الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

د/ حنان حسين محمود

(باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إسهام كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية قسم علم النفس جامعة القصيم، تضمنت (٩٣) طالبة بالمستوي الرابع و (١٠٧) طالبة بالمستوي الأول، واستخدمت الدراسة مقياس توجهات اهداف الإنجاز إعداد ربيع رشوان (٢٠٠٦) ومقياس القدرة على التكيف إعداد Martin, Nejad, Colmar & Liem (2012) تعريب الباحثة، ومقياس الطفو الأكاديمي إعداد الباحثة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدارسة وجود ارتباط موجب ودال احصائياً عند مستوي (0.01) بين درجات الطالبات في أهداف أتقان/ الاقدام ودرجاتهن في الطفو الأكاديمي، وجود ارتباط سالب ودال احصائيا عند مستوي (0.05) بين درجات الطالبات في أهداف أتقان/ الاحجام ودرجاتهن في الطفو الأكاديمي، وجود فروق دالة احصائياً عند مستوي (0.01) بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات ومنخفضات) القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي لصالح الطالبات مرتفعات القدرة على التكيف، إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال بعض أبعاد توجهات أهداف الإنجاز هي (اهداف اتقان/الاقدام–أهداف اتقان/ الاحجام) ، عدم وجود فروق دالة بين طالبات المستوي الأول وطالبات المستوي الرابع في كل من القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي وأهداف اتقان/ الاقدام واهداف اتقان/ الاحجام وأهداف أداء / الاقدام ، ووجود فروق دالة احصائياً بين طالبات المستوي الأول والمستوي الرابع في أهداف أداء/الاحجام لصالح طالبات المستوي الأول.

كلمات المفتاحية: توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف والطفو الأكاديمي.

The relative contribution of the Achievement Goals Orientation and the Adaptability in predicting the academic buoyancy among university Female students

The present study aimed at identifying the contribution of both the achievement Goals Orientation and the Adaptability in the predicting academic buoyancy . Limited current study on a sample of 200 students (97) Students level (fourth) and (107) Student level (first), Faculty of Education - Department of Psychology - University of Qassim. the study utilized achievement goals orientations Scale prepared by Rashwan (2006), Adaptability Scale prepared by Martin et al (2012) and academic buoyancy Scale prepared by the researcher After careful investigation and application of the tools, the following results were reached: there were a statistically significant positive correlation at (0.01) level between the Mastery-Approach Goals and academic buoyancy, there were a statistically significant negative correlation at (0.05) level between the Mastery-Avoidance Goals and academic buoyancy, there were statistically significant differences at the level (0.01) between the average scores of students highlands and lowlands Adaptability and in all Adaptability dimensions in academic buoyancy for the benefit of the students Heights, The possibility of predicting the academic buoyancy through some dimensions of the Achievement Goals Orientation (Mastery-Approach Goals and Mastery-Avoidance Goals), There are no significant differences between the students of the first level and the students of the fourth level in both the academic buoyancy, Adaptability, Mastery-Approach Goals ,Mastery-Avoidance Goals and Performance-Approach Goals, there were statistically significant differences at the level (0.01) between the students of the first level and the students of the fourth level in Performance- Avoidance Goals in favor of students of the first level.

Key Words: Achievement Goals Orientation, Adaptability **&** academic buoyancy.

الإسهام النسبي لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي لدى طالبات الجامعة

د/ حنان حسين محمود

(باحث بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي)

مقدمة:

أن قدرة الطلاب على النجاح والتفوق لا ترتبط بكفاءتهم التحصيلية فحسب، بل ترتبط بقدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها في حياتهم الدراسية اليومية.

واقترح Martin & Marsh (2008) مفهوم الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy لمواجهة التحديات والانتكاسات والضغوط والمشكلات الأكاديمية باعتبارها جزء من الحياة الدراسية لمعظم الطلاب.

وقد ورد مفهوم الطفو الأكاديمي ضمن سياق علم النفس الإيجابي باعتباره الاستجابة التكيفية للنكسات والتحديات الأكاديمية اليومية (Martin & Marsh, 2008). ويستند هذا المفهوم على توسيع وتدعيم المشاعر الإيجابية باعتبارها مصدراً للتكيف النفسي لزيادة قدرة الفرد على مواجهة التحديات اليومية

(Fredrickson & Losada, 2005)

ويعرف الطفو الأكاديمي بأنه قدرة الطلاب على النجاح في التغلب على العقبات والتحديات في الحياة اليومية المعتادة مثل: الأداء الدراسي الضعيف في بعض الأحيان، وانخفاض الدافعية للمشاركة، وضغوط الامتحانات والمنافسة داخل الفصل Martin & Marsh, 2009)، وتلعب الدافعية دوراً رئيسياً في قدرة الطلاب على التغلب على الشدائد والنكسات، حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب اللذين لديهم مستوى مرتفع من الطفو الأكاديمي يكون لديهم مستوي عالي من الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الاتقان (Martin, Colmar, Davey & Marsh, 2010) ،وأن الطلاب اللذين تزداد لديهم

مشاعر القلق يكون لديهم توجه نحو تجنب الفشل ويتميزون بالسيطرة غير المؤكدة، وتكون قدرتهم على الطفو الأكاديمي والتغلب على التحديات والنكسات محدودة (Matin,2013).

وأظهرت نتائج دراسة Carrington (2013) اختلاف الطفو الأكاديمي أو القدرة على التعامل مع التحديات والنكسات الأكاديمية التي تواجه الطلاب خلال حياتهم الدراسية اليومية باختلاف توجهات أهداف الإنجاز، كما أوضحت نتائج دراسة Yu & Martin (2014)ارتباط الطفو الأكاديمي بشكل إيجابي مع أهداف الاتقان.

حيث أن توجهات أهداف الإنجاز قد تدفع الطلاب الي تنظيم الذات والذي يؤدى بدوره إلى تحسين الطفو الأكاديمي لديهم (Rustam, Rameli & Kosnin ,2014). وحول إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز، فقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال تناقض واضح حيث أشارت نتائج دراسة Yu & Martin (2014) أن أهداف الاتقان وأهداف الشخصية المثلى قد فسرت جزء كبير من التباين في الطفو الأكاديمي، في حين لم تظهر نتائج دراسة Carrington (2013) إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز.

كما أظهرت نتائج البحوث في هذا المجال مثل دراسة Martin & Burns (2014) ودراسة Martin, Ginns & Papworth (2016) ارتباط القدرة على التكيف بالطفو الأكاديمي. وتعرف القدرة على التكيف على أنها استجابة الأفراد بشكل مناسب للمواقف الجديدة والمتغيرة وغير المألوفة وتتضمن ثلاثة جوانب هي التنظيم المعرفي Cognitive Regulation والذى يتضمن قدرة الفرد على تكيف أفكاره عند التعامل مع الظروف والمواقف الجديدة والمتغيرة وغير المألوفة، والتنظيم السلوكي Behavioral Regulation الذي يتضمن قدرة الفرد على تكيف مستوى سلوكه مع المواقف الجديدة والمتغيرة وغير المألوفة، والتنظيم الانفعالي Emotional Regulation والذى يتضمن قدرة الفرد على تكيف انفعالاته والتفاعل بفعالية مع المواقف الجديدة والمتغيرة (Martin, Nejad, Colmar & Liem,2012)

ويضيف كل من Tarbetsky, Martin & Collie (2017) أن الطلاب الذين لديهم القدرة على التكيف والذين يستطيعون تنظيم أفكارهم وسلوكهم وانفعالاتهم في المواقف الجديدة والمتغيرة وغير المألوفة قد تكون لديهم نفس القدرة عند التعامل مع المواقف التي تتطلب إدارة المهام الأكاديمية والمثابرة .

