مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية
مجلد 42- العدد 2 (2026): 63-86

Damascus University Journal of arts and humanities sciences Vol 42-No.2 (2026): 86-63

دور المرونة الأكاديمية متغير وسيط بين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق

ولاء سهيل يوسف[1]*

1- أستاذ مُساعد دكتور، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق.
walaa.yousef@damascusuniversity.edu.sy

الملخص:

هدف البحث إلى تعرُّف دور المرونة الأكاديمية متغير وسيط بين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق، والكشف عن دلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية ومقياس الشغف الأكاديمي ومقياس كفاءة الذات البحثية تبعاً لمتغير: (المرحلة الدراسية). اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، طبّقت الباحثة مقياس المرونة الأكاديمية لدى الطلبة من إعداد (Cassidy, 2016)، ويضم (30) بنداً؛ ومقياس الشغف الأكاديمي من إعداد بيكسوتو وآخرون (Peixoto, et al, 2019)، ويتكوّن من (20) بنداً، ومقياس كفاءة الذات البحثية من إعداد الباحثة ويتكوّن من (50) بنداً، وتكوَّنت عينة البحث من (478) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق. أهم نتائج البحث: يوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط وبين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق. ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية، ومقياس الشغف الأكاديمي، ومقياس كفاءة الذات البحثية تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: المرونة الأكاديمية، الشغف الأكاديمي، كفاءة الذات، الكفاءة البحثية، الطلبة، الدراسات العليا.

تاريخ الإيداع:2025/03/16
تاريخ القبول 2025/04/06

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص
CC BY-NC-SA 04

The role of academic flexibility as Mediating variable between academic passion and research self-efficacy among a sample of postgraduate students at Damascus University

Wala Suhail Youssef[1*]

1- Assistant Professor Dr, Department of Sociology, Faculty of Arts and Human Sciences, University of Damascus. walaa.yousef@damascusuniversity.edu.sy

Received: 16/03/2025
Accepted:06/04/2025

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC BY- NC-SA

Abstract:

The research aimed to identify the role of academic flexibility as mediating variable between academic passion and research self-efficacy among a sample of postgraduate students at Damascus University, and to reveal the significance of the differences between the scores of the research sample members' answers on the academic flexibility scale, the academic passion scale, and the research self-efficacy scale according to the variable: (academic stage). The research adopted the descriptive approach. The researcher applied the academic flexibility scale for students prepared by (Cassidy, 2016), which includes (30) items; the academic passion scale prepared by Peixoto et al. (Peixoto, et al, 2019), which consists of (20) items; and the research self-efficacy scale prepared by the researcher and consists of (50) items. The research sample consisted of (478) male and female students from postgraduate students at Damascus University. Research results: There is a positive statistically significant correlation between the answers of the research sample members on the academic flexibility scale as an mediating variable and between academic passion and research self-efficacy among a sample of postgraduate students at Damascus University. There are statistically significant differences between the average scores of the research sample members on the academic flexibility scale, the academic passion scale, and the research self-efficacy scale attributed to the variable of the academic stage in favor of doctoral students. Research summary: Academic flexibility contributes as mediating variable between academic passion and research self-efficacy among a sample of postgraduate students at Damascus University.

Keywords: Academic Resilience, Academic Passion, Self-Efficacy, Research Competence, Students, Postgraduate Studies.

المقدمة:

إن البحث والتعلم والتدريس فيه من احتياجات كل مجتمع، وهي العمليات والمهارات الأساسية للطلاب، وخاصة في الصفوف العليا، ولها دور كبير في نشر الخدمات العلمية وتحسين المجتمع، وأن إزالة العقبات ذات الصلة من اهتمامات المعلمين والسلطات الجامعية وصناع القرار المعنيين. وحاول العديد من الباحثين تحديد الحواجز والتحديات والعوامل التي تؤثر في البحث وزيادة إنتاج البحث في الجامعات؛ ومن الحواجز الرئيسة للعديد من طلاب الدراسات العليا القلق والشكوك في قدرات البحث، وتدني مستوى المرونة الأكاديمية لديهم وانخفاض كفاءة الذات البحثية التي يمكن أن تتداخل مع التعلم والتدريس والميل إلى إجراء البحث وخطواته.

وتُعدُّ المرونة الأكاديمية هي إحدى إسهامات علم النفس الإيجابي، التي تتجه إلى بناء نقاط القوة لدى الطالب الجامعي وتنميّها، من خلال التركيز على العوامل الوقائية والحماية في إدارة الأزمات، كما أنها جزء من المرونة النفسية، وعامل مساعد للمتعلم على تخطي المحن ومواجهة الضغوط داخل الموقف التعليمي. فالمرونة الأكاديمية إحدى القوى النفسية التي تشير لتحقيق المتعلم نجاحاً رغم التحديات الشخصية والتعليمية التي يُواجهها من أجل تحقيق أهدافه وطموحاته وميوله الأكاديمية. كما إنَّ الميل القوي نحو نشاط تعليمي يحبُّه الطالب ويستثمر فيه طاقته ووقته بشكل منتظم هو هدف وغاية جميع المؤسسات التعليمية، وهذا ما يسمى بالشغف الأكاديمي. إن مفهوم الشغف بشكل عام يمكن أن يعزز من جودة حياة الطالب ويزيد من مثابرته نحو تحقيق هدفه وبرفع من مستوى كفاءة مهارات البحث لديه (Zhao, et al, 2015). إن وجود الشغف الأكاديمي لدى المتعلم يؤدي إلى الشعور بالسعادة النفسية. إن من لديه شغف بممارسة نشاط ما يتميز بالمثابرة في أداء النشاط حتى وإن دام لساعات دون أن يشعر بالملل ويقوم بالنشاط وهو يشعر بالراحة والمرونة تجاه ما يقوم به مما يجعله يشعر بالسعادة (Vallerand, 2010). كما أن الشغف الأكاديمي يعدُّ تجربة إنسانية ضرورية للطالب تجعل لحياته معنى حيث أنه يزوده بالطاقة النفسية الإيجابية التي تدفعه للمشاركة والانخراط في أنشطة ذات قيمة بالنسبة له وينتج عنه مجموعة من المشاعر الإيجابية كالمتعة والإثارة والحماس (Curran, et al, 2015, 3).

المرونة هي ما يمنح الطلبة القوة النفسية للتعامل مع الضغوط والصعوبات. إنها المصدر العقلي للقوة الذي يستطيع الناس اللجوء إليه في أوقات الحاجة لتجاوزها دون الانهيار. يعتقد علماء النفس أنَّ الأفراد المرنين أكثر قدرة على التعامل مع الشدائد وإعادة بناء حياتهم بعد الإجهاد. ووفقاً لريتشاردسون وآخرون (Richardson, et al, 1990)، فإن المرونة الأكاديمية هي عملية التعامل مع الأحداث الأكاديمية المزعجة أو المجهدة أو الصعبة بطريقة تمنح الشخص مهارات حماية وتكيُّف إضافية مقارنة بما كان عليه قبل الاضطراب الناتج عن الحدث المُجهد.

وتشير المرونة الأكاديمية إلى أن الطلاب يحققون نتائج أكاديمية جيدة على الرغم من مواجهتهم للشدائد والصعوبات. كما يشير إلى الإنجاز الأكاديمي على الرغم من الظروف الصعبة أو المجهدة في العملية التعليمية (Mallick & Kaur, 2016). بشكل عام، يتم تحديد المرونة في السياق الأكاديمي على أنها قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع العوائق والضغوط والتحديات في البيئة الأكاديمية. كما يمكن تعريفه بأنه: "زيادة احتمالية النجاح في مختلف مشاريع الحياة، حتى في ظل الظروف السلبية التي تفرضها التجارب والظروف المبكرة. ويظهر هؤلاء الطلاب أداءً محسناً حتى بعد مواجهتهم لظروف مرهقة؛ وكذلك أحداث تجعلهم يقعون تحت احتمالية الأداء الأكاديمي السيئ على مستوى الجامعة أو ترك الجامعة نتيجة لذلك" (Alva, 1991). وأثبتت دراسة "كريستين فالون" (Fallon, 2010) وجود علاقة ارتباطية بين الإنجازات الأكاديمية والمرونة الأكاديمية للطلاب الذين لديهم عوامل خطر متعددة، كما أشارت دراسة قام بها "جوكار" وآخرون (Jowkar, et al, 2014) إلى وجود علاقة ارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز والمرونة الأكاديمية؛ وخلصت دراسة "موانغي" وآخرون (Mwangi, et al, 2015) وجود علاقة إيجابية ومهمة بين المرونة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي بين الطلاب.

