طالب من طلاب جامعة قم للعلوم الطبية،وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية وذات دلالة بين كفاءة الذات الأكاديمية وقلق الاختبار ، وأظهر تحليل الانحدار المتعدد أن كفاءة الذات الاكاديمية تتنبأ بقلق الاختبار.

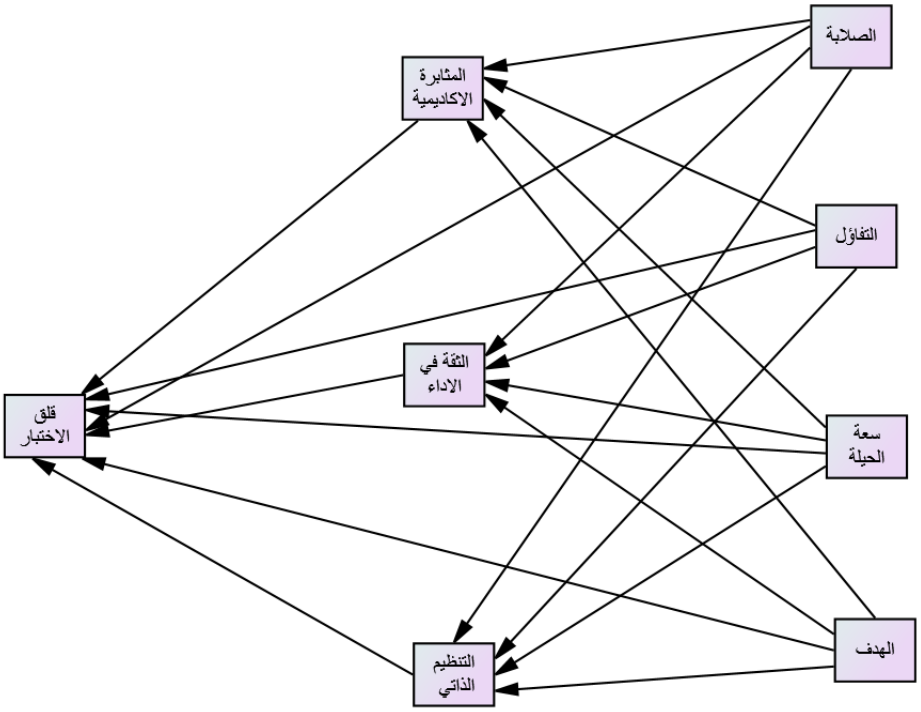
دراسات تناولت علاقة كفاءة الذات الاكاديمية بالمرونة النفسية:

هدفت دراسة Keye& Pidgeon(2013) إلى استكشاف دور اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة بين طلاب الجامعة،تكونت العينة من ١٤١ طالب ، ووجدت النتائج أنه في نماذج الانحدار كانت اليقظة العقلية وكفاءة الذات الاكاديمية منبئات بالمرونة ممايشير إلى تأثير اليقظة العقلية وكفاءة الذات الأكاديمية على المرونة بشكل كبير، دراسة Sagone& De Carolia(2013) وفيها تم فحص العلاقات بين المرونة والكفاءة الذاتية المدرسية وأساليب التفكير، اجريت الدراسة على ١٣٠ من الطلاب الإيطاليين في مرحلة المراهقة المتوسطة، أظهرت النتائج أنه كلما مر المراهقون بمستويات عالية من المرونة ، زاد شعورهم بأنهم قادرون على التعامل مع الجدة في مختلف مجالات الحياة ، وخاصة في السياق الدراسي ، وكانوا يميلون إلى استخدام جميع أساليب التفكير تقريبًا، ولوحظ وجود ترابط كبير بين الكفاءة الذاتية العامة والمدرسية وأنماط التفكير فكلما كان المراهقون ينظرون إلى أنفسهم على أنهم قادرون على التعامل مع الأحداث المجهدة في المدرسة كلما تبنوا جميع أساليب التفكيرالمنتجة، دراسة Cassidy(2015) والتي بحثت طبيعة الارتباط بين كفاءة الذات الأكاديمية والمرونة الأكاديمية،وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٥ طالب من الجامعة تم تعريضهم لحالة سلبية مصغرة تصف إما الشدائد الأكاديمية الشخصية المباشرة أو الشدائدغير المباشرة وتم قياس

الفروق بين ما قبل التعرض وبعد التعرض وتم قياس المرونة الأكاديمية بعد التعرض،اظهرت النتائج ارتباط كفاءة الذات الاكاديمية بالمرونة الأكاديمية وأظهر تنبؤ كبير بالمرونة الأكاديمية والطلاب أظهروا قدرا أكبر من المرونة الأكاديمية عند الرد على الشدائد غير المباشرة مقارنة بالشدائد الشخصية المباشرة ،دراسة Riahi,Mohammadi, Norozi& Malekitabar(2015) وهدفت إلى التحقق من العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من ٨١ طالبًا ، و ٤٠ طالبة من ست مدارس في منطقتين تعليميتين في مدينة شهاركورد ، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمرونة لدى طلاب المدارس الثانوية،دراسة Sagone& De Caroli(2016) والتي هدفت إلى التحقق من الارتباط بين كفاءة الذات الاكاديمية ، وكفاءة الذات الوجدانية وكفاءة الذات لحل المشكلات وعوامل المرونة وتكونت العينة من ١٥٥ من المراهقين الايطاليين،وأظهرت النتائج أن المراهقين يتمتعون بالكفاءة الذاتية العالية في حل المشكلات وفي العروض الدراسية ، والذين يميلون إلى زيادة الفعالية الذاتية الاكاديمية يميلون إلى التعبير عن قدر أكبر من المرونة مقارنة بالذين يعانون من الكفاءة الذاتية المنخفضة،،دراسة Hernández, Escobar, Fuentes& Eguiarte(2019) هدفت إلى استكشاف ما إذا كانت متغيرات الضغط الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي مرتبطة بالمرونة ، ومقارنة هذه المتغيرات بين المجموعات المصنفة كأفراد ذوي مرونة عالية ومنخفضة ، في عينة من ٢٨٨ طالب من طلاب الجامعة،أشارت النتائج إلى أن مستويات الضغط الأكاديمي المرتفعة كانت مرتبطة بانخفاض المرونة،وارتبط تحسن الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتحصيل الأكاديمي العالي والمرونة،و كانت هناك علاقة مباشرة بين المتغيراتحيث كان لدى المجموعة المصنفة على أنها غير مرنة درجات أعلى من الضغط وانخفاض الكفاءة الذاتية الاكاديمية أقل قليلاً من المجموعة المصنفة على أنها مرنة.

من خلال نتائج الدراسات السابقة توصلت الباحثة إلى اتفاق الدراسات وجود علاقة سالبة بين المرونة النفسية وقلق الاختبار وانه يمكن استخدام المرونة النفسية كمنبئ بقلق الاختبار ، كما اتفقت الدراسات على وجود علاقة سالبة بين كفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار وانه كلما زادت كفاءة الذات الاكاديمية لدى الطالب كلما أظهر مستويات اقل من قلق الاختبار وانه يمكن التنبؤ بقلق الاختبار عن طريق كفاءة الذات الاكاديمي ، وكذلك وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الأكاديمية .

النموذج البنائي المقترح في الدراسة الحالية: من خلال العرض السابق للاطار النظري والدراسات السابقة ، يمكن اقتراح هذا النموذج النظري للعلاقات السببية بين المرونة النفسية وابعادها وكفاءة الذات الأكاديمية وابعادها وقلق الاختبار



شكل (١)

النموذج النظري المقترح للعلاقة بين المرونة النفسية وكفاءة الذات الاكاديمية وقلق الاختبار

فروض الدراسة:

١- تشكل متغيرات الدراسة المرونة النفسية بأبعادها(الصلابة، والتفاؤل ، وسعة الحيلة، والهدف)، والكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي)، وقلق الاختبار نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية(التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة، التفاؤل ،سعة الحيلة ، الهدف) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية .

٣- يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة، التفاؤل ،سعة الحيلة ، الهدف) فى قلق الاختبار عبر كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية .

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لكفاءة الذات الأكاديمية (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية.

٥- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة، التفاؤل ،سعة الحيلة ، الهدف) فى كفاءة الذات الأكاديمية (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية .

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ، حيث استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على نمذجة العلاقات السببية (التأثيرات) بين المرونة النفسية (الصلابة، التفاؤل ،سعة الحيلة ، الهدف) و كفاءة الذات الاكاديمية (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي) وقلق الاختبار ، وتتم نمذجة العلاقات وفقا لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة ، ولا تدل النمذجة البنائية للعلاقات السببية على السببية المؤكدة كالناتجة عن البحوث التجريبية ، ولكنها خطوة متقدمة من دراسات الارتباط البسيط فهو حلقة متوسطة تقع مابين السببية الناتجة من الدراسة التجريبية وبين السببية المستنتجة من الارتباط البسيط (صلاح مراد ،٢٠٠٠)

المشاركون في الدراسة:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتعرف على ملاءمة ادوات الدراسة للعينة ،وذلك بتطبيقها على (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الاسكندرية وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩ منهم (٣٣)طالب ، (١١٧)طالبة ، وقد بلغ متوسط اعمارهم (٢٠.٦) بانحراف معياري (١.٣٦)

ب–المشاركون فى الدراسة الأساسية:

شارك فى الدراسة الأساسية (٣١٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة الإسكندرية ، وتكونت من (٣٧) طالب و(١١٣) طالبة من شعبة الدراسات الإجتماعية ، (٤٥)طالب (١١٥) طالبة من شعبة اللغة العربية، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٠.٧٦) عام وبانحراف معياري قدره (١.٩٥) .