في ضوء الطرح السابق ترى الباحثة أهمية دراسة هذه المتغيرات في علاقتها بالطفو الأكاديمي حيث أن توجهات أهداف الإنجاز قد تدفع الطالب إلى تنظيم أفكاره وسلوكه وانفعالاته بشكل أفضل عند مواجهة التحديات والنكسات الأكاديمية مما يحسن من قدرته على التكيف والذى يعطي بدوره فرصة أفضل للطفو الأكاديمي عند التعامل مع هذه التحديات، كما يتضح لنا من الطرح السابق ندرة الدراسات العربية التي أهتمت ببحث علاقة كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف بالطفو الأكاديمي وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها.

مشكلة الدراسة : يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١-هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطالبات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز ودرجاتهن على مقياس الطفو الأكاديمي؟

٢-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات (مرتفعات-منخفضات) القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي؟

٣-هل يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد كل من توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف ؟

٤-هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المستوي (الأول-الرابع) في كل من توجهات أهداف الإنجاز ، القدرة على التكيف، الطفو الأكاديمي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- التعرف على علاقة توجهات أهداف الإنجاز بالطفو الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة.

- الكشف عن الفروق بين الطالبات (مرتفعات – منخفضات) القدرة علي التكيف في الطفو الاكاديمي .
- تحديد نسب اسهام كل من توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف في التنبؤ بالطفو الأكاديمي.
- الكشف عن الفروق بين طالبات المستوى (الأول- الرابع) في متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

– تزويد المكتبة العربية بدراسة علمية في مجال من أهم المجالات المتخصصة في علم النفس خاصة أن هناك ندرة في الدراسات التي اهتمت بدراسة الطفو الأكاديمي في البيئة العربية.

– قد تسهم الدراسة الحالية في مساعدة القائمين على العملية التعليمية في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية التي تساعد طلاب الجامعة على مواجهة التحديات والعقبات الأكاديمية والتكيف مع الظروف الدراسية المتغيرة.

– يمكن الاستفادة بما تقدمه الدراسة الحالية من مقاييس ثابتة وصادقة لقياس كل من الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف.

– تعد الدراسة الحالية استجابة للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بالكشف عن العوامل التي تساعد الطلاب على مواجهة العقبات والتحديات والنكسات الأكاديمية كأحد الامور الهامة التي يجب الاهتمام بها أثناء عملية التعلم.

– زيادة وعي الباحثين بكل من الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، مما يسهم في تحسين العملية التعليمية.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة والتي بلغ قوامها (٢٠٠) طالبة من طالبات المستوي الأول والمستوي الرابع بقسم علم النفس بكلية التربية جامعة القصيم للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩، كما تتحدد بالأدوات المستخدمة في الدراسة

الحالية والتي تضمنت مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد ربيع رشوان (٢٠٠٦)، ومقياس القدرة على التكيف إعداد Martin, Nejad, Colmar & Liem (2012) تعريب الباحثة ومقياس الطفو الأكاديمي إعداد الباحثة، كما تتحدد ببعض الاساليب الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وهي معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت)، وتحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية.

مصطلحات الدراسة:

توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation: تحدد اجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد ربيع رشوان (٢٠٠٦) والذي يقيس توجهات أهداف الإنجاز في أطار التصنيف الرباعي و يتضمن أهداف الاتقان/ الاقدام ، أهداف الاتقان/ الاحجام ،أهداف الأداء /الإتقان ،أهداف الأداء/ الاحجام.

القدرة على التكيف Adaptability: تعرف القدرة على التكيف "كوسيلة لفهم قدرة الأفراد على التنظيم البناء للوظائف النفسية–السلوكية Psycho-Behavioral في استجاباتهم للظروف والاوضاع الجديدة والمتغيرة وغير المؤكدة.

(Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012)

وتحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس القدرة على التكيف المستخدم في الدراسة إعداد Martin et al (2012) تعريب الباحثة، والذي يتضمن ثلاثة أبعاد هي التنظيم المعرفي ،والتنظيم السلوكي، والتنظيم الوجداني.

الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy: يعرف بأنه قدرة الطالب على النجاح في التغلب على النكسات والتحديات التي تواجهه بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعيف وصعوبة المهام، كما يوصف الطفو الأكاديمي بأنه العامل الوحيد الذي يساعد الطلاب على التعامل مع المخاطر الأكاديمية.

(Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall, 2013)

ويحدد إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الطفو الأكاديمي المستخدم في الدراسة إعداد الباحثة، والذي يتضمن خمسة أبعاد هي التخطيط – الفاعلية الذاتية– المثابرة– القلق المنخفض – التحكم.

الاطار النظري:

أولاً : توجهات أهداف الإنجاز Achievement Goals Orientation.

لقد بدأ الباحثون في الفترة الأخيرة الاعتماد على نظرية توجهات أهداف الإنجاز كأساس نظري للبحث في الفروق الدافعية وذلك نتيجة لجهود العديد من الباحثين في هذا المجال مثل Ames, Maehr, Dweck, Nicholls. (Elliot ,1999)

وقد ميز الباحثون الذين درسوا الدافعية في هذا الاطار بين نوعين من الأهداف نوع يسعي إلى التعلم من أجل التعلم والتركيز على اكتساب المعرفة، ونوع اخر يسعي إلى مقارنة أداء الطالب بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة للحصول على المديح وتجنب الظهور بمظهر عدم القدرة أمام الاخرين.

(Elliot, McGregor & Gabel, 1999; Nicholls, 1984)

وينظر إلى الأهداف في ضوء نظرية توجهات أهداف الإنجاز على أنها ركائز معرفية ديناميكية لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجهات أهداف الإنجاز المختلفة في تباين تفسيرات الأفراد لمواقف الإنجاز والاندماج فيها فهي تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز(Elliot et al., 1999) وقد صنفت توجهات أهداف الإنجاز إلى نماذج ثنائية ونماذج ثلاثية ونماذج رباعية.

اقترح Dweck (1986) في ضوء التركيز على معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة وجود نمطين من توجهات الأهداف هما: أهداف التعلم Learning Goals وتعكس التركيز على تطوير الكفاءة عن طريق تحسين مستوى القدرة واتقان المهارات الجديدة، وأهداف الأداءPerformance Goals وتعكس محاولة الفرد لتجنب الأحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام ايجابية عنها وكذلك محاولة الفرد لا ظهار

قدراته وعدم فقدان الثقة بها. (Elliot & Dweck, 1988) .