أولاً – مشكلة البحث وتساؤلاته:

إنَّ المرونة الأكاديمية هي القدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية أو المشاكل أو الإخفاقات والضغوط في الكلية الدراسية بسبب عبء العمل الأكاديمي المفرط. بعد مراجعة الدراسات المختلفة، توصل الباحثون إلى استنتاج مفاده أن المرونة الأكاديمية تعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، ويحافظ الطلاب المرنون أكاديميًا على مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي حتى في مواجهة الظروف العصيبة والمعقدة التي تؤدي إلى خطر انخفاض الدرجات في الجامعة. وعلاوة على ذلك، ترتبط المرونة الأكاديمية بشكل إيجابي بتقدير الذات الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، وأنظمة الدعم القوية في الأسرة والجامعة، والدعم العاطفي المتصور للمدرّس، وبيئة التعلُّم، والتطلعات التعليمية، والعوامل الوقائية مثل التنظيم الذاتي، ومهارات حل المشكلات، والمشاركة في الأنشطة الإيجابية، والأقران الإيجابيين، والمجتمع الإيجابي، والبيئات المدرسية الإيجابية والفرص الاقتصادية. وعلاوة على ذلك، فإن المعتقدات المعرفية والشغف الأكاديمي تتنبأ أيضاً بشكل جذري بالمرونة الأكاديمية للطلاب.

على مدار الزمن، كان الأداء الأكاديمي يتنبأ باستمرار وبشكل إيجابي بمستويات لاحقة من الكفاءة الذاتية البحثية (Richard, et al, 2006). ومن المثير للاهتمام، على الرغم من أن هذه العلاقة تظل مهمة بمرور الوقت، فإن نتائج بعض الأبحاث والدراسات تفيد بأن قوة العلاقة تنخفض إلى حد ما بمرور الوقت إذا لم يُرافق تلك العلاقة وجود الشغف الأكاديمي (Gibbons & Raker, 2018). (Villafane, et al, 2016). هذا يؤكّد بشكل عام، يميل المتعلمون الذين لديهم تاريخ من الأداء الأكاديمي القوي المرافق بشغف أكاديمي مرتفع إلى الإبلاغ عن مستويات أعلى من الكفاءة الذاتية البحثية. يوضح هذا التأثير القوي لإتقان الخبرة البحثية، من خلال الأداء الأكاديمي، في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية البحثية بمرور الوقت.

إن تقييم الكفاءة الذاتية للبحث وتحديد العوامل المؤثرة سيكون مهمًا كأحد العوامل الرئيسة التي تؤثر في إكمال البحث بنجاح ومتابعته لدى طلاب الدراسات العليا. ومع ذلك، لم يتم إجراء مثل هذه الدراسات حول هذه القضية في سورية. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

– ما دور المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط بين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق؟

ثانياً– أهمية البحث: تتحدَّد أهمية البحث في النقاط الآتية:

2–1– تكمن أهمية البحث من أهمية الفئة المستهدفة وهم فئة طلبة الدراسات العليا، وهي فئة لها احتياجاتها، ولديها تحدياتها ومشكلاتها الخاصة بها، كما ستتحدد الأهمية النظرية من أهمية المتغيرات التي تتناولها في البحث، فالمرونة الأكاديمية والشغف الأكاديمي من المفاهيم الحديثة التي استحوذت على اهتمام الباحثين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، لارتباط تلك المتغيرات بأسلوب الحياة المُستقبلي لطالب الدراسات العليا.

2–2– فهم العلاقة بين المرونة الأكاديمية وكل من الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية، يُمكن أن يكون له آثار عملية في البيئات التعليمية، وتطوير مهارات البحث العلمي، والنمو الشخصي؛ نظراً لأنَّ تعزيز المرونة الأكاديمية من خلال تقنيات علم النفس الإيجابي، قد يُعزز من الشغف الأكاديمي ويطوّر مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

2–3– ومن المتوقع أن يستكشف البحث العوامل المؤثرة في مستوى المرونة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا وتأثيرها على أداء الطالب التعليمي والبحثي مُستقبلاً. ومن المتوقع أن تُساعد نتائج البحث المؤسسات الجامعية وصانعي السياسات الحكومية وأصحاب المصلحة الآخرين في تطوير برامج تدريبية لتطوير مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

ثالثاً- أهداف البحث: يسعى البحث إلى:

3-1- تعرُّف مستوى المرونة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق.

3-2- الكشف عن العلاقة بين المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط والشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق.

3-3- قياس الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية وفق متغير: (المرحلة الدراسية).

3-4- قياس الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمي وفق متغير: (المرحلة الدراسية).

3-5- قياس الفروق بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية وفق متغير: (المرحلة الدراسية).

رابعاً- الدراسات السابقة:

توصلت الباحثة إلى مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات البحث بعد التقصّي في العديد من المراجع والأبحاث والدراسات التي تناولت المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط بين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية، والمنهج المتبع في عرض هذه الدراسات هو منهج التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

4-1- الدراسات العربية:

سعت دراسة عرب (2024) إلى تعرُّف مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتعرُّف الفروق بين متوسطات الشغف الأكاديمي تبعاً لمتغير (الجنس)، وتكونت عينة الدراسة من (214) طالباً موهوباً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث مقياس الشغف الأكاديمي من ترجمة حسبان (2021) وطبق على عينة الدراسة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: إن متوسطات مقياس الشغف الأكاديمي هي (3.69) وهي بمستوى مرتفع ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس على الشغف الأكاديمي، وأن نوع الشغف السائد هو الشغف المنسجم.

وهدفت دراسة الملا Almulla (2024) إلى تقييم المرونة الأكاديمية بين طلاب الجامعات واستكشاف ارتباطها بالأداء الأكاديمي. بالإضافة إلى ذلك، يبحث في العوامل الداخلية والخارجية التي تساهم في المرونة الأكاديمية وتأثيرها المشترك على قدرة الطلاب على التغلب على العقبات وتحقيق النجاح. تم استخدام تصميم بحث وصفي بأساليب ارتباطية ومقارنة في هذه الدراسة. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية مكونة من (600) طالب جامعي، مع مراعاة التنوع في الجنس والتخصص الأكاديمي والسنة الدراسية. وأظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المرونة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى ذلك، وجد أن المرونة الأكاديمية كانت عالية بأبعادها الفرعية المثابرة، تليها طلب المساعدة التكيفية.

وتطرَّقت دراسة الصرايرة (2023) إلى مستوى كل من الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الجامعة، والتعرف إلى مستوى الفروق في هذين المتغيرين تبعاً لمتغيّر الجنس (ذكور، إناث)، ونوع الكلية (علمية، إنسانية)، والسنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية، إضافة إلى معرفة القدرة التنبؤية للصمود الأكاديمي في الكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (728) فرداً من طلبة جامعة مؤتة منهم (365) طالباً ذكراً و (363) طالبة أنثى، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين لقياس كل من الصمود الأكاديمي، والكفاءة الذاتية المدركة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة التي كشفت النتائج عن وجود مستوى متوسط للصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة تُعزى لمتغير السنة الدراسية إذ جاءت لصالح طلبة السنة الرابعة، أما الفروق المتعلقة بنوع الكلية فقد جاءت لصالح طلبة الكليات العلمية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة، وأخيراً، فقد أظهرت

نتائج تحليل الانحدار الخطي بأن الصمود الأكاديمي متنبئ دال وُيسهم بنسبة (353،.) في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

وسعت دراسة العتيبي (2021) إلى التعرُّف على مستوى الصمود الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لديهم طبقاً للفئة العمرية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، تكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات الدراسات العليا بجامعتي الملك سعود والإمام، قسمت عينة الدراسة طبقاً للفئة العمرية إلى ثلاث مجموعات، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطالبات عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالبات، ووجود فروق في مقياس الصمود الأكاديمي بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، وكذلك وجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية بين مجموعات الطالبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطالبات.

وتناولت دراسة جميل والسباب (2020) مستوى الصمود النفسي والاداء الأكاديمي وكذلك معرفة العلاقة بينهما لدى عينة من طلبة جامعة تكريت وفقاً لمتغير الجنس. وقد بلغت عينة البحث (150) طالباً وطالبة بواقع (75) طالباً و(75) طالبة من كليات جامعة تكريت، وقد قامت الباحثتان ببناء مقياس للصمود النفسي. والذي تكون من ثلاث مجالات وهي: مجال الكفاءة الشخصية، ومجال حل المشكلات، ومجال المرونة؛ وكانت أبرز نتائج الدراسة: ارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

في حين سعت دراسة السيد (2019)، إلى تعرف طبيعة العلاقة بين المرونة الأكاديمية وكل من الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الطموح الأكاديمي والدافعية للإنجاز ترجع إلى متغيري المرونة الأكاديمية أو عدم الرغبة في الالتحاق بكلية التربية أو التفاعل بينهما، وأيضا تعرف ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً في المرونة الأكاديمية ترجع إلى الجنس (بنين – بنات)، أو التخصص (علمي – أدبي). وقد تكونت عينة الدراسة من (298) طالبا وطالبة من المستجدين الملتحقين بكلية التربية جامعة المنيا، بواقع (59) طالباً، و(239) طالبة، ولإجراء الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: مقياس المرونة الأكاديمية، مقياس الطموح الأكاديمي، مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة الأكاديمية وبين كل بعد من أبعاد الطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي المرونة الأكاديمية ومنخفضي المرونة الأكاديمية في جميع أبعاد الطموح الأكاديمي لصالح ذوي المرونة الأكاديمية المرتفعة.