مقياس المرونة النفسية : اعداد Connor-Davidson Resilience Scale(CD-RISC)(2003) ترجمة الباحثة

– وصف المقياس :

استخدت الباحثة مقياس المرونة النفسيةCD–RISC الذي اعده Connor &Davidson(2003) ،والذي قام Singh& Xiaonan(2010) بعمل تحليل عاملي استكشافي لابعاده ، والذي يتكون من ٢٥ مفردة موزعة على اربعة ابعاد هي الصلابة Hardiness ،التفاؤل optimism ، سعة الحيلة Resourcefulness ،الهدف (الغرض) Purpose ، وتمتد البدائل على مقياس خماسي يبدأ من (غير صحيح ابدا ، صحيح نادرا ، صحيح احيانا ، صحيح غالبا، صحيح دائما)، تم ترجمة مفردات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ، وتم عرض النسختين العربية والانجليزية على متخصص في اللغة الانجليزية لمراجعته والتأكد من صحة الترجمة ومن ثم مطابقة المعنى في اللغتين العربية والانجليزية ، ويوضح جدول (١) توزيع مفردات مقياس المرونة النفسية على الابعاد الاربعة للمقياس .

جدول (١)

البعد	ارقام المفردات
الصلابةHardiness	٤ – ٧–١١–١٦–١٧–١٨–١٩
التفاؤل optimism	٦–٨–١٠–١٢–١٤–١٥–٢٠
سعة الحيلة Resourcefulness	١–٢–٣–٥–١٣–١٩
الهدف(الغرض)Purpose	٢١–٢٢–٢٣–٢٤–٢٥

طريقة تقدير درجات المقياس: تمنح إجابة الطالب درجة تتدرج من (٠ إلى ٤) بالترتيب على مفردات المقياس وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠– ١٠٠) درجة.

- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :

قام Singh &Xiaonan(2010) بالتحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والذي أظهر تشبع المقياس بأربعة عوامل هي الصلابة ، التفاؤل ، سعة الحيلة ، الهدف(الغرض)

بلغت جذورها الكامنة (٧.٣ – ١.٥٧ –١.٥٥– ١.٤٣) على الترتيب ،وهذه العوامل مجتمعة تفسر (٤٧%) من التباين الكلي لعبارات المقياس، كما تم حساب معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل الفا كرونباخ وبلغت معاملات الثبات لابعاد المقياس الاربعة (٠.٨ – ٠.٧٥–٠.٧٤–٠.٦٩) وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل ٠.٨٩، كما تم حساب الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠.٣٨– ٠.٦٣ وجميعها دالة عند ٠.٠٠١.

في الدراسة الحالية : تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية من خلال:

١–حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق:

ب–صدق التحليل العاملي التوكيدي: قامت الباحثة بعمل صدق التحليل التوكيدي وذلك لاختبار مدى مطابقة نموذج المقياس الرباعي للبيانات (للتأكد من صحة البنية الرباعية لمقياس المرونة النفسية).

ويوضح جدول (٢) مؤشرات صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية.

جدول (٢)

مؤشرات صدق البنية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

المؤشر	المدى المقبول	القيمة
Chi-square(CMIN)	القيمة غير دالة احصائيا	٤٣٣.٥
درجة الحريةDF	ـــــــ	٢٦٩
CMIN/DF	٠– ٥	١.٦١١
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠–٠.١	٠.٠٣٧
جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠–١	٠.٠٢٨
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠–١	٠.٩٨
مؤشر حسن المطابقة المصحح(AGFI)	٠–١	٠.٩٦
مؤشرحسن المطابقة المعيارى (NFI)	٠–١	٠.٩٤
مؤشر حسن المطابقة النسبى (RFI)	٠–١	٠.٩٢

- يتضح من جدول (٢) أن جميع مؤشرات المطابقة المحسوبة تشير إلى تمتع النموذج بمطابقة جيدة عند مقارنتها بالمستوى الامثل لجودة المطابقة حيث بلغت مؤشرات حسن المطابقة (GFI=0.97، CFI=0.96 ، TLI=0.95) مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية.

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٧) ، وثبات أبعاد المقياس فكانت (٠.٧٩ ، ٠.٧٤ ، ٠.٧٦ ، ٠.٧) لبعد الصلابة ، وبعد التفاؤل ، وبعد سعة الحيلة ، وبعد الهدف(الغرض) على التوالى وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس وأبعادة بدرجة مقبولة من الثبات.

حساب الاتساق الداخلي للمقياس: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

أ . حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه:

تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٥٥١: ٠.٦٧) وهى قيم مقبولة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه.

ب . حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: بلغت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له (٠.٧٤٢ ، ٠.٧٣٧ ،٠.٧٤١ ،٠.٧٥٥) لبُعد الصلابة ، وبعد التفاؤل ، وبعد سعة الحيلة ، وبعد الهدف(الغرض) على التوالي وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج . حساب الاتساق الداخلي بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٥٣١ ، ٠.٦٢١)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق المقياس.

مقياس كفاءة الذات الاكاديمية : اعداد الباحثة

- الهدف من المقياس :

هدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة الذات الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية وذلك من خلال (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي).

- خطوات إعداد المقياس:

- تم الإطلاع على الأُطر النظرية والعربية والأجنبية التي تناولت كفاءة الذات الاكاديمية ، والإطلاع على بعض المقاييس الخاصة بكفاءة الذات الاكاديمية ومن هذه المقاييس:مقياس كفاءة الذات

العامة اعداد Jerusalem & Schwarzer(1992)، مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Jinks& Morgan(1999) ، مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Midgley et al. (2000) وهو جزء من دليل انماط التعلم التكيفي ،استبيان فاعلية الذات الاكاديمية اعداد محمد عبدالمعطي (٢٠١٤)، مقياس كفاءة الذات لطلاب الجامعة اعداد Gibbons (2005) ، مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Abdul Gafoor& Muhammed Ashraf(2007) ، مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Owen& Fromen ترجمة غالب البدارين (٢٠٠٨) ،مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Sachitra &Bandura(2017) ، مقياس كفاءة الذات الاكاديمية اعداد Dullas (2018)

وصف المقياس: بعد الإطلاع على المقاييس المختلفة لقياس كفاءة الذات الاكاديمية ،قامت الباحثة باعداد المقياس وتكون من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي المثابرة الاكاديمية ويشمل (١٥) مفردة من (١-١٥)، الثقة في الاداء الاكاديمي ويشمل (١٥) مفردة من (١٦-٣٠) ،التنظيم الذاتي ويشمل (١٥) مفردة من (٣١-٤٥) يتبعهم خمس استجابات يختار من بينهم الطالب.

طريقة تقدير درجات المقياس: تقدر الإجابة على مقياس خماسي متدرج يمتد على متصل يتضمن خمس بدائل هى: (تنطبق دائما ، تنطبق كثيرا ،تنطبق احيانا ، تنطبق نادرا ، لا تنطبق) وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب وكانت جميع المفردات موجبة ،وبذلك تكون الدرجة الصغرى للمقياس هى (٤٥) ،والدرجة العظمى هى (٢٢٥) درجة.

- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :طبقت الباحثة المقياس على عدد (١٥٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بهدف التأكد من وضوح التعليمات ، وتحديد الزمن المناسب للمقياس ، وحساب الثبات والاتساق الداخلي.

١-حساب صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

أ **. صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (٥) من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوى والصحة النفسية لمراجعة المواقف من حيث انتماؤها للبعد وصياغتها لغويًا ووضوحها، وتراوحت نسب الاتفاق ما بين (٨٠% : ١٠٠%) على كل مواقف المقياس، وكان الحد الأدنى لقبول الموقف هو موافقة عدد (4) من السادة المحكمين.

ب–صدق التحليل العاملي: : قامت الباحثة بحساب صدق التحليل العاملي للمقياس وذلك باستخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي (طريقة المكونات الأساسية) وذلك على عينة من(١٥٠) طالب ، ثم اديرت العوامل تدويرا متعامدا بطريقة Varimax وفقا لمحك Kaiser بأن لايقل تشبع المفردة عن (٠.٣٥) ولايقل عدد المفردات المشبعة على العامل عن (٣) مفردات ، وطبقا لمعيار Guttman لتحديد عدد العوامل المكونة للمقياس ، يعد العامل جوهريا إذا كان جذره الكامن يساوي واحد صحيح أو يزيد ، ويتم الأخذ بالتشبع الاعلى إذا تشبعت المفردة على أكثر من عامل ، وجدول (٣) يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس كفاءة الذات الاكاديمية.