أما(1984) Nicholls فقد أفترض نمطين من توجهات أهداف الإنجاز في ضوء التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة هما: توجه الاندماج في المهمة Task involvement Orientationوهم الأفراد اللذين يعتقدون أن الجهد والقدرة شيآن غير منفصلان ويحاولون باجتهاد التمكن من العمل وتقييم قدراتهم لتطويرها في ضوء الجهد المبذول، وتوجه الاندماج في الأنا Ego involvement Orientation وهم الأفراد الذين يعتقدون أن الجهد والقدرة شيآن منفصلان ويقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية ويعتقدون أن القدرة تعني الطاقة أو السعة ويكون الفرد عالي القدرة هو الذي يؤدى العمل بنجاح دون الحاجة إلى بذل الجهد أي أن النجاح دالة على القدرة.
(Jagacinski & Duda, 2001)

أما(1992) Ames فقد اقترح نمطين متشابهين في توجهات أهداف الإنجاز في ضوء التركيز على تأثير الجماعة في تشكيل عزوات الفرد لأسباب النجاح والفشل وهذين النمطين هما : أهداف الاتقان Mastery Goals وأهداف الأداء Performance Goals وهما لا يختلفان في جوهرهما عن أهداف التعلم وأهداف الأداء سالفي الذكر.
كما اقترحت كل من(1995) Midgley, Anderman & Hicks نمطين من أهداف الإنجاز هما : أهداف التركيز على المهمة حيث يهدف المتعلم إلى تحقيق الفهم وإكمال الأعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة وبذل الجهد لتحقيق ذلك، وأهداف التركيز على القدرة التي يركز فيها الفرد على تقييم الآخرين ومقارنة أدائه بأداء الآخرين أو لتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة جداً.
لم تحاول النظريات أو النماذج الثنائية في توجهات أهداف الإنجاز الفصل بين الميول الإقدامية مثل التركيز على التفوق على الآخرين وتميز الأداء في ضوء أداء الآخرين

والميول الإحجامية مثل تجنب الفشل وتفادي ظهور العجز في أهداف الأداء واعتبار أهداف الأداء أهداف غير تكيفية بصفة عامة (Elliot &Thrash, 2002).

وأكد كل من(Harakiwicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash (2002 على ضرورة الفصل بين مكونين الاقدام والاحجام في أهداف الأداء والتعرف على الآثار الإيجابية للأهداف الأداء الاقدامية ، والآثار السلبية لأهداف الأداء الاحجامية.

ومن هنا ظهرت النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الإنجاز مثل نموذج -1994).et al (Elliot 1996 والذي عرف بالنموذج الهرمي لأهداف الإنجاز والذي حاول إحداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز والتمييز الكلاسيكي بين مكوني الاقدام والاحجام للدافعية، وقد تم فيه التمييز بين أهداف أداء الاقدام، وأهداف أداء الاحجام (Elliot & church, 1997; Elliot & Thrash, 2002) . وفي ضوء ذلك تم تصنيف توجهات أهداف الإنجاز في ثلاثة أهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية هي:

١-أهداف الاتقان: والتي يركز فيها الفرد على تحقيق الكفاءة في ضوء المعايير الذاتية أو معايير المهمة (تطوير الكفاءة أو اتقان المهمة) وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة سيكولوجية موجبة .

٢-أهداف أداء/اقدام: والتي يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنة مع الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية إقداميه ذات قيمة سيكولوجية موجبة .

٣-أهداف أداء /الاحجام: والتي يركز فيها الفرد على تجنب المعايير الخارجية لعدم الكفاءة وخاصة الظهور بمظهر العجز أمام الآخرين وتوصف بأنها توجهات دافعية ذات قيمة سيكولوجية سالبة (Elliot ,1999)

وأفترض (Pintrich,2000) أنه ربما يكون هناك بنية خاصة بأهداف اتقان الاحجام كما في حالة أهداف أداء الاحجام، وهذا الافتراض نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز والتي تم تصنيفها إلى ما يلي:

١-أهداف الاتقان/ الاقدام: ويتم فيها التركيز على الاتقان والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة، واستخدام المعايير في التعرف على تحسين الذات ، ومدى التقدم والفهم العبيق.
٢- أهداف الاتقان / الاحجام: ويتم فيها التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعلم أو عدم الاتقان واستخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ وأداء المهمة بصورة غير خاطئة.
٣- أهداف الأداء/ الأقدام: التركيز على التفوق على الآخرين و إظهار قدرة الفرد على تحسن الأداء مقارنة بالأخرين و استخدام معايير المقارنة كالحصول على أعلى الدرجات والظهور أفضل من الاخرين.
٤- أهداف الأداء/الاحجام: التركيز على تجنب الدونية أو النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين، واستخدام معايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات أو الظهور كأدني من الآخرين. (في ربيع رشوان،٢٠٠٦)

وقد تناولت الدراسة الحالية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء التصنيف الرباعي سالف الذكر.

ثانياً: القدرة على التكيفِAdaptability يشير كل من Pinquart & Silbereisen (2004) إلى أن الأفراد على مدار حياتهم يواجهون العديد من التغيرات في حياتهم مثل: الخروج من المنزل، وبدء الدراسة، التفاعل مع المعلمين والطلاب، و الالتحاق بالوظيفة، والزواج ورعاية الأبناء، وحتى المرض وهذه التغيرات تكون بالنسبة لهم جديدة وغير معتادة. كما يواجه الطلاب خلال اليوم الدراسي العديد من التغيرات مثل تغير الدروس، وتغير المهام المكلفون بها، التفاعلات المختلفة مع المعلمين و الطلاب وهذه التغيرات قد تكون تغيرات طفيفة أو تكون تغيرات كبيرة مما يفرض علينا الاهتمام بدراسة القدرة على التكيف مع الظروف والاوضاع الجديدة والمتغيرة لدى الشباب.

(Martin, Nejad, Colmar & Liem, 2012)

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس القدرة على التكيف بأنها "القدرة على تقديم الاستجابات المناسبة في المواقف المتغيرة، أو هي القدرة على تعديل وتكيف سلوك الفرد في مواجهة الظروف المختلفة والأفراد المختلفين. (VandenBos,2007)

وحديثاً امتد هذا التعريف للقدرة على التكيف من خلال دراسات (Martin al ., et 2012-2013) لكي يشمل التنظيم الانفعالي بالإضافة إلى التنظيم السلوكي والتنظيم المعرفي و عرف ذلك بالتنظيم الثلاثي للقدرة على التكيف والذي يتضمن ثلاثة جوانب هي:

١-التنظيم المعرفي Cognitive Regulation: ويعرف بأنه قدرة الفرد على تكيف أفكاره أو معارفه عند التعامل مع الظروف والمواقف الجديدة أو المتغيرة.

٢-التنظيم السلوكي Behavioral Regulation: يشير إلى قدرة الفرد على تكيف مستوي أو درجة السلوك لاجتياز الظروف والمواقف الجديدة أو غير المألوفة.

٣-التنظيم الانفعاليEmotional Regulation :تشير إلى قدرة الفرد على تكيف استجاباته الانفعالية بشكل نموذجي والتفاعل بفعالية مع التغيرات البيئية الجديدة وغير المألوفة (Martin & Burns, 2014).

أهمية القدرة على التكيف في المجال التربوي:

يشير Martin et al.(2013) إلى أنه على الرغم من أن القدرة على التكيف مفهوم حديث نسبياً في البحوث النفسية والتربوية ولكن أشارت نتائج العديد من البحوث إلى أن القدرة على التكيف ترتبط إيجابياً بإدارة المهام الأكاديمية والمثابرة، ويمكن تفسير ذلك من خلال القول بأن الطلاب القادرين على تنظيم أفكارهم وسلوكهم وانفعالاتهم عند مواجهة المواقف الجديدة تكون لديهم نفس القدرة على تنظيم أفكارهم وسلوكهم وانفعالاتهم عند مواجهة المواقف التي تحتاج إلى إدارة المهام الأكاديمية والمثابرة.

كما توجد علاقة بين القدرة على التكيف والتخطيط فمثلاً إذا كان الطالب قادراً على التنظيم المعرفي، أي يستطيع تنظيم أفكاره بخصوص مشكلة ما فإن ذلك يجعله قادراً على التخطيط لكيفية اتمام واجباته المنزلية، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود

علاقة عكسية بين القدرة على التكيف والعجز الذاتي وكذلك وجود علاقة موجبة بين القدرة على التكيف والإنجاز الأكاديمي والاندماج، حيث أن الطالب الذي يرى السؤال في الامتحان والذي لم يمر علية من قبل على أنه موقف جديد فأنه يستطيع التفكير في المعرفة التي تكون لها صلة بالسؤال(التنظيم المعرفي) كما أنه يستطيع ضبط مقدار الوقت والجهد المخصص لهذا السؤال (تنظيم سلوكي) ويستطيع التقليل من المشاعر السلبية مثل القلق والخوف (تنظيم انفعالي) فأن ذلك سوف يساعده على الوصول إلى حل للمشكلة والإجابة عن السؤال بشكل أفضل (Tarbetsky, Martin & Collie, 2017).