4-2- الدراسات الأجنبية:

أشارت دراسة تشانغ وآخرون Zhang, et al (2024)، التي طبّقت مقياس المرونة الأكاديمية ومقياس العوامل المؤثرة على المرونة الأكاديمية بين (558) طالب ماجستير خلال فترة كوفيد-19. تكشف النتائج أن المرونة الأكاديمية لطلاب الماجستير عند مستوى مرتفع إلى حد ما. عوامل مثل فعالية البحث الذاتي، والمشاركة في البحث، والتوجيه الأكاديمي من المشرفين، والدعم من الجامعة، ودعم الأسرة عند مستويات معتدلة وتؤثر بشكل كبير على المرونة الأكاديمية لطلاب الماجستير.

وأثبتت دراسة هونيك وآخرون Honicke, et al (2023) أنَّه يمكن أن يكون للكفاءة الذاتية الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي تأثير متبادل على بعضهما بعض. لذا هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف كيف يؤثر الأداء الأولي وصعوبة المهمة الأكاديمية على أداء المتعلمين ومسار الكفاءة الذاتية الأكاديمية خلال المهام اللاحقة. وشملت الدراسة عينة جامعية متنوّعة من (261) طالباً؛ تم

استخدام 118 أنثى و143 ذكراً. أظهرت نتائجها: وجود مسارات إيجابية كبيرة في اتجاه الإنجاز والكفاءة الذاتية، ولكن ليس للمسارات في اتجاه الكفاءة الذاتية والأداء، مما فشل في دعم الفرضية المتبادلة.

وسعت دراسة واجد وجامي Wajid, U., Jami (2023) إلى استكشاف دور الوعي المعرفي لاستراتيجيات القراءة، وقلق البحث، والموقف تجاه البحث في كفاءة الذات البحثية بين الطلاب في الجامعة الذين يجرون حالياً أبحاثاً كجزء من متطلبات الدرجة العلمية. كما تم تحليل دور رضا المشرف المتصور عن البحث وكثافة القراءة كمشرفين. وتم استخدام مقياس كفاءة الذات البحثية (رضائي وزماني–ميانداشتي، 2013)، والوعي المعرفي لاستراتيجيات القراءة (مختاري وريتشارد، 2002)، ومقياس قلق البحث (رضائي وزماني–ميانداشتي، 2013)، ومقياس الموقف تجاه البحث (رضائي وزماني–ميانداشتي، 2013) لجمع البيانات من عينة تم اختيارها عمدًا مكوّنة من (300) طالب جامعي كانوا ينفذون بحثًا كجزء من متطلبات درجتهم العلمية. وكشف تحليل الانحدار أن الوعي المعرفي لاستراتيجيات القراءة هو أقوى مؤشر لكفاءة الذات البحثية، مع كون القلق البحثي والموقف تجاه البحث وسطاء. وأكَّدت دراسة تيوري وآخرون Tiyuri, et al (2018) أنَّ هناك علاقة مباشرة مهمة بين المعدل التراكمي للطلاب ودرجة الكفاءة الذاتية للبحث. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجة الكفاءة الذاتية للبحث لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة توماس موريتز للتكنولوجيا في مستوى مقبول.

4–3– التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أن بحثها قد اتفق مع الدراسات السابقة من ناحية دراسة متغير المرونة الأكاديمية كدراسة كل من: الملا Almulla (2024)، السيد (2019)، تشانغ وآخرون Zhang, et al (2024)؛ فيما تناولت دراسات أخرى متغير الشغف الأكاديمي: عرب (2024)؛ ودراسات أخرى تطرَّقت إلى متغيّر كفاءة الذات البحثية كدراسة كل من: الصرايرة (2023)، العتيبي (2021)، هونيك وآخرون Honicke, et al (2023)، تيوري وآخرون Tiyuri, et al (2018). واعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي؛ في حين يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه: خصِّص لدراسة العلاقة بين المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط والشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية: تحديد منهج البحث المناسب لاستخدامه في البحث الحالي، وطريقة سحب عينة البحث الحالي، وبناء أداة البحث، والتحقُّق من صدقها وثباتها، كما استفادت منها في مقارنة النتائج الحالية التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

خامساً – مفاهيم البحث ومصطلحاته:

5–1– المرونة الأكاديمية (Academic Flexibility): "هي عملية تظهر خلالها السلوكيات الإيجابية التي تُساعد الطلاب على التعامل بفاعلية مع النكسات والتحديات والصعوبات والضغوطات التي تواجههم في البيئة الأكاديمية، مما يزيد من احتمال نجاحهم" (simon, 2016, 2).

وتعرَّف المرونة الأكاديمية إجرائياً بأنها: هي ما يمنح طالب الدراسات العليا القوة النفسية للتعامل مع الضغوط والصعوبات والشدائد. إنها المصدر العقلي للقوة الذي يستطيع الناس اللجوء إليه في أوقات الحاجة لتجاوزها دون الانهيار في مواجهة الظروف الصعبة في العملية التعليمية؛ وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية المُطبَّق في البحث الحالي.

5-2- الشغف الأكاديمي (Academic passion): عرَّف رايان وديشي (2000) الشغف الأكاديمي بأنه: "الرغبة الشديدة في ممارسة نشاط يبقى تحت سيطرة الفرد، ويكون نتيجة للتحكُّم والسيطرة وامتصاص الفرد للنشاط" (Ryan & Deci, 2000, 69).

ويُعرَّف الشغف الأكاديمي إجرائياً بأنها: قدرة الطالب على بذل المزيد من الجهد والمثابرة دون توقف أو ملل، وعزمه على متابعة عملية التعلُّم بحماس واستمراره في السعي لتحقيق أهدافه المنشودة، ويُقاس إجرائياً الدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث في مقياس الشغف الأكاديمي المُطبَّق في البحث الحالي.

5-3- البحث العلمي (scientific research): " التقصي المنظم باتباع أساليب ومناهج علمية معينة للحقائق العلمية بقصد اكتشافها، أو التأكد من صحتها، أو تعديلها، أو نقضها، أو إضافة الجديد لها" (عناية، 2008، 108).

5-4- كفاءة الذات البحثية (Research self-efficacy): "هي قدرة طالب الدراسات العليا على تنفيذ مسار العمل البحثي المطلوب منه لتحقيق الأداء الأكاديمي المطلوب" (Bandura, 1997).

وتعرَّف كفاءة الذات البحثية إجرائياً بأنها: قدرة طالب الدراسات العليا على امتلاك المهارات البحثية المطلوبة في أثناء دراسته، والمتمثلة في صياغة العنوان، وتحديد مشكلة البحث، وتحديد أهداف وأهمية البحث، والمفاهيم الإجرائية ومصطلحات البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة، ومنهجية البحث، ومجتمع البحث، وأداة البحث، والمعاملات الإحصائية، ونتائج البحث وتفسيرها، والبحوث المقترحة والتوثيق؛ وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أحد أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية المُطبَّق في البحث الحالي.

سادساً – الإطار النظري:

6-1- الشغف الأكاديمي:

عرّف فاليراند وزملاؤه (فاليراند وآخرون، 2003) الشغف الأكاديمي بأنه: "ميل قوي نحو نشاط أو شيء أو مفهوم أو شخص محدد ذاتياً يحبه المرء أو يقدره كثيراً، ويستثمر فيه قدراً كبيراً من الوقت والطاقة" (Vallerand, et al, 2003, 757). وبناءً على هذا المفهوم، يُعتقد أن الشغف الأكاديمي يُمثّل طاقة كامنة. فبعيداً عن الانخراط المستمر، أي في الواقع يكون الفرد شغوفاً بنشاط يدفعه إلى تكريس نفسه تماماً للقيام بذلك النشاط، مما يسمح له بالمثابرة حتى في مواجهة العقبات، والوصول في النهاية إلى التميز. ومع ذلك، في حين أن الشغف قد يضمن التفاني تجاه النشاط، والأداء في النهاية، فقد يرتبط أيضاً بالرفاهية الذاتية الإيجابية أو السلبية اعتماداً على نوع الشغف المعني. كما يُعرف الشغف الأكاديمي بأنه "وصول المتعلم إلى مرحلة الشغف والحب لمجال دراسته، فيتحمس للمواد التعليمية التي يدرسها، ويبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح والتميز فيها، مما يزيد من اندماجه في التعلم، وتزداد دافعيته، مما ينعكس إيجاباً على أدائه الأكاديمي" (Belnger & Ratelle, 2020). كما طوّر فاليراند وزملاؤه (Vallerand, et al, 2003, 2007) نموذجاً للشغف يتكون من بعدين للشغف الأكاديمي: الشغف المتناغم والشغف القهري، على النحو التالي:

أولاً: الشغف المتناغم: يتمثل في دمج الطلاب للنشاط في هويتهم الذاتية دون إكراه، ويؤدي إلى نتائج تكيفية. عندما يكون الطلاب متحمسين بشكل متناغم، يشاركون بحرية في النشاط، ويرون أن النشاط متوافق مع قيمهم وجوانب أخرى من حياتهم، ويختبرون عاطفة إيجابية، ومستويات عالية من التركيز والتدفق والطاقة، يؤثر الشغف المتناغم بشكل خاص في العمليات المعرفية ومهارات البحث العلمي. وينخرط الطلاب المحفّزون بشكل متناغم أكثر في الأنشطة التي يحبونها، ويكونون أكثر وعياً وانتباهاً ومرونة، وينخرطون بشكل كامل في النشاط الأكاديمي باهتمام واعٍ، ومن المرجح أن يفكروا في الأنشطة التي تنطوي على الشغف الأكاديمي، مما يؤكد أن الشغف المتناغم يؤثر بشكل إيجابي في العمليات المعرفية المختلفة مثل: الانتباه والتركيز أثناء المهمة، والصلابة العقلية، وغيرها ومهارات البحث العلمي (Vallerand et al, 2007).

ثانياً: الشغف القهري "الوسواسي": على النقيض من الشغف المتناغم، فإن دمج النشاط في هوية الطالب ينتج عن الضغط، سواء كان الضغط داخلياً، نابعاً من دوافع الفرد، أو خارجياً، ناتجاً عن تأثير الآخرين في أداء الطالب. إنَّ الطلبة الذين يمتلكون الشغف القهري يُعانون من مشاعر سلبية في أثناء القيام بذلك، ويظهرون صعوبات في تجربة التدفق والتركيز الكامل عليه. كما يؤدي هذا النوع من الشغف إلى شعور الطلاب بأن النشاط الذي يحبونه يتعارض مع جوانب أخرى من حياتهم (Vallerand, et al, 2003, 758). وينشأ هذا الشغف أيضاً من الضغوط الشخصية أو الضغوط بين الطلاب، إمَّا لأنَّ بعض الطلاب لا يحبون ممارسة النشاط الذي يحبونه، أو نتيجة التنافس بين الطلاب.

6-2- كفاءة الذات البحثية:

تشير كفاءة الذات البحثية إلى حكم الفرد على قدراته على تنفيذ مسار العمل والمهام الأكاديمية المطلوب لتحقيق الأداء المطلوب (Bandura, 1997). كمحرك رئيس لتحفيز الإنجاز الأكاديمي، وتنظم الكفاءة الذاتية إدراك الصعوبة في العمل البحثي، وبالتالي مقدار الجهد والمثابرة المبذولة لإكمال المهمة (Bandura, 1978). إن الطلاب الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية البحثية هم أكثر عرضة لوضع أهداف أعلى لأنفسهم، وبذل المزيد من الجهد والمثابرة في السعي لتحقيق الأهداف على الرغم من الصعوبات أو النكسات أو التحديات التي يُواجهونها، ويميلون إلى التفوق أكاديمياً على أقرانهم الذين لديهم كفاءة ذاتية بحثية أقل (Honicke & Broadbent, 2016).

تسلّط نتائج العديد من الأبحاث والدراسات السابقة الضوء على التأثيرات الإيجابية للكفاءة الذاتية البحثية على التحصيل الأكاديمي (Schneider & Preckel, 2017). ومع ذلك، فإن تأثير الأداء الأكاديمي على الكفاءة الذاتية غالباً ما يكون أقل اعتباراً، وليس بمستوى تأثير الشغف الأكاديمي المرتفع. وقد أشار إلى ذلك نظرية الحتمية المتبادلة لباندورا (Bandura, 1978)، التي تحدد كيف تتفاعل العوامل الشخصية والبيئية والسلوكية بشكل متبادل وتؤثر في بعضها بعضاً. وتفسّر الحتمية المتبادلة تأثير الكفاءة الذاتية البحثية في الإنجاز الأكاديمي، ولكنها تأخذ في الاعتبار أيضاً كيف يؤثر النجاح الأكاديمي في ثقة المتعلم في المهام الأكاديمية المستقبلية. عندما يتمتع الطالب بكفاءة ذاتية عالية، فإن هذا يتفاعل مع السلوكيات الأكاديمية الإيجابية (على سبيل المثال، المثابرة عند مواجهة النكسات) للتأثير على النتائج البيئية (على سبيل المثال، النجاح الأكاديمي). في المقابل، تعمل تجربة التعلم الناجحة هذه كمصدر للإتقان الذي يؤثر بشكل أكبر في السلوكيات المستقبلية ومستويات الكفاءة الذاتية البحثية. عندما يبني المدرّس تجربة النجاح في مهمة أكاديمية معينة الثقة في قدرة المتعلم على الإنجاز في مثل هذه المهام في المستقبل، يُعرف هذا باسم إتقان الخبرة (Bandura, 1997). يُعدُّ هذا العامل المصدر الأكثر قوة للكفاءة الذاتية البحثية، ويوضح كيف يؤثر الأداء الأكاديمي والشغف الأكاديمي في مستويات الكفاءة الذاتية البحثية اللاحقة.

وأطلق "ليف" وآخرون على ثقة الطلاب في قدراتهم وإدراكهم لمهاراتهم البحثية، اسم الكفاءة الذاتية البحثية والتي تؤدي دوراً رئيساً في التنبؤ بأبحاث الفرد (Lev, et al, 2010). إنَّ الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية بحثية منخفضة ليسوا متأكدين من قدرتهم على إجراء بحث ولا يعتقدون أن محاولتهم ستؤدي إلى النجاح وغالباً ما يشعرون بالقلق، وينخفض لديهم مستوى الشغف الأكاديمي، وخاصة عندما يتم تقييمهم يشعرون بنقص الكفاءة؛ بدلاً من ذلك، يعتقد الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية أعلى أن كفاءتهم لديهم القدرة على التحقيق ويكونون أكثر نجاحاً في البحث.

6-3- النظرية المعتمدة في البحث الحالي:

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) التي وضعها عالم النفس الشهير ألبرت باندورا هي نظرية تتمحور حول كيفية اكتساب الأفراد لسلوكيات جديدة من خلال التعلم بالملاحظة والتقليد. ولهذه النظرية آثار بعيدة المدى، إذ سطع نجم هذه

النظرية في مجالات شتى، ليس فقط في علم النفس ولكن أيضًا في التعليم، لأنها تسلط الضوء على التفاعل المعقد بين البيئة والإدراك والسلوك.

نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي تنص على أن التعلم يمكن أن يحدث ببساطة من خلال مراقبة تصرفات الآخرين، وهذا على خلاف ما تنص عليه نظريات التعلم السلوكي الأخرى التي تعتمد الخبرة كمصدر للتعلم. أي أن النظرية تفترض أن السلوك الاجتماعي يُكتسَب من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وعلى هذا فالتعلم بالملاحظة له دور محوري في اكتساب مهارات وأفكار وسلوكيات جديدة.

حدد ألبرت باندورا أربع مراحل أساسية لنظرية التعلم الاجتماعي، تتمثل في خطوات أو عوامل متتابعة تشكل عملية التعلم الاجتماعي، تبدأ بالانتباه إلى نموذج معين تراه وتلاحظه، ثم حفظ ذلك النموذج في ذهنك، ثم تأتي مرحلة الإنتاج أو القدرة على الأداء، وأخيرًا الدافعية للأداء.

1-الانتباه Attention:

الانتباه هو العنصر الأول وخطوة البداية في عملية التعلم الاجتماعي، إذ ينبغي أن يولي الشخص كامل انتباهه إلى نموذج معين يراد تقليده، يكون هذا النموذج مميزًا في شيء بحيث يلفت الانتباه، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا. على سبيل المثال، إذا أحس الشخص أن ثمة شيء شيق أو جديد، فسوف يوليه اهتمامًا أكبر من الاهتمام العادي ليكون قادرًا على محاكاته.

2-الحفظ Retention:

الحفظ هي المرحلة التالية لمرحلة الانتباه، فالمتعلم يجب أن يسجل السلوك المرصود ويحفظه في ذاكرته، بحيث يكون الراصد قادرًا على استحضار ما رآه وتكراره، وهذا يقتضي تمتع الراصد بذاكرة قوية تساعده على تخزين هذه المعرفة الجديدة من أجل استرجاع الأحداث عند الحاجة ووضعها موضع التنفيذ.