جدول (٣)

مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لمقياس كفاءة الذات الاكاديمية

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٥٤٢			25	٠.٥٢٠		
٢		٠.٤١٩		26	٠.٦١٢		
٣		٠.٧٣٧		27	٠.٥٦٧		
٤		٠.٥٦٥		28		٠.٧٢٠	
٥		٠.٦٤٩		29		٠.٧٥١	
٦			٠.٥٧٢	30		٠.٤٥٦	
٧			٠.٦١٦	٣١			٠.٧٤٢
٨			٠.٧٣٣	٣٢	٠.٦٦٥		
٩	٠.٧٢٣			٣٣		٠.٧١٧	
١٠	٠.٦٣٤			٣٤			٠.٦٢٤
١١		٠.٦٨١		٣٥			٠.٤٤٦
١٢	٠.٥٥٨			٣٦		٠.٧٢٤	
١٣	٠.٧١٢			٣٧		٠.٤٦٥	
١٤	٠.٦٤٠			٣٨	٠.٧٨٥		
١٥	٠.٥٢٠			٣٩	٠.٥٦٧		
١٦		٠.٤٩٨		٤٠			٠.٥٩٢
١٧		٠.٥٣٢		٤١			٠.٤١١
١٨			٠.٦١١	٤٢	٠.٤٩٦		
١٩			٠.٧١٧	٤٣	٠.٥٦١		

٢٠			٤٤	٠.٥٩٧			٠.٧٦٤
٢١			٤٥	٠.٤٣٩		٠.٥٨٢	
٢٢				٠.٥٢٨			
٢٣			الجذرالكامن	٠.٥١٦		٢.٣٠٨	١.٦٢٣
٢٤		٠.٦١٢	نسبةالتباين		٢٣.٤٢	٢٠.٢٦	١٩.٦٥

وقد اسفرت نتائج التحليل العاملي لمقياس كفاءة الذات الاكاديمية على ثلاثة عوامل جذورها الكامنة (٣.٢٥ ، ٢.٣٠٨ ،١.٦٢٣) ،وكانت نسبة التباين لها (٢٣.٤٢ ، ٢٠.٢٦ ، ١٩.٦٥) على الترتيب وهذه العوامل مجتمعة تفسر (٦٣.٣٣) من التباين الكلي لعبارات المقياس ، وهي نسبة مرتفعة من التباين المُفَسر بواسطة هذه العوامل .

- العامل الأول تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتهم مابين ٠.٤٩٦ إلى ٠.٧٨٥ وبلغ جذره الكامن (٣.٢٥) بنسبة تباين (٢٣.٤٢) ، وتكشف مضامين هذه المفردات عن اعتقاد الطالب أنه قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء انجاز المهام الاكاديمية ،وتفضيله للمهام الصعبة وبذل الجهد للوصول إلى الاهداف التي يسعى لتحقيقها ، وبذلك يمكن تسمية العامل الأول " المثابرة الأكاديمية ".
- العامل الثاني تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتهم ما بين ٠.٤١٩ إلى ٠.٧٥١ وبلغ جذره الكامن (٢.٣٠٨) بنسبة تباين (٢٠.٢٦) ، وتكشف مضامين هذه المفردات عن اعتقاد الطالب بأن لديه امكانات شخصية وقدرات تساعده على النجاح في اداء المهام الاكاديمية المختلفة وبذلك يمكن تسمية العامل الثاني " الثقة في الاداء الأكاديمي ".
- العامل الثالث تشبع عليه (١٥) مفردة تراوحت تشبعاتهم ما بين ٠.٤١١ إلى ٠.٧١٧ وبلغ جذره الكامن (١.٦٢٣) بنسبة تباين (١٩.٦٥) وتكشف مضامين هذه المواقف عن اعتقاد الطالب انه قادر على وضع الأهداف والخطط اللازمة لانجاز مهامه الاكاديمية وكذلك مهارته في تنظيم وادارة وقته ، وبذلك يمكن تسمية العامل الثالث " التنظيم الذاتي ".

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق:

أ- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨١١) ، وثبات أبعاد المقياس فكانت (٠.٧٩٢ ،٠.٧٩٤ ، ٠.٧٨٥) لبعد المثابرة الاكاديمية ،وبعد الثقة في الاداء الأكاديمي ،وبعد التنظيم الذاتي على التوالى وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس وأبعاده بدرجة مقبولة من الثبات.

ب– طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على عينة من (٥٠) طالب وطالبة وبعد فاصل زمنى بلغ أسبوعين تم إعادة تطبيق المقياس وبحساب معامل الإرتباط بين التطبيق الأول التطبيق الثانى بلغت قيمته ٠.٨٧٢ مما يشير إلى تمتع مقياس كفاءة الذات الاكاديمية بدرجة مقبولة من الثبات.

٣–**حساب الاتساق الداخلي للمقياس:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضا بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس.

أ . حساب الاتساق الداخلي بين درجات مواقف المقياس والبعد الذي تنتمي إليه:

تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٧٠٢ : ٠.٧٨١) وهى قيم مقبولة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المفردة والبعد الذي ينتمي إليه.

ب . حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس: بلغت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية له (٠.٧٨٢ ، ٠.٧٧٩ ،٠.٧٦٨) لبُعد المثابرة الأكاديمية ، وبُعد الثقة في الاداء الأكاديمي ، وبُعد التنظيم الذاتي على التوالي وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج . حساب الاتساق الداخلي بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٦٨٧، ٠.٨٢٥)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق المقياس.

القائمة المعدلة لقلق الاختبار (R.T.A) Revised Test Anxiety scale : اعداد Benson & Elzaharترجمة نبيل الزهار

– وصف القائمة :

استخدمت الباحثة قائمة قلق الاختبار(R.T.A) الصورة المعدلة من مقياس قلق الاختبار (TAI) اعداد Spielberger ، ومقياس قلق الاختبار المتعدد الأبعاد (RTT) إعداد Sarason ، قام بتطوير هذه القائمة Benson & Elzahar (1994) وقام بترجمته إلى العربية نبيل الزهار، والتي تتكون من من ٢٠ عبارة أما كل عبارة أربعة اسجابة (نادرا –بعض الوقت –معظم الوقت –دائما) وتشتمل القائمة على أربعة ابعاد هي الاضطراب ، التوتر ، التفكير المشوش ، الاعراض الجسمية ، ويوضح جدول (٤)

توزيع مفردات قائمة قلق الاختبار على الابعاد الاربعة للقائمة .

جدول (٤)

البعد	ارقام المفردات
الاضطراب Worry	1 – 2-3-8-11-19
التوتر Tension	4-5-6-12-20
التفكير المشوشIrrelevant Thinking	7-9-13-14
الاعراض الجسمية Body sympotoms	10-15-16-17-18

طريقة تقدير درجات القائمة: تمنح إجابة الطالب درجة تتدرج من (1 إلى ٤) بالترتيب على مفردات المقياس وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (20– 80) درجة.

- التحقق من الخصائص السيكومترية للقائمة :

قام معدا القائمة بالتحقق من الصدق والثبات من خلال دراسة عبر ثقافية وبلغ معامل الثبات للعينة المصرية للقائمة ككل (٠.٨٤) ولبعد الاضطراب (٠.٦) ولبعد التوتر (٠.٧٧) ، لبعد التفكير المشوش (٠.٦٧) ، وللأعراض الجسمية (٠.٧٣)، قامت الباحثة بحساب ثبات القائمة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل ثبات القائمة ككل (٠.٨٦) ، وثبات أبعاد المقياس فكانت (٠.٧١ ، ٠.٨٠ ، ٠.٧٥ ، ٠.٧٦) لبعد الاضطراب، وبعد التوتر ، وبعد التفكير المشوش ، وبعد الأعراض الجسمية على التوالى وهي قيم تشير إلى تمتع المقياس وأبعادة بدرجة مقبولة من الثبات.

حساب الاتساق الداخلي للقائمة: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وأيضا بين درجات أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة، وكذلك درجات المفردات والدرجة الكلية للقائمة.

أ . حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات القائمة والبعد الذي تنتمي إليه:

تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه بين (٠.٥٦: ٠.٧٢) وهى قيم مقبولة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المفردة والبعد الذي تنتمي اليه.

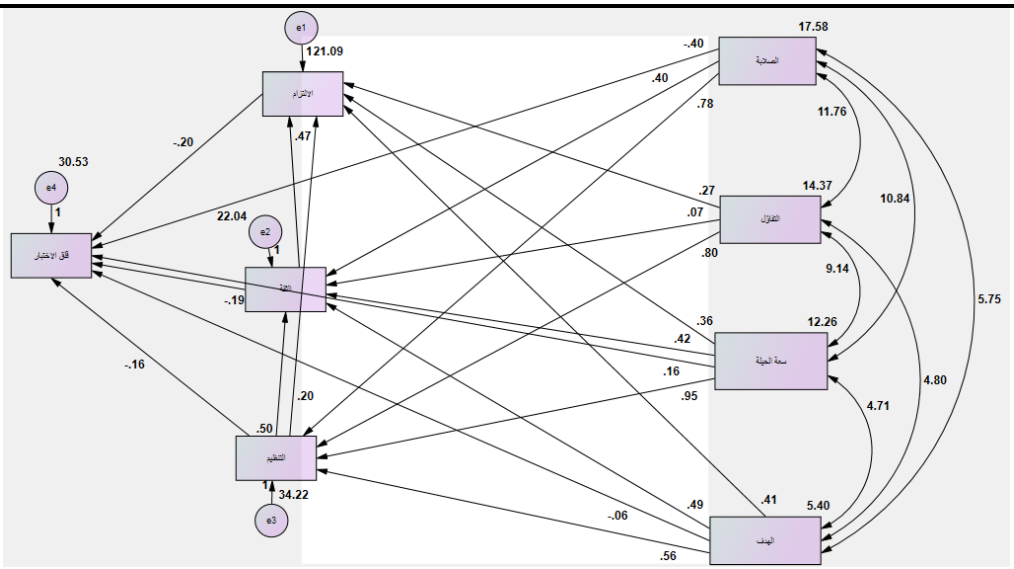
ب . حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد القائمة والدرجة الكلية للقائمة: بلغت معاملات الارتباط لأبعاد القائمة مع الدرجة الكلية لها (٠.٧٢٣ ، ٠.٧٥١ ،٠.٧٢١ ،٠.٦٩٥) لبعد الاضطراب، وبعد التوتر ، وبعد التفكير المشوش ، وبعد الأعراض الجسمية على التوالي وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للقائمة.