كما أشارت نتائج دراسة Martin, Yu, Ginns & Papworth (2016) إلى وجود ارتباط أو علاقة إيجابية بين القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي لدى الطلاب في الثقافات المختلفة أي أن الطلاب اللذين لديهم قدرة على التنظيم المعرفي والسلوكي والانفعالي عند مواجهتهم للمواقف الجديدة كانوا أكثر قدرة على مواجهة التحديات والنكسات الأكاديمية التي تواجههم بشكل يومي في حياتهم الدراسية. كما أوضحت نتائج دراسة Martin & Burns (2014) أن العلاقة بين القدرة على التكيف وكل من الطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية تسير وفق تتابع أو خطوات محددة.

الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy:

أولاً: تعريف الطفو الأكاديمي. يعرف بأنه قدرة الطالب على النجاح في التغلب على النكسات والتحديات التي تواجهه بشكل معتاد في الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعيف وصعوبة المهام، كما يوصف الطفو الأكاديمي بأنه العامل الوحيد الذي يساعد الطلاب على التعامل مع المخاطر الأكاديمية.

(Martin, Ginns, Brackett, Malmberg & Hall, 2013)

ثانياً: أبعاد الطفو الأكاديمي.

تم تناول الطفو الأكاديمي كمفهوم أحادي البعد في العديد من الدراسات حتى أوضحت دراسة Martin, Colmar, Davey & Marsh (2010) أن هناك خمس عوامل

تحفيزية تلعب دوراً هاماً في قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات الأكاديمية ولها تأثير مباشر على الطفو الأكاديمي وأشاروا اليها(SC5) وقسموا هذه العوامل إلى ثلاثة مكونات هي:(١)مكونات التوقع وتتضمن كل من الثقة (الفعالية الذاتية Self-efficacy) والتخطيط Planning، والتحكم Control (٢)مكونات قيمية وتتضمن المثابرة Persistence (3)مكونات وجدانية وتتضمن القلق المنخفض Low Anxiety وقد اعتبرت بعض الدراسات مثل دراسة Comerford, Batteson & Tormey (2015) ودراسة Comerford (2017) أن هذه العوامل تمثل الابعاد الفرعية للطفو الأكاديمي، أما دراسة(٢٠١٦) Piosang فقد حددت أبعاد الطفو الأكاديمي في خمس عوامل هي الفعالية الذاتية ، والسيطرة غير المؤكدة، والاندماج الأكاديمي، القلق، وعلاقة المعلم بالطلاب.

ثالثاً: التمييز بين الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي.

يشير(Martin & Marsh, 2009)إلى أن الطفو الأكاديمي هو القدرة على التعامل مع التحديات والانتكاسات المعتادة والتي تواجه الطلاب يومياً في حياتهم الأكاديمية، في حين أن الصمود الأكاديمي يرتبط بالشدائد والمحن الأكاديمية الكبرى أو الحادة التي قد تواجه بعض الطلاب، وأن الطفو الأكاديمي يعد شرطاً أساسياً ولكنه غير كافي للصمود الأكاديمي، وقد حددت الفروق بين كل من الصمود الأكاديمي والطفو الأكاديمي فيما يلي:

– الصمود الأكاديمي يرتبط بالانخفاض المزمن والفشل المزمن، أما الطفو يتعامل مع الأداء الدراسي الضعيف الذى يحدث للطالب في بعض الأحيان.

–الصمود الأكاديمي يرتبط بالهروب من المدرسة والشعور بالسخط من المدرسة، أما الطفو الأكاديمي يرتبط بانخفاض الدافعية وعدم المشاركة الصفية.

–يتعامل الصمود الأكاديمي مع الفشل المزمن، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع قلة الثقة في الحياة الدراسية في بعض الأحيان.

-يتعامل الصمود الأكاديمي مع حالات الاغتراب والعزلة والمعارضة للمعلمين والأهل، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع التفاعلات السلبية البسيطة داخل المدرسة مثل ردود الفعل البسيطة من المدرسين وزملاء الصف.

- يتعامل الصمود الأكاديمي مع الحالات الإكلينيكية المرضية مثل القلق والاكتئاب، بينما يتعامل الطفو الأكاديمي مع القلق والتوتر البسيط الذي يتضح عند اختبار مادة صعبة أو الثقة المنخفضة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات المرتبطة بالدراسة الحالية ويمكن تقسيمها إلى محورين.

أولا: دراسات تناولت مفهوم الطفو الأكاديمي وأبعاده.

هدفت دراسة Martin, Colmar, Davey & Marsh (2010) إلي التعرف على بعض العوامل الدافعية أو التحفيزية في التنبؤ بالطفو الأكاديمي، وذلك من خلال إجراء تحليلات طولية واسعة النطاق على عينة قوامها ١٨٦٦ من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا ، وتضمنت العينة٣٩% من الاناث و ٦١%من الذكور، وطبقت الدراسة في قياس الطفو الأكاديمي مقياس Martin & Marsh (2008)، واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب تحليل المسار ونمذجة المعادلة البنائية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود خمس عوامل تحفيزية تم الإشارة اليها (SC5) تلعب دوراً هاماً في قدرة الطلاب على التعامل بفعالية مع التحديات والانتكاسات الأكاديمية ولها تأثير مباشر على الطفو الأكاديمي هي: الثقة (الفاعلية الذاتية)، والتنسيق (التخطيط)، والالتزام (المثابرة)، الهدوء (القلق المنخفض)، التحكم (السيطرة غير المؤكدة) وقد تم تقسيم هذه العوامل إلى ثلاثة مكونات هي: التوقع ويتضمن الثقة – التخطيط– التحكم، ومكونات القيمة وتتضمن المثابرة، والمكونات الوجدانية وتتضمن القلق، وقد أوصت الدراسة بضرورة اعداد مقاييس وبرامج تتناول الطفو الأكاديمي كمفهوم متعدد الابعاد مع الاخذ في الاعتبار هذه العوامل.

أما دراسة Comerford, Batteson & Tormey (2015) فقد هدفت إلي بناء استبيان الطفو الطلابي (SBI) متعدد الأبعاد، والتحقق من صدقه وثباته، وكذلك معرفة الدور الذي يلعبه الطفو في حدوث التسرب من الدراسة في مراحل دراسية مبكرة، واجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٨١) طالباً ايرلندياً من طلاب المرحلة الثانوية، وتضمن الاستبيان الذي أعده الباحثون خمسة أبعاد هي: الثقة – التخطيط– التحكم (السيطرة)غير المؤكدة– المثابرة –القلق المنخفض، واستخدم الباحثون في حساب صدق الاستبيان الصدق العاملي حيث تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، كما تم حساب الاتساق الداخلي ومعامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبيان وأوضحت النتائج أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، كما أشارت نتائج الدراسة أن الطلاب اللذين حصلوا على درجات مرتفعة في الطفو كانوا أقل احتمالية في التسرب من الدراسة.