3-القدرة على الإنتاج Reproduction:

القدرة على الإنتاج هي المرحلة الثالثة، فبعد الانتباه للنموذج المرئي وحفظ وتخزين المعلومات المرصودة يحين وقت التطبيق، ولكن لا بد من أن يتمتع الراصد بالقدرة على استنساخ الفعل في أرض الواقع وإدخاله حيز التنفيذ. ويرى الباحثون أن عملية التعلم الاجتماعي تكون قد تمت في هذه المرحلة بصرف النظر عما إذا تجلى السلوك على أرض الواقع أم لا.

4-الدافعية للأداء Motivation:

الدافعية للأداء هي الخطوة الأخيرة، فامتلاك القدرة لا يعني بالضرورة أن يطبق الراصد السلوك الذي رصده، بل يجب أن يكون عنده حافز يدفعه إلى تقليد ما تعلمه. لاحظ أن الدافع يتأثر بالإثابة والعقوبة، وبما أن الشروط الأربعة قد تختلف بين الناس فإن السلوك الواحد قد يعتريه اختلاف حين يدخل حيز التنفيذ.

إن الإدارة الجيدة للقاعة التعليمية هي مفتاح نجاح التدريس ونجاح عملية التعلم. وإلا فستكون فوضى تعيق المعلم والطلاب. ويمكن استخدام نظرية التعلم الاجتماعي للحث على السلوكيات المرغوبة في الفصل الدراسي من خلال استخدام المكافآت والإثابة لتحفيز الطلاب على التزام السلوكيات الحسنة، واستخدام العقاب لردع السلوكيات السيئة. وعلى سبيل المثال، الطالب الذي يتلقى إشادة لمشاركته في الإجابة من المرجح أن يكرر هذا السلوك. فضلًا عن ذلك، سوف يحذو زملاؤه حذوه ويرفعون أيديهم بعد ملاحظة أن السلوك أدى إلى نتيجة إيجابية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الطالب الذي يتلقى توبيخًا بسبب سلوك مستنكر تقل احتمالات تكراره لهذا السلوك، وتقل احتمالات تقليد زملاؤه لهذا السلوك أيضًا، لأنهم يريدون تحاشي العواقب السلبية الناجمة عن هذا السلوك.

إذن تؤكد نظرية باندورا على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للمعرفة والسلوك والبيئة، وإن السلوك الإنساني والمحددات الشخصية والبيئة تشكل نظامًا متشابك من المعارف والسلوكيات والمهارات.

سابعاً – منهجية واجراءات البحث:

7-1- حدود البحث:

7-1-1- الحدود البشرية: شملت طلبة الدراسات العليا في الكليات الدراسية الآتية: (كلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الإعلام، وكلية العلوم السياسية، وكلية الاقتصاد، وكلية العلوم، وكلية الهندسة المدنية، وكلية الطب) بجامعة دمشق.

7-1-2- الحدود المكانية: تم التطبيق في الكليات الدراسية الآتية: (كلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الإعلام، وكلية العلوم السياسية، وكلية الاقتصاد، وكلية العلوم، وكلية الهندسة المدنية، وكلية الطب) بجامعة دمشق.

7-1-3- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث بتاريخ (2024/5/6- 2024/5/29م).

7-1-4- الحدود الموضوعية: تشمل الكشف عن دور المرونة الأكاديمية بأبعاده: (المثابرة، والتأمل والبحث عن المساعدة التكيفية، والتأثير السلبي والاستجابة العاطفية)، كمتغير وسيط بين الشغف الأكاديمي ببعديه: (المتناغم، والقهري)، وكفاءة الذات البحثية بأبعادها: (المدخل إلى البحث، والإطار النظري والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، والتحليل الإحصائي، والمراجع والملاحق) لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق.

7-2- متغيرات البحث:

7-2-1- المتغير التصنيفي: المرحلة الدراسية: (ماجستير، دكتوراه).

7-2-2- المتغير المستقل: إجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الشغف الأكاديمي.

7-2-3- المتغير الوسيط: إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية.

7-2-4- المتغير التابع: إجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية.

7-3- الإجراءات المنهجية وعرض البحث:

7-3-1- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي فهو يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر. ويعتمد المنهج المتبع على جمع المعلومات من خلال أدوات البحث وهي مقاييس: المرونة الأكاديمية، الشغف الأكاديمي، وكفاءة الذات البحثية، ثم بعد ذلك تم تحليل المعلومات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS للوصول إلى نتائج كمية، وبعدها تم التحليل الكيفي وذلك من خلال التفسير والمناقشة وربط النتائج مع نتائج الدراسات السابقة.

واعتمد البحث الحالي البحث الكمي الذي يُعرف بأنه الدراسة التي نستطيع القيام بها وإجرائها في الحالة الطبيعية، فيقوم الباحث بجمع البيانات والمعلومات ويحللها بطريقة استقرائية، للكشف عن مشكلة اجتماعية أو إنسانية.

الطريقة المعتمدة في رصد الواقع الاجتماعي:

تم اعتماد طريقة المسح الاجتماعي بالعينة.

7-3-2- أدوات البحث:

7-3-2-1- مقياس المرونة الأكاديمية:

- مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس:

طبَّقت تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات التّي تناولت موضوع المرونة الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، وطبَّقت الباحثة مقياس المرونة الأكاديمية لدى الطلبة من إعداد (Cassidy, 2016)، وذلك المقياس يضم (30) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية وفق الآتي:

الجدول (1) توزّع بنود مقياس المرونة الأكاديمية على الأبعاد الفرعية

م.	اسم البُعد	عدد البنود	أرقام البنود
.1	البُعد الأول: (المثابرة)	14	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14
.2	البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	9	15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23
.3	البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	7	24، 25، 26، 27، 28، 29، 30

المصدر: من إعداد الباحثة.

- طريقة تصحيح مقياس المرونة الأكاديمية:

تتم الإجابة على بنود مقياس المرونة الأكاديمية بواحدة من الإجابات الخمس التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً). فالبنود تُعطى درجاتها وبالتّرتيب السّابق على النحو التّالي: (5، 4، 3، 2، 1). وتشير الدرجة المرتفعة لدرجات أفراد عينة البحث في المقياس على ارتفاع مستوى المرونة الأكاديمية، والعكس صحيح. وأعلى درجة افتراضية في المقياس (150)، وأدنى درجة افتراضية في المقياس (30) درجة.

. الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقاييس وثباتها بتطبيقها على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة دمشق، بلغ عددهم (40) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن بنود المقاييس واضحة وقابلة للتطبيق.

. الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة الأكاديمية:

. صدق المقياس:

1 – **صدق المحكمين:** بهدف التحقق من صلاحية عبارات مقياس المرونة الأكاديمية، تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم علم الاجتماع– في جامعة دمشق، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملائمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه المقياس بصورته النهائية (30) بنداً.

2 – صدق البناء الداخلي:

تمَّ قياس الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (2):

الجدول (2) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المرونة الأكاديمية

أبعاد مقياس المرونة الأكاديمية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (المثابرة)	0.914**	0.000
البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	0.869**	0.000
البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	0.903**	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (2) أنَّ قيم ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دال إحصائياً وتراوح ما بين (0.869 – 0.914)، ما يدل على أنَّ مقياس المرونة الأكاديمية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

▪ ثبات مقياس المرونة الأكاديمية: تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (3):

الجدول (3) نتائج الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لمقياس المرونة الأكاديمية

أبعاد مقياس المرونة الأكاديمية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (المثابرة)	0.837	0.826	0.754
البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	0.866	0.849	0.781
البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	0.841	0.808	0.767
الدرجة الكليّة	0.875	0.939	0.799

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (3) أن قيمة الثبات بالإعادة لمقياس المرونة الأكاديمية بلغت في الدرجة الكلية (0.875)، في حين بلغت قيمة ثبات التجزئة النصـــفية (0.839)، كما بلغت قيمة الثبات وفق قانون ألفا كرونباخ (0.799)، وهكذا نجد أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

7-3-2-2- مقياس الشغف الأكاديمي:

▪ مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس:

طبقت الباحثة مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد بيكسوتو وآخرون (Peixoto, et al, 2019)، وبلغ عدد بنود المقياس (20) بنداً، وتتوزع بنود المقياس على البعدين الفرعيين الآتيين وفق الآتي:

الجدول (4) توزّع بنود مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

م.	اسم البُعد	عدد البنود	أرقام البنود
.1	البُعد الأول: (الشغف الأكاديمي المتناغم)	10	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10
.2	البُعد الثاني: (الشغف الأكاديمي القهري)	10	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20

المصدر: من إعداد الباحثة.

- طريقة تصـــحيح المقياس: تتدرج إجابات الطلاب على هذا المقياس من (1 إلى 5) درجات بدءاً من أبداً إلى دائماً. وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المراهق في مقياس أزمة الهوية الاجتماعية هي (100) درجة، وأدنى درجة هي (20) درجة.