ج . حساب الاتساق الداخلي بين درجات المفردات والدرجة الكلية للقائمة: تراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مفردة والدرجة الكلية للقائمة بين (٠.٦٢٢ ، ٠.٧٠١)، وهى قيم مرتفعة وأكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على اتساق القائمة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول ونصه" تشكل متغيرات الدراسة المرونة النفسية بأبعادها (الصلابة،و التفاؤل، وسعة الحيلة، والهدف) ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداء الاكاديمي، والتنظيم الذاتي)، وقلق الاختبار نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وللتحقق من ذلك الفرض تم استخدام معادلة النمذجه البنائية، باستخدام برنامج (Liseral 8.71) لاختبار النموذج المقترح (شكل1)،وقد استخدم في النموذج موقف توليد النموذج Model Generation Situation ، حيث يُمَكّن من إيجاد أفضل نموذج يطابق البيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية ، وذلك إذا كان النموذج المقترح لايطابق البيانات المعطاة (عزت حسن، ٢٠٠٨، ٢٧٢– ٢٧٣) ،وقد أسفر هذا الإجراء عن نموذج غير مطابق للبيانات المفترضة، مما أضطر بالباحثة إلى وضع عدة تصورات مقترحة بديلة تم اختبارهم والتحقق منهم إحصائيا، وقد أسفر هذا الإجراء عن أفضل نموذج لتحليل المسار بين متغيرات الدراسة ، حيث شكلت متغيرات الدراسة فيما بينها نموذجا بنائيا يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين المرونة النفسية بأبعادها (الصلابة،و التفاؤل، وسعة الحيلة، والهدف) ، الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداء الاكاديمي، والتنظيم الذاتي)، وقلق الاختبار لدى عينة الدراسة ، ويوضح شكل (٢) المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسارات بين متغيرات الدراسة



شكل (٢)

المسار التخطيطي لأفضل نموذج لتحليل المسارات بين متغيرات الدراسة

ويوضح جدول (٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض على النحو التالي

جدول (٥)

مؤشرات جودة المطابقة لبيانات النموذج المفترض

لدى طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الاسكندرية.

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
كا^2 (x^2) (درجات الحرية df مستوى الدلالة)	٠.٢٢١ (٢ ، ٠.٨٩٥)	أن تكون كا^2 غير دالة
نسبة كا^2 /df	٠.١١٠٥	صفر – ٥
جذر متوسط خطأ الاقترابRMSEA	٠	صفر – ٠.١
جذر متوسط مربعات البواقيRMR	٠.١٤	صفر –٠.١
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحاليECVI مؤشر الصدق الزائف للنموذج المشبع MECVI	٠.٢٢١ ٠.٢٢٧	أن تكون قيمة ECVI أقل من قيمة MECVI
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٧٦	صفر–١
مؤشر حسن المطابقة المصححAGFI	٠.٩٩٧	صفر–١
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياريPNFI	٠.٧١	صفر–١

مؤشر الافتقار لحسن المطابقةPGFI	٠.٦٥	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة النسبيRFI	٠.٩٩٩	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة التزايديIFI	٠.٩٩٩	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة المقارنCFI	١	صفر-١

ويوضح جدول (٥) ان نموذج تحليل المسار المقترح شكل (٢) قد حظي على مؤشرات حسن مطابقة جيد ، حيث بلغت قيمة كا^{٢} = ٠.٢٢١ بدرجات حرية= ٢ ومستوى دلالة ٠.٨٩٥، أي أن قيمة كا^{٢} غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات، تقع قيم مؤشرات المطابقة (RFI, IFI, CFI, PNFI, NNFI, NFI, PGFI, AGFI, GFI) في المدى المثالي لهذه المؤشرات ،كما تقع قيمة المؤشرين (RMR, RMSEA) كذلك في المدى المثالي لهذين المؤشرين ،وكانت قيمة مؤشر (ECVI) أقل من القيمة المناظرة لها للنموذج المشبع، مما يدل على مطابقة النموذج للبيانات موضع الاختبار بطريقة جيدة ، حيث تحققت جميع شروط حسن المطابقة وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني ،ويوضح جدول(٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية التي يشتمل عليها نموذج تحليل المسار ومستوى دلالتها الاحصائية

جدول (٦). ملخص للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من المرونة النفسية بأبعادها والكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها وقلق الاختبار (ن=٣١٠)

الكامن المتأثر		نوع التأثير	الكفاءة الذاتية الأكاديمية									قلق الاختبار كمتغير تابع		
			المثابرةالاكاديمية			الثقة في الاداء			التنظيم الذاتي					
			التأثير	ت	ح	التأثير	ت	ح	التأثير	ت	ح	التأثير	ت	ح
المرونة النفسية كمتغير مستقل	الصلابة	مباشر				٠.٣٩٨	٣.٤٥٦**	٠.١١٥	٠.٧٧٦	٥.٦٨٢**	٠.١٣٧	-٠.٤٠٣	٣.٠٣٨**	٠.١٣٣
		غير مباشر	٠.٥٢٧	٠.٥٣١	٠.٩٨٦	٠.٣٨٥	١.٥٧١	٠.٢٤٥				-٠.٣٧٤	١.٧٤٧	٠.٢١٤
		كلى	٠.٥٢٧	٠.٥٣١	٠.٩٨٦	٠.٧٨٣	٢.١٧٥*	٠.٣٦	٠.٧٧٦	٥.٦٨٢**	٠.١٣٧	-٠.٧٧٧	٢.٢٣٩*	٠.٣٤٧
	التفاؤل	مباشر	٠.٢٧٤	٢.٤٩٦*	٠.١١٠	٠.٠٧٠	٣.٤٨٢**	٠.١١٧	٠.٨٠١	٥.٧٨٧**	٠.١٣٨			
		غير مباشر	٠.٣٨٢	٠.٩٦٢	٠.٣٩٧	٠.٠٢٠	٠.٦٠٠	٠.١١٤				-٠.٣٤٤	٢.١٧٧*	٠.١٥٨
		كلى	٠.٦٥٦	١.٢٩٣	٠.٥٠٧	٠.٠٩٠	٢.٠٢١*	٠.٢٣١	٠.٨٠١	٥.٧٨٧**	٠.١٣٨	-٠.٣٤٤	٢.١٧٧*	٠.١٥٨
	سعة الحيلة	مباشر	٠.٣٦٣	٢.٨٩**	٠.١٢٥	٠.٤١٦	٣.٢١٤**	٠.٤١٦	٠.٩٤٨	٦.٢٣٤**	٠.١٥٢	-٠.١٥٦	٠.٩٩٨	٠.١٥٦
		غير مباشر	٠.٦١٠	٠.٩٤٥	٠.٦٤٥	٠.٤٧٠	٠.٩٦٩	٠.٤٨٥				-٠.٥١٠	٣.٥١٧**	٠.١٤٥
		كلى	٠.٩٧٣	١.٢٦	٠.٧٧	٠.٨٨٦	٠.٩٨٤	٠.٩٠١	٠.٩٤٨	٦.٢٣٤**	٠.١٥٢	-٠.٣٥٤	١.١٧٦	٠.٣٠١
	الهدف	مباشر	٠.٤١٥	٢.٧٧٧**	٠.١٤٩	٠.٤٨٩	٣.٢٣٤**	٠.١٥١	٠.٥٦٥	٣.٠٤٦**	٠.١٨٥	-٠.٠٦	٠.٣٣١	٠.١٨٣
		غير مباشر	٠.٤٧٧	٠.٥٣٢	٠.٥٤	٠.٢٨٠	١.٩٠٤	٠.١٤٧				-٠.٤١١	٢.٧٩٥**	٠.١٤٧
		كلى	٠.٨٩٢	٥.٧٩٢**	٠.١٥٤	٠.٧٦٩	٢.٥٨٠*	٠.٢٩٨	٠.٥٦٥	٣.٠٤٦**	٠.١٨٥	-٠.٤٧١	١.٤٢٧	٠.٣٣
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	المثابرة الاكاديمية	مباشر										-٠.٢٠١	٢.٩٥٩**	٠.٠٦٨
		غير مباشر												
		كلى										-٠.٢٠١	٢.٩٥٩**	٠.٠٦٨
	الثقة في الاداء	مباشر										-٠.١٨٨	٢.٥٢٤*	٠.٠٧٤
		غير مباشر										-٠.٩٥	٠.٦٧٨	٠.٠٨٧
		كلى										-٠.١٣٨	٢.٢٦٢*	٠.٠٦١
	التنظيم	مباشر										-٠.١٥٦	٢.٤٧١*	٠.٠٦٣
		غير مباشر										-٠.١٨٠	٠.٩١٣	٠.١٩٧
		كلى										-٠.٣٣٦	١.٢٩٢	٠.٢٦