وفي نفس الاتجاه حاولت دراسة Piosang (2016) بناء مقياس جديد للطفو الأكاديمي لطلاب المحاسبة (ABS-AS) وتضمن المقياس خمسة أبعاد هي: الفاعلية الذاتية، والتحكم غير المؤكد، الاندماج الأكاديمي، القلق، علاقة المعلم بالطلاب، وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة مانيلا قسم المحاسبة، وتم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا والذي بلغ (0.81) للمقياس ككل ،و(0.75) للفاعلية الذاتية، (0.92) للسيطرة غير المؤكدة، (0.59) للاندماج الأكاديمي، (0.94) للقلق، (0.79) لعلاقة المعلم بالطلاب، كما تم حساب صدق الاختبار باستخدام الصدق العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي وأكدت نتائج الدراسة مناسبة النموذج المفترض لمفهوم الطفو.

ثانياً: دراسات تناولت الطفو الأكاديمي في علاقته بمتغيرات الدراسة.

هدفت دراسة(2012) Martin, Nejad, Colmar & Liem إلى التعرف على الصدق الداخلي والخارجي لمقياس القدرة على التكيف الذي أعده الباحثون، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالقدرة على التكيف من خلال بعض العوامل الديموغرافية مثل

الجنس و العمر ومستوي تعليم الوالدين ومهنة الوالدين، وكذلك الكشف عن علاقة القدرة على التكيف بكل من عوامل الشخصية الخمسة الكبرى و الطفو الأكاديمي والرضا عن الحياة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٧٣١) من طلاب المدارس الثانوية في استراليا ، وطبقت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي إعداد Martin & Marsh (2008) ومقياس القدرة على التكيف إعداد الباحثين، واستخدمت الدراسة في تحليل البيانات أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود تأثيرات سلبية لمتغير العمر على القدرة على التكيف حيث كان الأطفال الاصغر سناً أكثر قابلية للتكيف ــكما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي.

هدفت دراسة Carrington (2013) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال بعض العوامل النفسية والتربوية مثل (فاعلية الذات الأكاديمية، الاندماج الأكاديمي، وتوجهات أهداف الإنجاز) وطبقت الدراسة على عينة تكونت من ١٤٧ فرد تم دعوتهم إلى المشاركة في الدراسة عبر الانترنت، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي اعداد Martin & Marsh (2008) ، ومقياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي إعداد (Elliot & McGregor(2001 واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات تحليل الانحدار المتعدد، وأوضحت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من فاعلية الذات الأكاديمية، ووجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والطفو الأكاديمي حيث اختلف الطفو الأكاديمي باختلاف توجهات أهداف الإنجاز، ولم تظهر الدراسة إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز.

وهدفت دراسة Martin (2013) الي اختبار صحة الفروض التالية (١) أن كل من الطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية يمثلان عاملان منفصلان ولكنهما مترابطان (٢) أن الطفو الأكاديمي أكثر ارتباطاً بالنتائج السلبية الثانوية مثل القلق وتجنب الفشل والسيطرة غير المؤكدة (٣) أن المرونة الأكاديمية ترتبط بالنتائج السلبية الرئيسية مثل

العجز الذاتي وعدم الاندماج . وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٩١٨) من طلاب المدارس الثانوية بأستراليا، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي إعداد Martin & Marsh (2008) ومقياس الدافعية والمشاركة إعداد Martin & Christenson(2008) واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب التحليل العاملي، ومعاملات الارتباط وأكدت نتائج الدراسة صحة الفروض السابقة حيث أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين الطفو الأكاديمي و تجنب الفشل حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.18).

أما دراسة Rustam, Rameli & Kosnin (2014) والتي هدفت إلى وضع نموذج يفسر العلاقات بين الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات وكل من توجهات أهداف الإنجاز والتنظيم الذاتي وذلك على عينة قوامها (١٢٠)طالباً من جامعة ماليزيا، أوضحت نتائج الدراسة أن توجهات أهداف الإنجاز تدفع الطلاب إلى تنظيم الذات والذي بدوره يحسن في مستوى الطفو الأكاديمي في مادة الرياضيات، أي أن تنظيم الذات يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والطفو الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Yu & Martin (2014) إلى التعرف على الأهداف الشخصية المثلي PB وتوجهات أهداف الإنجاز الكلاسيكية لدى الطلاب الصنين ودورهما في التنبؤ بالدوافع الأكاديمية والاندماج والطفو الأكاديمي وأجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس المتوسطة قوامها (٣٧٥٣) ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١-١٨) سنة وطبقت الدراسة مقياس Martin & liem (2010) لقياس الاهداف الشخصية المثلي، ومقياس Elliot(1999) لقياس توجهات أهداف الإنجاز الكلاسيكية في إطار النموذج الثلاثي حيث تم قياس ثلاثة أبعاد هي: أهداف الاتقان وأهداف أداء/الاقدام وأهداف أداء/ الاحجام، كما تم تطبيق مقياس الطفو الأكاديمي إعداد Martin & Marsh (2008) واستخدمت الدراسة في معالجة البيانات أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وأسلوب تحليل المسار وأوضحت نتائج الدراسة أن أهداف الاتقان وأهداف الشخصية المثلي فسرت الجزء الاكبر من التباين في الطفو الأكاديمي.

وهدفت دراسة Martin & Burns (2014) إلى الكشف عن دور كل من الطفو الأكاديمي والمرونة الأكاديمية والقدرة على التكيف في مساعدة الطلاب ذوي النشاط الزائد ونقص الانتباه ADHD وزيادة فعاليتهم في التعامل مع المحن والتغيرات التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تضمنت المجموعة الاولي: عينة من طلاب المدارس الثانوية ذوي النشاط الزائد ونقص الانتباه، وتضمنت المجموعة الثانية: مجموعة من الطلاب العاديين في نفس المرحلة، وطبقت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي إعداد(2008) Martin & Marsh ومقياس القدرة على التكيف اعداد(2012) Martin et al ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن العلاقة بين المفاهيم الثلاثة (الطفو الأكاديمي–المرونة الأكاديمية – القدرة على التكيف) تسير وفق خطوات معينة أو دورة محددة حيث يؤدي انخفاض القدرة على التكيف إلى انخفاض في الأداء الأكاديمي الذي يؤدي بدوره الي انخفاض الطفو الأكاديمي وبالتالي انخفاض في الإنجاز الأكاديمي والذي يؤدي إلى انخفاض المرونة الأكاديمية ومن ثم انخفاض في القدرة على التكيف مرة أخرى.

وهدفت دراسة(2016) Martin, Yu, Ginns & Papworth إلى دراسة الطفو الأكاديمي (كاستجابة للتحديات) والقدرة على التكيف (كاستجابة للتغير) لدى عينات من الاطفال ممن تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢–١٦) سنة في ثلاثة دول هي الصين وأمريكا الشمالية ، والمملكة المتحدة ، حيث أجريت الدراسة على (٣٦١٧) من طلاب الصين ،و (٩٨٩) من طلاب أمريكا الشمالية، و (١١٨٢) من طلاب المملكة المتحدة، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمي إعداد Martin & Marsh (2008) ومقياس القدرة على التكيف إعداد(2012).Martin et al و من اهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن مستوى الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف كان أعلى لدى طلاب الصين مقارنة بكل من أمريكا الشمالية والمملكة المتحدة، كانت هناك ارتباطات موجبة بين كل من الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف وكانت هذه الارتباطات أعلى لدى عينة الصين مقارنة بكل من وأمريكا الشمالية والمملكة المتحدة حيث بلغ معامل

الارتباط بين الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف (0.70) لدى عينة الصين ، (0.55) لدى عينة امريكا الشمالية، (0.47) لدى عينة المملكة المتحدة، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباطات موجبة بين الطفو الأكاديمي و توجهات أهداف الاتقان وقد يلغ معامل الارتباط لدى عينة الصين(0.46) ولدى عينة أمريكا الشمالية (0.49) ولدى عينة المملكة المتحدة (0.24).