1. صدق المقياس:

1 ـ صدق المحكمين: بهدف التحقق من صلاحية عبارات مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، تم عرض المقياس على عدد من أعضـاء الهيئة التدريسـية بكلية الآداب والعلوم الإنسـانية – قسـم علم الاجتماع- في جامعة دمشـق، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملائمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضـلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم اسـتبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضـها من حيث الأسـلوب والصـياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه المقياس بصورته النهائية (20) بنداً.

2 . صدق البناء الداخلي:

تمَّ قياس الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (5):

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (الشغف الأكاديمي المتناغم)	0.913**	0.000
البُعد الثاني: (الشغف الأكاديمي القهري)	0.927**	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (5) أنَّ قيم ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دال إحصائياً وتراوح ما بين (0.913 – 0.927)، ما يدل على أنَّ مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

- ثبات مقياس الشغف الأكاديمي: تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول (6) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا

أبعاد مقياس الشغف الأكاديمي	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (الشغف الأكاديمي المتناغم)	0.861**	0.877	0.792
البُعد الثاني: (الشغف الأكاديمي القهري)	0.879**	0.850	0.787
الدرجة الكليّة	0.882**	0.864	0.855

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة الثبات بالإعادة لمقياس الشغف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بلغت في الدرجة الكلية (0.882)، في حين بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.864)، كما بلغت قيمة الثبات وفق قانون ألفا كرونباخ (0.855)، وهكذا نجد أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

7-3-2-3- مقياس كفاءة الذات البحثية:

- مرحلة الاطلاع واختيار بنود المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس كفاءة الذات البحثية بعد الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع كدراسة كل من: المغربي، (2012)، بركات وحسين (2014)، الرياشي وحسن (2014)، الزيلعي (2014)، ثم طوَّرت الباحثة في ضوء هذه الأدوات بنود معينة ليتألف منها مقياس كفاءة الذات البحثية، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة بما تتضمنه من بنود، جرى صياغة (50) بنداً موزعة وفق الآتي:

الجدول (7) توزّع بنود مقياس كفاءة الذات البحثية على الأبعاد الفرعية

م.	اسم البُعد	عدد البنود	أرقام البنود
.1	البُعد الأول: (المدخل إلى البحث)	10	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10
.2	البُعد الثاني: (الإطار النظري والدراسات السابقة)	10	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20
.3	البُعد الثالث: (إجراءات البحث)	10	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30
.4	البُعد الرابع: (التحليل الإحصائي)	10	31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40
.5	البُعد الخامس: (المراجع والملاحق)	10	41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50

المصدر: من إعداد الباحثة.

– طريقة تصحيح المقياس: تتدرج إجابات الطلاب على هذا المقياس من (1 إلى 5) درجات بدءاً من (منخفضة جداً، منخفضة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً). وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها طالب الدراسات العليا في مقياس كفاءة الذات البحثية هي (250) درجة، وأدنى درجة هي (50) درجة.

1. صدق المقياس:

1 – صدق المحكمين: بهدف التحقق من صلاحية عبارات مقياس كفاءة الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – قسم علم الاجتماع– في جامعة دمشق، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملائمته للبُعد الذي ينتمي إليه، فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من المقياس، ولكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه المقياس بصورته النهائية (50) بنداً.

2 . صدق البناء الداخلي:

تمَّ قياس الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (8):

الجدول (8) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس كفاءة الذات البحثية

أبعاد مقياس كفاءة الذات البحثية	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
البُعد الأول: (المدخل إلى البحث)	0.868**	0.000
البُعد الثاني: (الإطار النظري والدراسات السابقة)	0.801**	0.000
البُعد الثالث: (إجراءات البحث)	0.870**	0.000
البُعد الرابع: (التحليل الإحصائي)	0.821**	0.000
البُعد الخامس: (المراجع والملاحق)	0.879**	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيم ارتباط الدرجة الكلية مع الأبعاد الفرعية دال إحصائياً وتراوح ما بين (0.801 – 0.879)، ما يدل على أنَّ مقياس كفاءة الذات البحثية متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

- ثبات مقياس كفاءة الذات البحثية: تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (9):

الجدول (9) نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لمقياس كفاءة الذات البحثية

أبعاد مقياس كفاءة الذات البحثية	ثبات الإعادة	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
البُعد الأول: (المدخل إلى البحث)	0.839	0.776	0.711
البُعد الثاني: (الإطار النظري والدراسات السابقة)	0.881	0.815	0.747
البُعد الثالث: (إجراءات البحث)	0.840	0.791	0.736
البُعد الرابع: (التحليل الإحصائي)	0.853	0.798	0.728
البُعد الخامس: (المراجع والملاحق)	0.867	0.804	0.739
الدرجة الكليّة	0.896	0.820	0.782

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (9) أن قيمة الثبات بالإعادة لمقياس كفاءة الذات البحثية بلغت في الدرجة الكلية (0.896)، في حين بلغت قيمة ثبات التجزئة النصفية (0.820)، كما بلغت قيمة الثبات وفق قانون ألفا كرونباخ (0.782)، وهكذا نجد أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء البحث.

. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

- النسبة المئوية. المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الترابط (بيرسون).
- ألفا كرونباخ.
- اختبار ت ستودينت (t-test).

7-3-3- إجراءات البحث: بعد التأكُّد من صدق وثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، طبَّقت الباحثة المقياس في الفصل الثاني من العام الدراسي (2023- 2024م) في جامعة دمشق، وذلك على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (478) طالباً وطالبة، وطلبت منهم وضع إشارة في المكان الذي يوافق رأيهم في مقياس ليكرت الخماسي جانب كل فقرة من فقرات المقياس، ثمَّ تمَّ جمع الأدوات الموزعة وتفريغها وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) من أجل استخراج النتائج ومعالجتها.

7-3-4- المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي من جميع طلبة الدراسات العليا المسجلين في قيد الماجستير والدكتوراه حتى العام الدراسي (2023-2024م) والبالغ عددهم (1596) طالباً وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن مديرية الإحصاء في جامعة دمشق.

7-3-5- عينة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة أسلوب العينة العشوائية الطبقية في السحب، لأنَّ المجتمع الأصلي غير متجانس من حيث الخصائص العمرية والمستويات العلمية، وهي العينة التي يتم فيها تقسيم المجتمع إلى فئات أو طبقات تمثل خصائص المجتمع، ثمَّ يتم الاختيار العشوائي ضمن كل فئة أو طبقة، إذ إن هذه العينة (الطبقية) تعطي نفس النسب الموجودة في مجتمع الدراسة. واختارت الباحثة العينة بعد الرجوع إلى مديرية الإحصاء في جامعة دمشق التي سُحبت العينات العشوائية (الطبقية) منها، واختار عدداً من الطلبة عشوائياً، بحيث يكون كل طالب أو طالبة في كل اختصاص دراسي من المرحلة العلمية (ماجستير أو دكتوراه) مرشحاً لتطبيق الاستبانة عليه، وعليه يُمكن القول: إن الاختيار تمَّ بطريقة طبقية (المرحلة العلمية)، وبطريقة عشوائية (طالب أو طالبة)، وسحبت عينة بنسبة تمثيل بلغت (29.94%) من المجتمع الأصلي بواقع (478) طالباً وطالبة، ويمكن توضيح نسبة السحب من المجتمع الأصلي، وتوزع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث من خلال الجداول الآتية:

الجدول (10) المجتمع الأصلي لعينة البحث ونسبة العينة المسحوبة وفق متغير المرحلة العلمية

م	المرحلة الدراسية	المجتمع الأصلي		المجموع	نسبة السحب %	العينة المسحوبة		المجموع
		ذكور	إناث			ذكور	إناث	
.1	ماجستير	400	761	1061	%30	130	188	318
.2	دكتوراه	247	288	535	%29.90	54	106	160
	المجموع الكلي	647	949	1596	%29.94	184	294	478

المصدر: من إعداد الباحثة.

ثامناً – عرض نتائج أسئلة البحث وفرضياته ومناقشتها:

8-1- عرض نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

8-1-1- ما مستوى المرونة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق؟

لحساب مستوى المرونة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق، تم حساب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ الدرجة الكلية للمقياس، وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (11) تقدير مستويات /المرونة الأكاديمية/ وفق تقدير أفراد عينة البحث من من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق

قيم المتوسط الرتبي	تقدير المستوى
1 – 1.8	منخفض جداً
1.81 – 2.60	منخفض
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

المصدر: من إعداد الباحثة.

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات المقياس (5-1 ÷ 5 = 0.8)، وكانت النتائج:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي لدرجات إجابات أفراد عينة البحث عن مقياس المرونة الأكاديمية

أبعاد مقياس المرونة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرتبة	المستوى
البُعد الأول: (المثابرة)	50.32	15.068	3.59	1	مرتفع
البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	31.47	9.175	3.49	2	مرتفع
البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	20.77	7.547	2.96	3	متوسط
الدّرجة الكلية	102.47	30.692	3.41		مرتفع

المصدر: من إعداد الباحثة.