تشير العلامة (*) إلى أن مستوى الدلالة (٠.٠٥)، فى حين تشير العلامة (**) إلى أن مستوى الدلالة (٠.٠١)،

نتائج الفرض الثاني ونصه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة،و التفاؤل، وسعة الحيلة، والهدف) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية"

يتضح من شكل (٢) ، وجدول (٦) ما يلي :

- يوجد تأثير سالب مباشر للصلابة في قلق الاختبار ؛بلغت قيمتة (-٠.٤٠٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٠٣٨) .
- لم يكن هناك تأثير مباشر للتفاؤل على قلق الاختبار .
- يوجد تأثير سالب مباشر لسعة الحيلة في قلق الاختبار ؛ حيث بلغت قيمته (-٠.١٥٦) ولكنه لم يكن ذو دلالة احصائية.
- يوجد تأثير سالب مباشر للهدف في قلق الاختبار؛بلغت قيمته (-٠.٠٦) ولكنه لم يكن ذو دلالة احصائية.

يتضح من النتائج السابقة الي وجود تأثير سالب مباشر ودال احصائيا للصلابة كاحد ابعاد المرونة النفسية في قلق الاختبار، وكانت التأثيرات المباشرة لكل من سعة الحيلة والهدف غير دالة احصائيا ولم يكن هناك تأثير مباشر للتفاؤل في قلق الاختبار فكلما كان الطالب متسما بالصلابة فإنه يستطيع تحويل الموقف الضاغط للاختبار إلى مواقف أقل تهديدا ، ومن ثم يكون أقل عرضه للأثار السلبية المرتبطة بهذه الضغوط ويستطيع تهدئة نفسه والتخلص من الاثار النفسية المرتبطة بموقف الاختبار والتحكم في الافكار غير المرتبطة وغير الواضحة التي قد تؤثر على اداء الطالب في الاختبار والتي تُعتبر نوعا من التحدي وليست تهديدا للفرد و، ويمكن القول أن توافر الصلابة لدى الطالب تساعده على التغلب على قلق الاختبار بشكل أكبر من وجود نظرة ايجابية قد لا تساعده على خفض القلق لديه والحفاظ على تماسكه النفسي في مواجهة القلق ،وتؤكد تلك النتيجة ما ذكره عبد الرقيب البحيري (٢٠١٠) أن المرونة تعمل على التكيف مع المحن التي تواجه الفرد والارتداد عن المشكلات والتعامل بذكاء أكثر معها وهذا ما يتوافر في موقف الاختبار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Connors, Putwain,Woods& Nicholson(2009 والتي توصلت لوجود تأثير للمرونة في خفض قلق الاختبار ودراسة Reh(2019) التي توصلت إلى أن المرونة كانت مرتبطة بشكل سلبي بشكل ملحوظ مع مستوى الإجهاد المدرك والأعراض النفسية المرضية المرتبطة بالاختبار ،وتختلف مع نتائج دراسة شريف جابر و سيد علي (٢٠١٦) والتى توصلت الى انه يمكن التنبؤ بقلق الاختبار من خلال المرونة النفسية.

نتائج الفرض الثالث ونصه " يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة – التفاؤل –سعة الحيلة – الهدف) فى قلق الاختبار عبر كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية "

يتضح من شكل (٢) ، وجدول (٦) ما يلي :

- يوجد تأثير سالب غير مباشر للصلابة في قلق الاختبار ؛بلغت قيمتة (-٠.٣٧٤) وهو غير دال إحصائياً.
- يوجد تأثير سالب غير مباشر للتفاؤل في قلق الاختبار ؛بلغت قيمته (-٠.٣٤٤) على التوالي وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة "ت" (٢.١٧٧) .
- يوجد تأثير سالب غير مباشر لسعة الحيلة في قلق الاختبار ؛ بلغت قيمته (-٠.٥١٠) وهو دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٥١٧).
- يوجد تأثير سالب غير مباشر للهدف في قلق الاختبار؛بلغت قيمته (-٠.٤١١) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت"(٢.٧٩٥).

يتضح من هذه النتائج وجود تأثير سالب غير مباشر دال احصائيا للتفاؤل في قلق الاختبار عبر كفاءة الذات الاكاديمية فالطالب الذي يمتلك نظرة ايجابية للاحداث ويتوقع أفضل النتائج تساعده هذه النظرة على زيادة اصراره ومثابرته لاداء المهام وزيادة ثقته بنفسه وبأدائه الاكاديمي كما تدعمه لزيادة تنظيمه لذاته وترتيبه لافكاره وكل هذا يساعده اثناء وجوده في موقف الاختبار فيستطيع الاستفادة من تنظيمه لذاته ولافكاره السيطرة على مشاعر القلق التي يشعر بها اثناء الاختبار ، كما تشير النتائج إلى وجود تأثير سالب غير مباشر لسعة الحيلة في قلق الاختبار عبر كفاءة الذات الاكاديمية حيث أن التنوع الذي يمتلكه الطالب من أجل الوصول إلى الهدف الذي يسعى اليه يجعله اكثر اعتمادا على قدراته وامكاناته ويتمثل ذلك في زيادة كفاءة ذاته الاكاديمية من خلال زيادة مثابرته وثقته في نفسه كل ذلك يؤثر في ادائه في موقف الاختبار ويجعله اكثر سيطرة على الظروف المصاحبة للاختبار ، كما تشير النتائج إلى وجود تأثير سالب غير مباشر ودال احصائيا للهدف في قلق الاختبار من خلال كفاءة الذات الاكاديمية فعندما يمتلك الطالب القدرة على تحديد أهدافه بشكل سليم ويسعى لتحقيقها كل ذلك يساعده على انجازها ومن ثم تزداد كفاءة ذاته الاكاديمية ويزداد اصراره على تحقيق هذا الهدف وكذلك ثقته بنفسه لتحقيقه وكل ذلك يساعده على تخطى موقف الاختبار ، كماتشير النتائج إلى عدم وجود تأثير غير مباشر للصلابة في قلق الاختبار مما يشير إلى أن التأثيرات غير المباشرة للمرونة النفسية بأبعادها المختلفة لطلاب وطالبات الجامعة فى قلق الاختبار؛ ذات قيم أعلى من التأثيرات المباشرة فيما عدا التأثير المباشر للصلابة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة

Akabari, Khormaiee,Keshtkar,Mehboodi&Amrai(2014) و دراسةReh(2019) والتى توصلتا إلى انه لايوجد تأثير مباشر للمرونة النفسية في قلق الاختبار.

نتائج الفرض الرابع ونصه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا لكفاءة الذات الأكاديمية (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداءالاكاديمي، والتنظيم الذاتي) فى قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية".

يتضح من شكل (٢) ، وجدول (٦) ما يلي :

- يوجد تأثير سالب مباشر للمثابرة الأكاديمية في قلق الاختبار ؛بلغت قيمتة (-٠.٢٠١) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٩٥٩) ، بينما لم يوجد تأثيرغير المباشر .
- يوجد تأثير سالب مباشر للثقة في الاداء في قلق الاختبار ؛بلغت قيمتة (-٠.١٨٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٥٢٤) ، بينمابلغت قيمة التأثير غير المباشر(-٠.٩٥) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثير سالب مباشر للتنظيم الذاتي في قلق الاختبار ؛بلغت قيمتة (-٠.١٥٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٤٧١) ، بينمابلغت قيمة التأثير غير المباشر(-٠.١٨٠) ولم تكن دالة احصائيا.