التعقيب على الدراسات السابقة:

-معظم الدراسات السابقة تناولت الطفو كمفهوم أحادي البعد ماعدا دراسة Comerford, Batteson & Tormey (2015) ودراسة Piosang (2016) التي تناولتا الطفو كمفهوم متعدد الأبعاد.

– جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها أجريت على عينات من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، ما عدا دراسة Piosang (2016)، ودراسة Rustam, Rameli & Kosnin (2014) مما يشير إلى وجود ندرة في الدراسات التي أجريت على طلاب الجامعة بالرغم من وجود العديد من التحديات التي تواجه طلاب هذه المرحلة وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية في مسارها.

– معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها استخدمت في قياس الطفو الأكاديمي مقياس Martin & Marsh (2008) ، كما استخدمت في قياس القدرة على التكيف مقياس Martin et al (2012).

-أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين توجهات أهداف الإنجاز والطفو الأكاديمي مثل دراسة(2013) Carrington ، ودراسة Rustam, Rameli & Kosnin (2014) ، ودراسة Yu & Martin (2014)، في حين أوضحت نتائج الدراسات السابقة وجود تناقض حول امكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد توجهات أهداف الإنجاز حيث أظهرت نتائج دراسة Yu & Martin(2014) أن أهداف الاتقان فسرت الجزء الاكبر من التباين في الطفو الأكاديمي في حين لم تظهر نتائج

دراسة Carrington (2013) أي قدرة تنبؤيه لتوجهات أهداف الإنجاز بالطفو الأكاديمي مما يشير الي الحاجة إلي إجراء المزيد من الدراسات حول هذه العلاقة.

– على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي اهتمت ببحث علاقة القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي مثل دراسة Martin, Yu, Ginns & Papworth (2016) ودراسة Martin & Burns (2014) الا أنه لا توجد أي دراسة عربية (في حدود اطلاع الباحثة) اهتمت ببحث هذه العلاقة وحاولت الكشف عن امكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال القدرة على التكيف.

– تم الاستفادة من هذه الدراسات في تحديد متغيرات الدراسة الحالية وعينة الدراسة وكذلك تحديد أبعاد الطفو الأكاديمي.

فروض الدراسة : في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١–توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطالبات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز ودرجاتهن على مقياس الطفو الأكاديمي.

٢–توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات (مرتفعات – منخفضات)القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي.

٣– لا يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف.

٤–لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المستوي (الأول – الرابع) في كل من توجهات أهداف الإنجاز، والقدرة على التكيف، الطفو الأكاديمي.

إجراءات الدراسة :

-منهج الدراسة : استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي .

-العينة الاستطلاعية: اختيرت العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات المستوى الأول – الرابع بقسم علم النفس بكلية التربية – جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٧ –٢٠١٨م .وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية

من(١٥٠) طالبة تضمنت (٦٠) طالبة من طالبات المستوي الرابع و (٩٠) طالبة من طالبات المستوى الأول.

-**عينة الدراسة الأساسية** : اقتصرت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٢٠٠) طالبة (٩٣) طالبة من طالبات المستوى (الرابع) و (١٠٧) طالبة من طالبات المستوى (الأول) بكلية التربية – قسم علم النفس جامعة القصيم للعام الجامعي ٢٠١٧ – ٢٠١٨م وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية .

ـــ أدوات الدراسة :

١ـــ مقياس توجهات أهداف الإنجاز: أعد هذا المقياس ربيع رشوان (٢٠٠٦) لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وتقوم فكرة المقياس على أساس فكرة استبيان أهداف الإنجاز إعداد Elliot & McGregor(2001) حيث يهدف المقياس إلى قياس توجهات أهداف الإنجاز في اطار التصنيف الرباعي والذي تتضمن (أهداف اتقان / الاقدام ، أهداف أتقان / الاحجام، أهداف اداء /الاقدام ،أهداف اداء/ الاحجام) وتكون المقياس من (٣١)عبارة موزعة على الأبعاد الأربعة سالفة الذكر، حيث تضمن المقياس (٩)عبارات تقيس أهداف اتقان / الاقدام، و(١١) عبارة تقيس أهداف أتقان / الاحجام ، و(٦) عبارات تقيس أهداف اداء /الاقدام، و(٥) عبارات تقيس أهداف أداء/ الاحجام، ويتم الاجابة على هذه العبارات باستخدام طريقة التقرير الذاتي في ضوء خمس استجابات هي (تنطبق على دائماً– تنطبق على كثيراً– تنطبق على أحياناً– تنطبق على قليلاً–لا تنطبق على اطلاقاً) ويكون تقديرها (٥–٤–٣–٢–١) على الترتيب حيث أن جميع العبارات في الاتجاه الموجب، وقد تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس، كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي، واستخدم في حساب ثبات المقياس طريقة معامل الفا كرونباخ وقد تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس باستخدام هذه الطريقة ما بين (0.741 -0.831) كما استخدم الباحث في حساب ثبات المقياس طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني شهر وقد تراوحت معاملات الثبات باستخدام هذه الطريقة ما بين (0.76-0.843). (ربيع رشوان ،٢٠٠٦)

وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس وفق الخطوات التالية :

-الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ ــ **الاتساق الداخلي** : تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (١)

١. يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس توجهات أهداف الإنجاز(ن=١٥٠)

أهداف أتقان /أقدام		أهداف اتقان / احجام		أهداف اداء/ اقدام		أهداف أداء /احجام	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.534**	2	0.636**	3	0.655**	5	0.755**
10	0.580**	4	0.629**	6	0.686**	16	0.749**
14	0.564**	7	0.715**	8	0.673**	22	0.739**
17	0.500**	9	0.642**	12	0.721**	25	0.770**
18	0.699**	11	0.641**	27	0.689**	31	0.715**
20	0.626**	13	0.691**	29	0.650**		
24	0.712**	15	0.652**				
26	0.572**	19	0.767**				
28	0.666**	21	0.744**				
		23	0.776**				
		30	0.588**				

**** دالة عند مستوى ٠،٠١ * دالة عند مستوى ٠،٠٥**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.500–0.776) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (0.01) . كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز.

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(ن=١٥٠).

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أهداف أتقان /أقدام.	0.453**	0.01
2	أهداف اتقان / احجام.	0.774**	0.01
3	أهداف اداء/ اقدام.	0.649**	0.01
4	أهداف أداء /احجام.	0.639**	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت من (0.453) الى (0.774) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ب –حساب صدق مقياس توجهات أهداف الإنجاز :

–**الصدق البنائي** : تم حساب الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الاولي بطريقة المكونات الاساسية للاستخلاص العوامل الأساسية، وتم استخدام محك الجذر الكامن كيزر Kaiser لاستخراج العوامل واستخدام التدوير المتعامد لفاريمكس وكان محك التشبع (3 .0) أو أكثر .