يلاحظ من الجدول (12) أنَّ مجموع البنود كلّها يشير إلى مستوى المرونة الأكاديمية لدى أفراد عينة البحث من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق كان مرتفعاً وفق تقدير أفراد عينة البحث، إذ بلغ المتوسط الرتبي لاستجابة عينة البحث (3.41)، وكان أكثر الأبعاد شيوعاً لدى طلبة الدراسات العليا في المرتبة الأولى بُعد المثابرة، يليه بُعد التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية، ثمَّ التأثير السلبي والاستجابة العاطفية.

ويُعزى وجود مستوى مرتفع من المرونة الأكاديمية إلى أنَّ الطلبة لديهم رغبة في استثمار وقتهم من أجل التغلُّب على الصعوبات والتحديات الدراسية التي يُواجهونها والوصول إلى أهدافهم وتحقيق طموحاتهم الأمر الذي يُشعرهم بقيمة عالية بما يقومون به ويتعلّمونه ويطوّرونه من مهارات البحث العلمي لديهم، ويمنحهم دافعية قوية للعمل الأكاديمي وإتمام المهام الأكاديمية التي يُكلفون بها بمرونة وصبر على الصعاب والتحدّيات والإرهاق الأكاديمي.

تاسعاً- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط وبين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق".

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط وبين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية. وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (13) معامل الارتباط بيرسون بين مقياس المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط وبين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق

		الدرجة الكلية للشغف الأكاديمي	الدرجة الكلية لكفاءة الذات البحثية
البُعد الأول: (المثابرة)	معامل الارتباط بيرسون	0.877**	0.544**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000
البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	معامل الارتباط بيرسون	0.952**	0.487**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000
البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	معامل الارتباط بيرسون	0.944**	0.537**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.544
الدرجة الكلية للمرونة الأكاديمية	معامل الارتباط بيرسون	0.948**	0.561**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة.

مناقشة الفرضية: كما هو موضح في الجدول السابق قيمة (ر= 0.948**)، و(ر= 0.561**)، وهو يعني ارتباطاً إيجابياً بلغ في الدرجة الكلية، أي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية كمتغير وسيط وبين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعة دمشق عند مستوى الدلالة (0.01).

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ هناك تأثير للمرونة الأكاديمية في العلاقة بين الشغف الأكاديمي وكفاءة الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا؛ حيث تُساعد المرونة الأكاديمية طالب الدراسات العليا على الصمود أمام الضغوط والصعوبات والمشكلات التي يواجهها، بل يتخطى ذلك للتغلُّب عليها والتفكير في حلول لها مهما كانت درجة شدّتها، لأن المرونة ترفع من مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطالب، وتُساعده على التخلُّص من تجارب وأهداف الماضي التي لم تتحقَّق، والاندفاع بشغف نحو أهداف أكاديمية جديدة، واكتساب مهارات البحث العلمي المناسبة لتحقيق تلك الأهداف. وترى (Alva, 1991, 19) أنَّ الطلاب ذو المرونة الأكاديمية المرتفعة هم أولئك الذين يُحافظون على مستويات عالية من الدافعية للإنجاز الطموح الأكاديمي والشغف الأكاديمي رغم وجود معوّقات وصعوبات وتحدّيات تواجههم في حياتهم ودراستهم الجامعية.

الفرضية الثانية: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية وفق متغير المرحلة الدراسية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج وفق الجدول (14):

الجدول (14) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

أبعاد المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البُعد الأول: (المثابرة)	ماجستير	318	42.14	10.608	476	25.354	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	66.32	8.089				

البُعد الثاني: (التأمل والبحث عن المساعدة التكيفية)	ماجستير	318	26.68	6.223	476	23.868	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	41.01	6.145				
البُعد الثالث: (التأثير السلبي والاستجابة العاطفية)	ماجستير	318	16.93	5.490	476	22.487	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	28.39	4.772				
الدرجة الكلية	ماجستير	318	85.75	20.713	476	26.267	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	135.73	17.271				

المصدر: من إعداد الباحثة.

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (14) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (26.267)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة الأكاديمية تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه.

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أنَّ طلبة الدكتوراه أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم، نتيجة الخبرات والتجارب التي عاشوها في مرحلة الماجستير، كما أنّهم أصبحوا أكثر قدرة على التعامل بنجاح مع التحديات والصعوبات الأكاديمية التي تواجههم، وأكثر قدرة على التحكُّم في أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم داخل الجامعة وخارجها من أجل تحقيق أهدافهم، دون الشعور بالملل واليأس أو الاستسلام لتلك الصعوبات والتحدّيات.

الفرضية الثالثة: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمي وفق متغير المرحلة الدراسية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج وفق الجدول (15):

الجدول (15) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

بُعدي المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البُعد الأول: (الشغف الأكاديمي المتناغم)	ماجستير	318	22.36	8.239	476	23.065	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	40.27	7.528				
البُعد الثاني: (الشغف الأكاديمي القهري)	ماجستير	318	40.36	7.298	476	20.297	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	25.11	7.967				
الدرجة الكلية	ماجستير	318	62.72	15.537	476	3.708	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	65.38	15.495				

المصدر: من إعداد الباحثة.

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (15) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (3.708)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمي تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه.

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أنَّ طلبة الدكتوراه يتصفون بالمثابرة المُستمرة من خلال بذل الجهد مقروناً بالشغف الشديد بهدف تحقيق وإنجاز أهداف أكاديمية طويلة المدى، وتكون مرتبطة بالنواحي الأكاديمية، وصاروا يمتلكون الخبرة المناسبة للتعامل مع المتاعب والصعاب والتحديات والإخفاقات التي يواجهونها دون كلل أو ملل، ولفترات طويلة من الزمن لأداء مهامهم الدراسية المتوافقة والمتناسقة مع اهتماماتهم الدراسية وطموحاتهم الأكاديمية.

الفرضية الرابعة: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية وفق متغير المرحلة الدراسية".

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار ت ستيودنت (t-test)، وجاءت النتائج وفق الجدول (16):

الجدول (16) نتائج اختبار (ت ستيودنت) لدلالة الفروق بين درجات إجابات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

أبعاد المقياس	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	القرار
البُعد الأول: (المدخل إلى البحث)	ماجستير	318	29.78	10.394	476	11.451	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	39.98	6.136				
البُعد الثاني: (الإطار النظري والدراسات السابقة)	ماجستير	318	33.36	9.328	476	6.134	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	38.21	5.007				
البُعد الثالث: (إجراءات البحث)	ماجستير	318	32.72	9.029	476	9.845	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	40.38	5.518				
البُعد الرابع: (التحليل الإحصائي)	ماجستير	318	28.49	10.390	476	7.366	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	35.53	7.470				
البُعد الخامس: (المراجع والملاحق)	ماجستير	318	29.14	8.325	476	5.386	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	33.53	8.572				
الدرجة الكلية	ماجستير	318	153.49	40.902	476	9.730	0.000	دال (0.05)
	دكتوراه	160	187.38	23.042				

المصدر: من إعداد الباحثة.

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول (16) يُلاحظ أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية قد بلغت (9.730)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ وبالتالي تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة التي تقول: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس كفاءة الذات البحثية تُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه.

وقد تُعزى تلك النتيجة إلى أنَّ طلبة الدكتوراه ونتيجة الخبرات الأكاديمية والأبحاث التي أجروها ومهارات البحث العلمي التي اكتسبوها في مرحلة الماجستير. أصبحوا أكثر قدرةً على أداء وإكمال المهمة الأكاديمية أو سلوك معين بنجاح، كما أن طلبة الدكتوراه أصبحوا متقنين لخطوات البحث العلمي في كتابة مشكلة البحث ومسوّغاتها، وكيفية صياغة الفرضيات، وكيفية بناء أدوات البحث، وتطبيقها، واستخراج النتائج ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها، وتقديم المقترحات المناسبة وغيرها من خطوات ومهارات البحث العلمي التي تُساعدهم على تنفيذ المهام الأكاديمية التي يُكلفون بها.