تشير النتائج إلى وجودتأثير سالب مباشر ودال احصائيا للمثابرة الاكاديمية في قلق الاختبار فاعتقاد الطالب أنه قادر على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء انجازه للمهام الاكاديمية يجعله قادر على تخطى قلقه من الاختبار بل ويعتبره مهمه تمثل تحدى له ويعمل على تفضيلها وبذل المزيد من الجهد حتى يتغلب عليها وينجزها على الوجه الأمثل كل ذلك يساعده على خفض قلقه من الاختبار،كما تشير النتائج إلى وجود تأثير سالب مباشرودال احصائيا للثقة في الاداء في قلق الاختبار فاعتقاد الطالب وثقته بأن لديه امكانات شخصية وقدرات تساعده على النجاح في اداء المهام الاكاديمية المختلفة وانجازها مما لاشك فيه ينعكس على قدرته على التعامل مع موقف الاختبار دون قلق فكلما زادت ثقته وايمانه بنفسه وقدرته على الاداء الجيد كلما انخفض قلقه من الاختبار وتحسن اداؤه فيه ويذكر Cervone & Peake(1986) أنه كلما زادت ثقة الفرد في كفاءة ذاته ازدادت مجهوداته، و إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات فعندما يواجه الفرد بموقف ما ويكون لديه شكوك في مقدرته الذاتية فهذا يقلل من مجهوده، مما يؤثر في محاولته لحل المشكلات بطريقة ناجحة ، كما وجد تأثير سالب مباشر ودال احصائيا للتنظيم الذاتي في قلق الاختبار حيث ان اعتقاد الطالب انه قادر على وضع

الأهداف والخطط اللازمة لانجاز مهامه الاكاديمية وكذلك مهارته في تنظيم وادارة وقته وادارة موارده الشخصية بشكل جيد سيساعده على استثمار هذه الموارد واستخدامها بكفاءة وقت الحاجة اليها ولاسيما في المواقف الصعبة عليه كموقف الاختبار مما يؤدي الي خفض قلق الاختبار لديه ،حيث يذكر Zimmerman(1990)ان الاشخاص الذين لديهم كفاءة ذات مرتفعة يقدمون على حل المشكلات التعليمية الصعبة ولديهم القدرة على التخطيط الجيد ووضع الأهداف، وتتفق هذه النتائج مع دراسة رانيا عبد القوي والسيد الأقرع (٢٠١٤) ، ودراسة عبد النعيم محمود وطارق الجلالي (٢٠١٣) والتي توصلت لوجود علاقة سالبة بين كفاءة الذات وقلق الاختبار، ودراسة Cayubit (2015) ، ودراسة Taheri– kharameh(2017) والتي توصلت أن كفاءة الذات الاكاديمية تنبأت سلبا بقلق الاختبار ، ودراسة Roick& Ringeisen(2017) التي دعمت نتائجها التأثيرات المباشرة لكفاءة الذات من قلق الاختبار

نتائج الفرض الخامس ونصه" يوجد تأثير مباشر دال إحصائيا للمرونة النفسية (الصلابة – التفاؤل –سعة الحيلة – الهدف) في كفاءة الذات الأكاديمية (المثابرة الاكاديمية ، والثقة في الاداء، والتنظيم الذاتي) لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية"

يتضح من شكل (٢) ، وجدول (٦) ما يلي :

- لا توجد أية تأثيرات مباشرة للصلابة في المثابرة الاكاديمية ، بينما بلغت قيمة التأثير غير المباشر (٠.٥٢٧) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثير موجب مباشر للصلابة في الثقة في الاداء؛ حيث بلغت قيمتة (٠.٣٩٨) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٤٥٦) ؛ بينما بلغت قيمة التأثير غير المباشر(٠.٣٨٥) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثيرموجب مباشر للصلابة في التنظيم الذاتى؛ حيث بلغت قيمته (٠.٧٧٦) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت"(٥.٦٨٢)، ولم يوجد تأثير غير مباشر.
- يوجد تأثير موجب مباشر للتفاؤل في المثابرة الأكاديمية؛ بلغت قيمته (٠.٢٧٤) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغت قيمة "ت"(٢.٤٩٦) ، بينمابلغت قيمة التأثير غير المباشر(٠.٣٨٢) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثير موجب مباشر للتفاؤل في الثقة في الاداء؛بلغت قيمتة (٠.٠٧٠) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٤٨٢)؛ بينما بلغت قيمة التأثير المباشر(٠.٠٢٠) ولم تكن دالة احصائيا.

- يوجد تأثيرموجب مباشر للتفاؤل في التنظيم الذاتى؛ بلغت قيمته (٠.٨٠١) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٥.٧٨٧)، ولم يوجد تأثير غير مباشر.
- يوجد تأثير موجب مباشر لسعة الحيلة في المثابرة الاكاديمية بلغت قيمته (٠.٣٦٣) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٨٩)، بينمابلغت قيمة التأثير غير المباشر(٠.٦١٠) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثير موجب مباشر لسعة الحيلة في الثقة في الاداء الاكاديمي؛بلغت قيمتة (٠.٤١٦) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت"(٣.٢١٤) ؛ بينما بلغت قيمة التأثير المباشر(٠.٤٧١) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثيرموجب مباشر لسعة الحيلة في التنظيم الذاتى؛بلغت قيمته (٠.٩٤٨) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت"(٦.٢٣٤)، ولم يوجد تأثير غير مباشر.
- يوجد تأثير موجب مباشر للهدف في المثابرة الاكاديمية؛ بلغت قيمته (٠.٤١٥) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت"(٢.٧٧٧) ، بينمابلغت قيمة التأثير غير المباشر(٠.٤٧٧) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثير موجب مباشر للهدف في الثقة في الاداء؛ بلغت قيمتة (٠.٤٨٩) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٢٣٤)؛ بينما بلغت قيمة التأثير المباشر(٠.٢٨٠) ولم تكن دالة احصائيا.
- يوجد تأثيرموجب مباشر للهدف في التنظيم الذاتى؛بلغت قيمته (٠.٥٦٥) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت قيمة "ت" (٣.٠٤٦)، ولم يوجد تأثير غير مباشر.

ويتضح من النتائج وجود تأثير موجب مباشر ودال احصائيا للصلابة في الثقة في الأداء حيث ان قدرة الطالب على تحويل المواقف الضاغطة إلى مواقف أقل تهديدا ومن ثم يستطيع التغلب على الأثار السلبية المرتبطة بهذه الضغوط والتي تُعتبر نوعا من التحدي له ويعمل على التغلب عليها مما لاشك فيه ينعكس على ثقته في نفسه وادائه ويزيد من اعتقاده بأن لديه امكانات شخصية وقدرات تساعده على النجاح في اداء المهام الاكاديمية المختلفة ، وأشارت النتائج لوجود تأثيرموجب مباشر ودال احصائيا للصلابة في التنظيم الذاتي فالطالب الذي يتمتع بقدرة على مواجهة المواقف المختلفة والصعبة التي تواجهه يحتاج معها إلى تنظيم جيد لامكاناته وقدراته واستغلالها بشكل مناسب حتى يستطيع التغلب على ما يواجهه ، بينما لم توجد تأثيرات مباشرة للصلابة في المثابرة الاكاديمية، وكذلك تشير النتائج إلى

وجود تأثير موجب مباشر ودال احصائيا للتفاؤل في المثابرة الأكاديمية، والثقة في الاداء ، والتنظيم الذاتي فالنظرة الايجابية إلى الأحداث وتوقع أفضل النتائج يساعد الطالب على بذل المزيد من الجهد و وزيادة اعتقاده بقدرته على مواجهة المشكلات الصعبة وتحدي المهام الاكاديمية المختلفة كل ذلك يجعله يشعر بأنه يستطيع انجاز المهام المختلفة مما يساهم في زيادة ثقته بنفسه وبأدائه الاكاديمي ويدفعه للتنظيم الجيد لذاته وامكاناته حتى يستطيع الحفاظ على هذه النظرة الايجابية،وتشير النتائج إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال احصائيا لسعة الحيلة في المثابرة الأكاديمية ، والثقة في الاداء ، والتنظيم الذاتي فالتنوع الذي يمتلكه الطالب من أجل تحقيق اهدافه واعتماده على قدراته الخاصة والظروف المحيطة به تزيد من اعتقاده بقدرته على مواجهة الصعاب وبذل الجهد من اجل تحقيق هذه الأهداف وشعوره بقدرته على الإنجاز الأكاديمي الذي ينعكس في شكل ثقته في ادائه وامكاناته الخاصة وفي قدرته على تنظيم اهدافه وخططه من أجل انجاز المهام التي يسعى لها، وتشير النتائج إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال احصائيا للهدف في المثابرة الأكاديمية ، والثقة في الأداء ، والتنظيم الذاتي فعندما يكون الطالب قادر على تحديد أهدافه بشكل جيد فإن ذلك سيساعد على زيادة اعتقاده بأنه قادر على مواجهة الصعاب من اجل تحقيق هذه الأهداف وينعكس ذلك باحساسه بالثقة في ادائه ليتمكن من تحقيق هذه الاهداف كما يقوم بالتنظيم الجيد لامكاناته ووقته لكي يستطيه الوصول لغاياته ،وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة Keye& Pidgeon(2013) والتى توصلت لتأثيرالمرونة النفسية على كفاءة الذات الأكاديمية، ودراسة Sagone& De Carolia(2013) التي توصلت إلى كلما مر الطلاب بمستويات عالية من المرونة زاد شعورهم بكفاءة ذاتهم الاكاديمية بشكل كبير ،ودراسة Cassidy(2015) ودراسة Riahi,Mohammadi, Norozi& Malekitabar(2015 التي ذكرت وجود علاقة موجبة بين كفاءة الذات الاكاديمية والمرونة ، ودراسة Hernández, Escobar, Fuentes& Eguiarte(2019) التى توصلت لوجود علاقة مباشرة بين كفاءة الذات الاكاديمية مع المرونة .

يتضح من شكل (٢) ، وجدول (٦) أنه يمكن صياغة المعادلات البنائية للنموذج النهائي على النحو التالي :

قلق الاختبار= −٠.٤٠٣ (الصلابة) −٠.٢٠١(المثابرة الأكاديمية)−٠.١٨٨(الثقة في الاداء الأكاديمي) −٠.١٥٦(التنظيم الذاتي).

المثابرة الأكاديمية =٠.٢٧٤(التفاؤل) +٠.٣٦٣(سعة الحيلة) + ٠.٤١٥(الهدف)

الثقة في الاداء= ٠.٣٩٨(الصلابة)+٠.٠٧٠ (التفاؤل) +٠.٤١٦(سعة الحيلة) +٠.٤٨٩(الهدف).