جدول (٣)

يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (ن=١٥٠)

رقم العبارة	أهداف أتقان /أقدام	أهداف اتقان / احجام	أهداف اداء/ اقدام	أهداف أداء /احجام
1	0.522			
10	0.561			
14	0.548			
17	0.431			
18	0.735			
20	0.650			
24	0.753			
26	0.529			
28	0.663			
2		0.623		
4		0.626		
7		0.674		

رقم العبارة	أهداف أتقان /أقدام	أهداف اتقان / احجام	أهداف اداء/ اقدام	أهداف أداء /احجام
9		0.650		
11		0.583		
13		0.745		
15		0.661		
19		0.799		
21		0.750		
23		0.770		
30		0.537		
3			0.525	
6			0.736	
8			0.668	
12			0.769	
27			0.624	
29			0.642	
5				0.791

رقم العبارة	أهداف أتقان /أقدام	أهداف اتقان / احجام	أهداف اداء/ اقدام	أهداف أداء /احجام
16				0.809
22				0.730
25				0.605
31				0.491
الجذر الكامن	5.446	3.500	3.330	3.024
نسبة التباين	%17.569	%11.290	%10.742	%9.756

يتضح من الجدول السابق وجود أربع عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس هي: عامل أهداف اتقان/ الاقدام وفسر (17.569%) من التباين وبلغ الجذر الكامن (5.446) وتألف من (9) مفردات، وعامل أهداف اتقان/ الاحجام وفسر (11.290%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (3.500) وتألف من (11) مفردة، اما العامل الثالث أهداف أداء/ الاتقان و فسر (10.742%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (3.330) وتألف من (6) مفردات، العامل الرابع أهداف أداء/ الاحجام وفسر (9.756%) من التباين وبلغ الجذر الكامن(3.024) وتألف من (5) مفردات. وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول أهداف اتقان / اقدام ما بين (0.431–0.753)، بينما تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني أهداف اتقان / احجام من (0.537 –0.799)، في حين تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث أهداف اداء / اقدام بين (0.525 –0.769)، وبلغت قيم تشبعات العبارات على العامل الرابع أهداف أداء/ الاحجام (0.491 –0.791) وجميعها تشبعات جوهرية وموجبة مما يدل على صدق المقياس.

جـــ ــ **حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز**: تم حساب معامل ألفا كرو نباخ لبنود كل بُعد على حده، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٤)

يوضح قيم معامل الفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز(ن=١٥٠)

م	البعد	معامل الفا
1	أهداف أتقان /أقدام.	0.772
2	أهداف اتقان / احجام.	0.885
3	أهداف اداء/ اقدام.	0.804
4	أهداف أداء /احجام.	0.809
5	الدرجة الكلية للمقياس.	0.870

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية ، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢-**مقياس القدرة على التكيف** Adaptability Scale

أعد هذا المقياس Martin, Nejad, Colmar & Liem (2012) لقياس قدرة الافراد على التكيف المعرفي والسلوكي والوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إصدار الاستجابات المناسبة عند التعامل مع المواقف الجديدة أو غير المألوفة والمتغيرة، ويتكون المقياس من ٩ مفردات موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث تقيس المفردات (١،٢،٣) التكيف المعرفي، وتقيس المفردات (٤،٥،٦) التكيف السلوكي، وتقيس المفردات (٧،٨،٩) التكيف الوجداني، وبتم الاستجابة على المقياس باستخدام طريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت سباعي الاستجابات، حيث تتراوح الاستجابات من (١) غير موافق بشدة الي (٧)موافق بشدة ، وقد تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي

التوكيدي حيث تم تقنيين المقياس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية قوامها (٢٧٣١) طالب، وأوضحت النتائج تشبع بنود المقياس على عاملين فقط هما: العامل المعرفي السلوكي Cognitive-Behavioral وتشيعت عليه المفردات من (١-٦) ، والعامل الثاني هو العامل الوجداني Affective وتشبعت علية المفردات (٧-٨-٩) وكانت هناك معاملات ارتباط قوبة بين العاملين، وأوضحت الدراسة ان المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق (Martin et al., 2014). وقامت الباحثة بتعريب المقياس وعرض الترجمة على متخصصين في اللغة الانجليزية، وفى الدراسة الحالية تم التحقق من صدق وثبات المقياس وفق الخطوات التالية :

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ ــ الاتساق الداخلي :

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٥)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس القدرة على التكيف (ن=١٥٠)

البعد المعرفي السلوكي		البعد الوجداني	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.692**	7	0.711**
2	0.712**	8	0.757**
3	0.696**	9	0.656**
4	0.700**		
5	0.666**		
6	0.641**		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.641 – 0.757) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (0.01) . كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على التكيف، والجدول التالي

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على التكيف.

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على التكيف(ن= ١٥٠)

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد المعرفي – السلوكي	0.893**	0.01
2	البعد الوجداني	0.649 **	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ب- حساب صدق مقياس القدرة على التكيف :

١-**الصدق التمييزي:** تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام طريقة المقارنات الطرفية ، لمعرفة الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمفردات المقياس حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٢٥% واقل ٢٥% من الطالبات والجدول التالي يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس القدرة على التكيف.

جدول (٧) يوضح الصدق التمييزي لمفردات مقياس القدرة على التكيف.

رقم المفردة	أعلى ٢٥% ن = ٣٧		أقل ٢٥% ن = ٣٧		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
1	3.702	0.776	6.000	0.577	72	14.437	0. 01
2	3.216	1.031	6.189	0.518	72	15.670	0. 01
3	3.594	0.685	6.270	0.450	72	19.844	0. 01
4	3.567	0.834	6.243	0.434	72	17.292	0. 01
5	3.513	0.731	6.189	0.397	72	19.562	0. 01
6	3.351	0.949	5.567	0.602	72	11.989	0. 01
7	2.810	0.739	5.837	0.646	72	18.754	0. 01
8	2.918	0.759	5.837	0.764	72	16.480	0. 01
9	3.432	0.834	6.486	0.506	72	19.025	0. 01

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم " ت " للمقارنة الطرفية لمفردات مقياس القدرة على التكيف دالة عند مستوي

٠. (01) مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز الجوهري بين المجموعتين، ويمكن اعتبار

١. هذا أحد المؤشرات الدالة على صدق المقياس.

٢-**الصدق البنائي** : تم حساب الصدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولي بطريقة المكونات الاساسية للاستخلاص العوامل الاساسية ، وتم استخدام محك الجذر الكامن كيزر Kaiser لاستخراج العوامل واستخدام التدوير المتعامد لفاريمكس وكان محك التشبع (3 .0) أو أكثر.

جدول (٨)

يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس القدرة على التكيف (ن=١٥٠)

رقم المفردة	البعد المعرفي السلوكي	البعد الوجداني
1	0.719	
2	0.666	
3	0.706	
4	0.713	
5	0.638	
6	0.627	
7		0.768
8		0.820
9		0.524
الجذر الكامن	2.796	1.625
نسبة التباين	%31.070	%18.056

يتضح من الجدول السابق وجود عاملين تشبعت عليها مفردات المقياس هما: عامل التكيف المعرفي السلوكي وفسر (31.070 %) من التباين وبلغ الجذر الكامن (2.796) وتألف من (6) مفردات، والعامل الثاني هو التكيف الوجداني وفسر(18.056%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (1.625) وتألف من (3)

مفردات، وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول التكيف المعرفي – السلوكي ما بين (0.627–0.719)، بينما تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني وهو التكيف الوجداني ما بين (0.524 –0.820)، وجميعها تشبعات جوهرية وموجبة مما يدل على صدق المقياس.