عاشراً-الاستنتاجات النهائية:

خلص البحث إلى النتائج النهائية:

يُمكن القول إنَّ المرونة الأكاديمية هي القدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية أو المشاكل أو الإخفاقات والضغوط في الكلية الدراسية بسبب عبء العمل الأكاديمي المفرط. بعد مراجعة الدراسات المختلفة، توصل الباحثون إلى استنتاج مفاده أن المرونة الأكاديمية تعمل على تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب، ويحافظ الطلاب المرنون أكاديميًا على مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي حتى في مواجهة الظروف العصيبة والمعقدة التي تؤدي إلى خطر انخفاض الدرجات في الجامعة. وعلاوة على ذلك، ترتبط المرونة الأكاديمية بشكل إيجابي بتقدير الذات الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، وأنظمة الدعم القوية في الأسرة والجامعة، والدعم العاطفي المتصور للمدرّس، وبيئة التعلُّم، والتطلعات التعليمية، والعوامل الوقائية مثل التنظيم الذاتي، ومهارات حل المشكلات، والمشاركة في الأنشطة الإيجابية، والأقران الإيجابيين، والمجتمع الإيجابي، والبيئات المدرسية الإيجابية والفرص الاقتصادية. وعلاوة على ذلك، فإن المعتقدات المعرفية والشغف الأكاديمي تتنبأ أيضاً بشكل جذري بالمرونة الأكاديمية للطلاب.

الحادي عشر - مقترحات البحث:

خلص البحث في ضوء النتائج الميدانية إلى المقترحات الآتية:

11-1- أن يتم العمل على تعزيز الاستثمار البحثي لطلاب الماجستير، وتزويدهم بالتوجيه التعليمي والدعم الأسري والمجتمعي بشكل فعَّال، والتركيز على تأثيرهم السلبي واستجابتهم العاطفية لتحسين مرونتهم الأكاديمية.

11-2- أن تعمل إدارة الجامعة على تعزيز الأداء الأكاديمي البحثي من خلال الإتقان المُدعم، وخاصة بالنسبة لأولئك الذين لديهم نتائج أداء منخفضة في البداية دراساتهم في الدراسات العليا، لبناء الكفاءة الذاتية البحثية للمهارات المكتسبة.

11-3- أن تتخذ المؤسسات التعليمية الجامعية خطوات لتعزيز المرونة الأكاديمية للطلاب من خلال استخدام تقنيات الإرشاد المناسبة والتوجيه المناسب وتنفيذ برامج وممارسات التدريب المناسبة التي من شأنها أن تؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق إنجاز أكاديمي أفضل بين مجتمع الطلاب؛ وتُكسبهم مهارات البحث العلمي المختلفة.

11-4- اهتمام المؤسسات الجامعية بالمرونة الأكاديمية بوضع خطط واستراتيجيات تستهدف رفع مستواها لدى الطلبة الجامعيين بعد أن كشفت نتائج الدراسة أن لها دوراً كبيراً في رفع مستوى قدرة الطلبة الجامعيين على مواجهة الصعاب والتحديات الأكاديمية.

11-5- إجراء ندوات ومؤتمرات تثقيفية لطلبة الدراسات العليا بشكل مجاني ضمن المراكز المعتمدة من الجامعة مثل المراكز الثقافية أو مراكز دعم الطلبة، للعمل على نشر الوعي بأشكال وطرق ومفاهيم المرونة الأكاديمية والشغف الأكاديمي بما يساعد على الفهم الأفضل لأساليب تعزيزها بالشكل الإيجابي من أجل تطوير الأداء الأكاديمي وامتلاك مهارات البحث العلمي.

التمويل:

هذا البحث ممول من جامعة دمشق وفق رقم التمويل:(501100020595).

المراجع:

المراجع العربية:

1. بركات، زياد؛ حسين، كفاح. (2010). احتياجات التنمية المستقبلية لدى طلبة الدراسات العليا في التربية ببعض الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
2. جميل، سرى أسعد؛ السباب، ازهار محمد. (2020). الصمود النفسي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 47(2)، 344- 355.
3. الرياشي، حمزة عبد الحكم؛ حسن، علي الصغير. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، العدد (1)، الرياض، السعودية، ص. ص: 119- 141.
4. الزيلعي، محمد بن علي. (2014). بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
5. السيد، أحمد محمود. (2019). المرونة الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية الراغبين وغير الراغبين في الالتحاق بها. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 29(1)، 279- 328.
6. الصرايرة، أسماء نايف. (2023). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة. مجلة مؤتة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، (1)، 365- 408.
7. العتيبي، رسمية بنت فلاح. (2021). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. المجلة التربوية، (87)، 881- 922.
8. عناية، غازي. (2008). منهجية إعداد البحث العلمي، بكالوريوس ماجستير دكتوراه. عمان: دار المناهج.
9. المغربي، أحلام عبد الغني. (2012). المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المراجع الأجنبية:

10. Almulla, M. (2024). Academic Resilience and its Relationships with Academic Achievement Among Students of King Faisal University in Saudi Arabia. Revista de Gestão Social e Ambiental, Miami, 18(9), 1- 17.
11. Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13, 18-34.
12. ARAB, Kh. (2024). The Degree of Academic Passion Among Gifted Students in Kingdom of Saudi Arabia. International Journal of Religion, 5(10), 3685- 3692.
13. Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. American Psychologist, 33(open in a new window)(4(open in a new window)), 344–358. https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344.
14. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.
15. Belnger, C. & Ratelle, C. (2020). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. Journal of Happiness Studies, 1- 20.
16. Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): Anew multidimensional construct measure frontiers in psychology, 18, pp (1- 11).
17. Curran, T., Hill, A., Appleton, Vallerand, R., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. Motiv Emot, 1-26, DOI: 10.1007/s11031-015-9503-0.
18. Fallon, Ch. (2010). School factors that promote academic resilience in urban Latino high school students (3419908) [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses Global. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/122.

19. Gibbons, R. E., & Raker, J. R. (2018). Self-belief in organic chemistry: Evaluation of a reciprocal causation, cross-lagged model. Journal of Research in Science Teaching, 56(open in a new window)(5(open in a new window)), 598–618. https://doi.org/10.1002/tea.21515.
20. Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17(open in a new window), 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002.
21. Honicke, T., Broadbent, J., Fuller-Tyszkiewicz, M. (2023). The self-efficacy and academic performance reciprocal relationship: the influence of task difficulty and baseline achievement on learner trajectory. Higher Education Research & Development, 42(8), 1963- 1953.
22. Jowkar, B., et al. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. Journal of advances in medical education and professionalism, 2(1), 33-38.
23. Mallick, M. K., &Kaur, S. (2016). Academic resilience among senior secondary school students: Influence of learning environment. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 8(2), 20-27. https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.03.
24. Mwangi, C.N. et al., (2015). Relationship between Academic Resilience and Academic Achievement among Secondary School Students in Kiambu County, Kenya. International Journal of School and Cognitive Psychology, S2: 003. doi: 10.4172/2469-9837.S2-003.
25. Peixoto, E., Nakano, T., Castillo, R. (2019). Passion Scale: Psychometric Properties and Factorial Invariance via Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM). Psychological Evaluation, (29), 1-10.
26. Richard, E. M., Diefendorff, J. M., & Martin, J. H. (2006). Revisiting the within-person self-efficacy and performance relation. Human Performance, 19(open in a new window)(1(open in a new window)), 67–87.
27. Richardson, et al. (1990). The Resiliency Model. Health Education, 21(6), 33-39.
28. Ryan, M., & Deci, L. (2000). Self-determinations theory and the faccilitation of untrinsic motivation, social development, and wellbeing. American Psychologist, 55, 68-78.
29. Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 143(open in a new window)(6(open in a new window)), 565–600. https://doi.org/10.1037/bul0000098,
30. Simon, C. (2016). The academic resilience scale (ars30): a new multidimensional constrict measure. frontiers in psychology, 7(1787),1-12.
31. Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. J Educ Health Promot, 7(11), 17- 43.
32. Lev, EL., Kolassa, J., Bakken, LL. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. Nurse Educ Today. (30), 169–74. doi: 10.1016/j.nedt.2009.07.007.
33. Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. Advances in Experimental Social Psychology, 43, 43–142. New York: Academic Press.
34. Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M. & Gagne, M. (2003). Les passion de l'Ame: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85(4), 756- 767.
35. Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. Journal of Personality, 75(3), 505-533.
36. Villafane, S. M., Xu, X., & Raker, J. R. (2016). Self-efficacy and academic performance in first-semester organic chemistry: Testing a model of reciprocal causation. Chemistry Education Research and Practice, 17(open in a new window)(4(open in a new window)), 973–984. https://doi.org/10.1039/C6RP00119J.
37. Wajid, U., Jami, H. (2023). search Self-Efficacy Among Students: Role of Metacognitive Awareness of Reading Strategies, Research Anxiety, and Attitude Towards Research. Pakistan Journal of Psychological Research, 35(2):271-293. DOI:10.33824/PJPR.2020.35.2.15.
38. Zhang, Y., Zhu, G., Luo, Ch., Hu, W. (2024). Factors influencing academic resilience of master students in China. Asia Pacific Journal of Education, https://doi.org/10.1080/02188791.2024.23784.
39. Zhao, Y., St-Louis, A., & Vallerand, R. (2015). On the validation of the passion scale in Chinese. Psych Well-Being, 5(3), 1-11.