التنظيم الذاتي=٠.٧٧٦(الصلابة) +٠.٨٠١(التفاؤل) +٠.٩٤٨(سعة الحيلة) +٠.٥٦٥(الهدف).

بحوث مقترحة:

- فاعلية برنامج قائم على المرونة النفسية في خفض قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة.
- العوامل المسهمة في تنمة كفاءة الذات الاكاديمية لدى طلاب الجامعة.

- العوامل الشخصية المسهمة في تنمية المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- دراسة مقارنة لمستوى المرونة النفسية لدى عينات مختلفة.
- نمذجة العلاقات السببية بين كفاءة الذات الاكاديمية والثقة بالنفس والضغوط النفسية والاداء الاكاديمي لدى عينات مختلفة.

قائمة المراجع

- ابراهيم الخطيب ،ونعمان التنشة ،زهري عيد (٢٠٠٣).**التنشئة الاجتماعية للطفل** .عمان ، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- احمد عبد الخالق & سامر رضوان .(١٩٩٩).تقنين مبدئي للقائمة العربية لاكتئاب الاطفال على عينات سورية، **المجلة التربوية**،١٤(٥٣)،٢٩-٥٨
- أحمد عمرو عبد الله .(٢٠١٥).الضغوط الاكاديمية وعلاقتها بكل من القلق وفعالية الذات الاكاديمية بين طلبة الجامعة.**دراسات نفسية** ،٢٥(٢)،١٨٧-٢١١.
- احمد محمد الزغبي.(٢٠١٧).التسويف الاكاديمي وعلاقته بكل من فاعلية الذات الاكاديمية وقلق المستقبل لدى عينة من طلبة جامعة دمشق .**مجلة جامعة دمشق** ،٣٣(١)، ٤٤١- ٤٨٤.
- امال جودة .(٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى .**مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الإنسانية)**، ٢١،٦٧٩-٧٣٨.
- اماني سعيدة ،و سيد ابراهيم سالم .(٢٠١٢). أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من: استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من: مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبات الجامعة.**دراسات عربية في علم النفس**،١١(٤)،٦٨٧-٧٥٥.
- ايمن عامر .(٢٠٠٣).**الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والاسلوب**.مكتبة الدار العربية للكتاب،السلسلة علم النفس الاكاديمي.
- بدر محمد الأنصاري ، على مهدي كاظم .(٢٠٠٧).الفروق في القلق والاكتئاب بين طلاب وطالبات جامعتي الكويت والسلطان قابوس. **حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية لجامعة القاهرة**، حولية ٣، الرسالة الأولى، ٥-٧٩.
- بدرية سعود العتيبي (٢٠١٤).فاعلية برنامج ارشادي نفسي لتخفيض القلق النفسي وقلق الاختبار لدى الطالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين في الكويت .**رسالة دكنوراة** ،كلية الدراسات العليا جامعة الخليج العربي.
- بشرى اسماعيل ارنوط.(٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد.**مجلة الارشاد النفسي** ،جامعة عين شمس ،٤٢ ،٢٣-٩٧.
- تشارلز د.سبيلبرجر.(١٩٨٤).**اختبار قلق الامتحان** –تعليمات الاختبار.ترجمة عبد الظاهر الطيب ،القاهرة ،دار المعارف
- حمدي حامد عبد الحميد سلام (٢٠٠٩). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- حمزة دودين .(٢٠٠٤)**.مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها، الغش، و استراتيجيات تقديم الاختبارات، و قلق الاختبار**.الكويت ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- دلال نصير (٢٠٠٥).العلاقة بين قلق الاختبار ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالجوف.**مجلة كلية المعلمين** ،٥(١)،١-٢٥.

- رانيا الصاوي عبد القوي ، السيد مصطفى الاقرع .(٢٠١٤).كفاءة الذات الاكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين .**مجلة العلوم التربوية و النفسية** ،جامعة البحرين ،١٥(٤)،٥١٥-٥٣٩.
- سيد أحمد البهاص (٢٠١١).فعالية برنامج ارشادي تكاملي في تحسين المرونة النفسية لدى الاطفال المساء معاملتهم .**المجلة المصرية للدراسات النفسية** ،٢١(٧٣)،٢٥٢-٢٩٤.
- سيد محمود الطواب .(١٩٩٢).قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهم بالتحصيل الأككاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين.**مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت** ،٢٠(٣،٤)،١٤٩- ١٨٣.
- شريف عادل جابر ، سيد ابراهيم علي (٢٠١٦).المرونة الايجابية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجانعة الملك فيصل ،**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،٦٩، ٤٠١-٤٣٤.
- صفاء الاعسر (٢٠١٠).الصمود من منظور علم النفس الايجابي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**،١٩ (٦٦)،٢٥-٢٩.
- صلاح عابد العتيبي .(٢٠١٨). فعالية الذات الاكاديمية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة مكة المكرمة ،**المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٧(١١)، ١١٥-١٢٢.
- صلاح احمد مراد (٢٠٠٠).**الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** .القاهرة ،الانجلو المصرية.
- عبد الرقيب احمد البحيري(٢٠١٠) .المرونة النفسية لدى الأطفال والشباب الموهوبين في ضوء التقييم المعرفي . **الارشاد الاسري وتنمية المجتمع**.١ ،١-١٦.
- عبد القادر آدم (٢٠١٣)**.دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار**، الكويت ،المركز الوطني للقياس والتقويم .
- عبد المطلب القريطي .(٢٠٠٣)**.في الصحة النفسية**.ط٥،القاهرة ، دار الفكرالعربي.
- عبد النعيم عرفه محمود ،طارق محمد فتحي الجلالي .(٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة،**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،جامعة القصيم، ٦(٢)،١٠٩٥-١١٤٠.
- عزت عبد الحميد حسن .(٢٠٠٨).**الاحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية** .بنها ،دار المصطفى للطباعة والنشر.
- علاء سعيد الدرس .(٢٠١٨).التلكؤ الاكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الاكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا،٧١(٣)،٦١٣-٦٧٣.
- غالب البدارين .(٢٠٠٨) . الاندماج الوالدي والذكاء الانفعالي والميل للمدرسة كمنبئات بالتحصيل الاكاديمي والكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في قصبة المفرق. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة اليرموك ، إربد، الاردن.
- فاتن فاروق علد الفتاح ،شيري مسعد حليم .(٢٠١٤).الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. **مجلة كلية التربية** ، جامعة بورسعيد ،١٥، ٩٠-١٣٤.
- فاروق السيد عثمان (٢٠٠١).**القلق وإدارة الضغوط النفسية**.سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ،القاهرة ،دار الفكر العربي
- فاطمة عبد الرحيم النوايسة (٢٠١٣).**الضغوط والازمات النفسية و أساليب المساندة** ، عمان ، الاردن،دار المناهج للنشر والتوزيع .

- فتحي مصطفى الزيات .(٢٠٠١). علم النفس المعرفي **:مداخل ونماذج ونظريات** .الجزء الثاني، القاهرة: دار النشر
- فضيلة جابرالفضلي.(٢٠١٣). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت . **مجلة الطفولة والتربية** ، كلية رياض الأطفال ،جامعة الإسكندرية ،٥(١٥).٤٣٧-٤٨٧.
- محمد أبو رزيق و عبدالكريم جردات.(٢٠١٣).أثر تعديل العبارات الذاتية السلبية في تخفيض التسويف الاكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الاكاديمية .**المجلة الاردنية في العلوم التربوية**،٩(١)،١٥-٢٧.
- محمد السيد عبد المعطي .(٢٠٠٤).المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفاعلية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي، **دراسات تربوية واجتماعية** ، ١٠((٤)،٢٠١-٢٧٨.
- محمد حامد زهران .(٢٠٠٠).**الارشاد النفسي المصغرللتعامل مع المشكلات المدرسية**.القاهرة:عالم الكتب.
- محمد محمد السيد القللى (٢٠١٦).البنية العاملية للنسخة الأمريكية لمقياس المرونة النفسية في البيئة المصرية :الجامعة دراسة سيكومترية على عينة من طلاب الجامعة . **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية** ،٣ ،٢٤٢-٢٨٣.
- مروة سعيد عويس (٢٠١٦).المرونة النفسية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي لدى الطلاب في ضوء المتغيرات الديموجرافية المرتبطة بالنوع والثقافة الفرعية والتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية.**رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم)**،٢٦(٣)،٣٩٣-٤٧١.
- مها عبد الحميد عبد الحليم (٢٠١٣).مقياس قلق الاختبار للمراهقين.دراسات **في المناهج وطرق التدريس**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس ،١٩٩، ١٤٤-١٦١.
- ندا عوض الثمالي .(٢٠١٩).فاعلية الذات الاكاديمية وعلاقتها بالاتجاه نحو التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الباحة،**مجلة كلية التربية** ،جامعة اسيوط ،٣٥(٣)،٥٣٥-٥٥٨.
- وردة محمد مختار .(٢٠١٤).الصمود النفسي وعلاقته بالرضا عن الحياة والأداء الأكلديمي لدى الطالبة الجامعية .**رسالة ماجستير** ، كلية البنات للاداب والعلوم التربية ،جامعة عين شمس.
- Abdul Gafoor, K. & P. Muhammed Ashraf.(2007). Academic Self-Efficacy Scale. Technical Report · **DOI: 10.13140/RG.2.1.3930.2640.**
- Akabari, A.,Khormaiee,F.,Keshtkar,A.,Mehboodi,K&Amrai(2014).The Prediction of Test Anxiety based on family communication pattern Dimensions: The Mediating Role of Academic Resilience Among First Year High School Student.**Int. J. School Health**,1(2),1-5. DOI: 10.17795/intjsh-22363
- American Psychological Association(APA).(2000). **The road of resilience**,Washington, Discovery Health Chanel.
- Bandura, A.(1999). Social cognitive theory: an agentic perspective, **Asian Journal of Social Psychology**, 2(1), 21–41.
- Bandura, A. (2000).Exercise of human agency through collective efficacy . **Current directions in human science**, 9: 75-78.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived selfefficacy grounded in faulty experimentation. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 26 (6), 641-658.

- Bandura, A. (2012). **"Self-efficacy mechanisms in physiological activation and health-promoting behaviour**," in Neurobiology of Learning, Emotion and Affection, ed. J. Madden IV (New York: Raven), 229–270.
- Benson, 1., & El-Zahar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. **Structural Equation Modeling**, 1(3), 203-221.
- Betz, N. (1992). **Counseling uses of career self-efficacy theories**. Career Development Quarterly, 41 (1), 22 26.
- Carver ,C.C.(1998).Ressilence and Thriving ,**Journal of social issues** ,54 (2),245-266.
- Cassidy S (2015) Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. **Frontiers. Psychology**. 6(1781),1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01781.
- Cayubit,R.F(2015). Academic self-efficacy and study hours as predictors of test anxiety among high school students. **Philippine Journal of Counseling Psychology** , 16(1), 64-73
- Cervone, D; peake, P. (1986). anchoring, Efficacy, andaction: the influence of Judge mental Heuristics on self. Efficacy Judgment and Behavior. **Journal of personality and social Psychology**, 50(3), p. p: 492-501.
- Christine, A. & Kathleen, A. (2012). The effectiveness of behavioral cognitive therapy on resilience among abused children. **Psychotherapy**, 19, 283- 290
- Cleary,T. & Zemmerman,B.(2006). Teachers' perceived usefulness of strategy micro analytic assessment information .**Psychology in the Schools**,43,149-155.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). **Depression and anxiety**, 18(2), 76-82.
- Connors,L., Putwain,D.,Woods,K.& Nicholson,L.(2009). Causes and consequences of test anxiety in Key Stage 2 pupils: The mediational role of emotional resilience , Examination Anxiety in Primary, Secondary and Sixth Form Students Symposium presented at the **British Educational Research Association Conference** 2nd – 5th September ,2-23.
- Dullas, A.R (2018) **The Development of Academic Self-Efficacy Scale for Filipino Junior High School Students**. Front. Educ. 3:19. doi: 10.3389/feduc.2018.00019.
- Fong,C.J.(2011). The Relationship Between Academic Resilience and Sources of SelfEfficacy: Investigation, Intervention, and Evaluation, **master Thesis,** Faculty of the Graduate School , The University of Texas at Austin
- Gibbons, M. (2005). **College-going beliefs of prospective first-generation college students: Perceived barriers, social supports, self-efficacy, and outcome expectations**. University of North Carolina at Greensboro. Retrieved from http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/umi-uncg-1049.pdf

- Giota, J. (2006): Why am I in School? Relationships Between Adolescents' GoalOrientations, Academic Achievement and Self-Evaluations, **Scandinavian Journal of Educational Research** , 50(4),441-461.
- Hart,K.&sasso,T.(2011).Mapping the contours of contemporary positive psychology. **Canadian Psychology**, 52(2),82-92.
- Hernández,A.L , Escobar,S.G, Fuentes,N.I & Eguiarte,B.E.(2019). Stress, self-efficacy, academic achievement and resilience in emerging adult. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, 17 (1), 129-148.
- Holland, J. (1985). **Makingvocational choices**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), **Selfefficacy: Thought control of action** (pp. 195-213). Washington , DC: Hemispheres.
- Jinks ،J. & Morgan ،V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. **The Clearing House.** ،72(4),224-230.
- Jones, K (2016). **After Shock Bounce Back: How to Find Courage, Emotional Resilience & Enhance your Life After Trauma Stress**, (First Ed), DE: Oasis Prescription.
- Keye,M.D & Pidgeon,A.m.(2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. **Open Journal of Social Sciences** ,1(6), 1-4.
- la Fuente,J., Cardelle-Elawar,M., Sander,P.& Putwain,D.(2013). Action-emotion-style , test anxiety and resilience in undergraduate students. in C. Boyle (Ed.), **Student Learning: Improving Practice.** Nova Science Publishers,138-148.
- Lent, R. W. (2005). "**A social cognitive view of career development and counseling,"** in Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work, eds S. D. Brown and R. T. Lent (Hoboken, NJ: Wiley), 101–127.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties,** *19*(2), 119–137.
- Luthar S, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development,**71:543–562.
- Majidifar,S.& Oroji,M.R.(2015). The Relationship among Test Anxiety, Self-Efficacy, and Writing Performance Among Iranian Intermediate EFL Learners.

International Journal of Language and Linguistics. 3(6), 323-327. doi: 10.11648/j.ijll.20150306.11

- Masten AS.(1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang MC, Gordon EW, editors. **Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects**, Erlbaum; Hillsdale, NJ:3–25.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roiser, R., & Urdan, T. (2000). **Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scale (PALS**). University of Michigan, Ann Arbor.
- Newman, R. (2002).The road to resilience. **monitor on psychology**, 33, 62 – 84.
- Noonan, P., & Gaumer Erickson, A. (2018). **College and career competency sequence**. Lawrence, KS: University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Onyeizugbo,E.U.(2010). Self-Efficacy and test anxiety as correlates of academic performance. **Educational Research** . 1(10), 477-480 .
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 13(2), 141-155.
- Reh,L.(2019). Perceived Stress, Depression and Anxiety in University Students: The Role of Resilience, **Bachelor Thesis**, University of Twente
- Riahi,M., Mohammadi,N., Norozi,R.& Malekitabar,M.(2015). The Study of the Relationship between Academic Self-efficacy and Resilience in High School Students. **Academic Journal of Psychological Studies**, 4(3), 59-65.
- Richardson,G(2002). The Met theory of Resilience and Resiliency, **J,of Clinical Psychology** ,(58),(3) , 307-321.
- Roick,J.,& Ringeisen,T.(2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. **International Journal of Educational Research**, 83,84–93
- Sachitra,V.& Bandura,U.(2017). Measuring the Academic Self-Efficacy of Undergraduates: The Role of Gender and Academic Year Experience. **International Journal of Educational and Pedagogical Sciences** .11(11),2443-2448.
- Sagone,E. & De Carolia,M.E.(2013). Relationships between Resilience, Self-Efficacy, and Thinking Styles in Italian Middle Adolescents. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** , 92, 838 – 845.

- Sagone,E. & De Carolia,M.E(2016). "yes … I can": psychological resilience and self-efficaacy in adolescents. **International Journal of Developmental and Educational Psychology** ,1(1),141-148. ISSN: 0214-9877.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. **Journal of Personality and Social Psycholog***y, 46*, 929–938.
- Schunk, D. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulation learning .**Educational psychology,**25(1),71-86l.
- Schunk,D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation, **Reading& Writing Quarterly** ,19(2):159-172.
- Singh, K.,& Yu, Xiaonan.(2010).Psychometric Evaluation of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in a Sample of Indian Students. **Journal. of Psychology**, 1(1), 23-30.
- Spielberger, C., Gonzalez, H., Taylor, C., Algaze, B., & Anton, W. (1978). Examination stress and test anxiety. InC. D. Spielberger& IG Sarason (Eds.), **Stress and anxiety,** 5, 167-191, New York: Wiley.
- Taheri-Kharameh Z.(2017). Academic self-efficacy and test anxiety among students of medical siences. **BMJ Open**,7(Suppl 1). doi:10.1136/bmjopen-2016-015415.8
- Tugade MM&Fredrickson BL (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. **Journal of Personality and Social Psychology**, 86: 320–333
- Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, 31(2), 124-14.
- Usher, E. L., and Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: a validation study. **Contemporary Education Psychology**. 34, 89–101. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.002
- Werner, E., & Smith, R. (1992). Overcoming the odds: **High risk children from birth to adulthood**.Ithaca, NY: Cornell University Press

- Zautra, A.J., Hall, J.S., & Murray, K.E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J.R. Reich, A.J. Zautra, & J.S. Hall (Eds). **Handbook of Adult Resilience** , New York: Guilford,3-30.
- Zeidner, M. (1998). **Test anxiety: The state of the art**. New York: Plenum.
- Zeidner,M.& Matthews,G.(2003). **Encyclopedia of Psychological Assessment.** London, SAGE Publications Ltd.
- Zimmerman,B.(1990).Self-regulated learning and academic achievement :An Overview .**Educational Psychology,**25(1),3-17.

- Zimmerman,B.(2000).Becoming a self-regulator learner: An overview.**Theory Into Practice**,41(2),64-70