ج –**حساب ثبات مقياس القدرة على التكيف**: تم حساب معامل ألفا كرو نباخ لبنود كل بُعد على حده، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل أُبعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٩)

يوضح قيم معامل الفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على التكيف (ن=١٥٠)

م	البعد	معامل الفا
1	التكيف المعرفي – السلوكي	0.772
2	التكيف الوجداني	0.532
3	الدرجة الكلية للمقياس	0.719

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية ، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

٣–**مقياس الطفو الأكاديمي**.Academic Buoyancy Scale **(إعداد الباحثة)** صممت هذه الأداة بهدف قياس درجة الطفو الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ،وتم اعداد المقياس بعد الاطلاع على بعض المقاييس المعدة لقياس الطفو الأكاديمي وهى مقياس الطفو الأكاديمي إعداد(2008) Martin & Marsh والذي يتضمن أربع مفردات ويعطي درجة كلية للطفو الأكاديمي، كما تم الاطلاع على استبيان الطفو الطلابي The Student Buoyancy Instrument إعداد Comerford, Batteson & Tormey (2015) والذي تضمن خمسة أبعاد هي (الثقة–التحكم –التخطيط –القلق المنخفض– المثابرة) ، وكذلك تم الإطلاع على مقياس الطفو الأكاديمي Academic

Buoyancy Scale اعداد(2016) Piosang والذي تضمن خمسة أبعاد فرعية للطفو الأكاديمي هي (الفاعلية الذاتية – التحكم غير المؤكد- الاندماج الأكاديمي- القلق – علاقة المعلم بالطلاب) وفي ضوء ذلك تم تحديد الأبعاد الأساسية لمقياس الطفو الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية وهي (التخطيط -الفاعلية الذاتية- المثابرة -القلق المنخفض-التحكم)، ثم قامت الباحثة بصياغة المفردات الخاصة بكل بعد من هذه الأبعاد، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) مفردة يجيب عنها المفحوص باستخدام طريقة التقرير الذاتي من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات (موافق بشدة- موافق- محايدة- غير موافق- غير موافق بشدة) يكون تقديرها على التوالي (٥-٤-٣-٢-١) حيث أن جميع العبارات في الاتجاه الموجب، وبعد عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في علم النفس التربوي تم استبعاد مفردتين نظراً لا جماع اراء المحكمين على تداخلها في المعني مع مفردات أخري ، وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٠) مفردة ، ويتراوح مدى الدرجات من (٣٠-١٥٠) درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالي من الطفو الأكاديمي عند الطالبة في حين تشير الدرجة الدنيا إلى مستوي منخفض من الطفو الأكاديمي. والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد المختلفة.

جدول رقم (١٠) يوضح توزيع مفردات مقياس الطفو الأكاديمي على الأبعاد المختلفة

م	البعد	أرقام العبارات
١	التخطيط	١١-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨.
٢	الفاعلية الذاتية	٣-٥-٦-١٩-٢٤.
٣	المثابرة	١-٤-٧-٨-٩-١٠-٢٩.
٤	القلق المنخفض	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٥.
٥	التحكم	٢-١٢-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

أ ــ **الاتساق الداخلي** : تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الطفو الأكاديمي (ن=١٥٠)

التخطيط		الفاعلية الذاتية		المثابرة		القلق المنخفض		التحكم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
11	**0.638	3	**0.684	1	**0.447	20	**0.646	2	**0.419
13	**0.675	5	**0.668	4	**0.465	21	**0.691	12	**0.519
14	**0.733	6	**0.612	7	**0.719	22	**0.572	26	**0.496
15	**0.711	19	**0.655	8	**0.570	23	**0.636	27	**0.631
16	**0.762	24	**0.716	9	**0.561	25	**0.602	28	**0.635
17	**0.648			10	**0.651			30	**0.582
18	**0.625			29	**0.479				

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين(0.419 – 0.762) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (0.01). كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي.

جدول رقم (١٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي(ن= ١٥٠).

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التخطيط.	0.766 **	0.01
2	الفاعلية الذاتية.	0.706**	0.01
3	المثابرة.	0.739 **	0.01
4	القلق المنخفض.	0.473**	0.01
5	التحكم	0.659**	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت من (0.473) إلى (0.766) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0. 01).

ب ــ حساب صدق مقياس الطفو الأكاديمي:

أ**-صدق المحك:** حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس الطفو الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية وبين مقياس الطفو الأكاديمي الذى أعده كل من Martin & Marsh (2008) وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطالبات على المقياسين (0.721) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (0. 01) مما يدل على صدق المقياس ومناسبته لما وضع لقياسه.

ب- **الصدق البنائي:** تم حساب صدق البنائي للمقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الأولي بطريقة المكونات الأساسية للاستخلاص العوامل الأساسية، وتم استخدام محك الجذر الكامن كيزر Kaiser لاستخراج العوامل واستخدام التدوير المتعامد لفاريمكس وكان محك التشبع (0. 3) أو أكثر.

جدول (١٣)

يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الطفو الأكاديمي(ن=١٥٠)

رقم العبارة	التخطيط	فاعلية الذات	المثابرة	القلق المنخفض	التحكم
11	0.505				
13	0.611				
14	0.636				
15	0.661				
16	0.785				
17	0.668				
18	0.629				
3		0.719			
5		0.692			
6		0.596			
19		0.405			
24		0.526			
1			0.405		
4			0.355		

رقم العبارة	التخطيط	فاعلية الذات	المثابرة	القلق المنخفض	التحكم
7			0.315		
8			0.646		
9			0.632		
10			0.656		
29			0.489		
20				0.675	
21				0.749	
22				0.402	
23				0.676	
25				0.473	
2					0.393
12					0.504
26					0.495
27					0.460
28					0.536

رقم العبارة	التخطيط	فاعلية الذات	المثابرة	القلق المنخفض	التحكم
30					0.452
الجذر الكامن	3.848	2.743	2.571	2.245	2.212
نسبة التباين	%12.827	%9.142	%8.570	%7.484	%7.372

يتضح من الجدول السابق وجود خمس عوامل تشبعت عليها مفردات المقياس هي: عامل التخطيط وفسر (12.827%) من التباين وبلغ الجذر الكامن (3.848) وتألف من (٧) مفردات، وعامل فاعلية الذات وفسر (9.142%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (2.743) وتألف من (5) مفردات، اما العامل الثالث المثابرة و فسر (8.570%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (2.571) وتألف من (7) مفردات، والعامل الرابع القلق المنخفض وفسر (7.484%) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (2.245) وتألف من (٥) مفردات، أما العامل الخامس وهو التحكم وفسر (7.372 %) من التباين وبلغ الجذر الكامن له (2.212) وتألف من (6) مفردات، وقد تراوحت قيم التشبعات على العامل الأول (التخطيط) من(0.505) إلى (0.785) كما تراوحت قيم التشبعات على العامل الثاني (فاعلية الذات) من (0.405) إلى (0.719)، بينما تراوحت تشبعات المفردات على العامل الثالث (المثابرة) من (0.315) إلى (0.656) ، في حبن تراوحت تشبعات المقياس على العامل الرابع (القلق المنخفض) من (0.402) إلى (0.749)، كما تراوحت تشبعات المفردات على العامل الخامس (التحكم) من(0.393) إلى (0.536) وجميعها تشبعات جوهرية وموجبة مما يدل على الصدق العاملي للمقياس.

ج-حساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمي.

تم حساب معامل ألفا كرو نباخ لبنود كل بُعد على حده، وكذلك للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكل بُعد على حده والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (١٤)

يوضح قيم معامل الفا لكل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي(ن=١٥٠)

م	البعد	معامل الفا
1	التخطيط	0.809
2	فاعلية الذات	0.676
3	المثابرة	0.749
4	القلق المنخفض	0.611
5	التحكم	0.534
6	الدرجة الكلية	0.844

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية ، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية (0.831)، وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبرمان -براون Spearman-Brown بلغ معامل الثبات (0.908) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ـ نتائج الدراسة وتفسيرها :

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها:** ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الطالبات على مقياس توجهات أهداف الإنجاز ودرجاتهن على مقياس الطفو الأكاديمي" . وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمي ودرجات الطالبات على الأبعاد

الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين توجهات أهداف الإنجاز و الطفو الأكاديمي (ن=٢٠٠)

معاملات الارتباط	أهداف أتقان /أقدام	أهداف اتقان / احجام	أهداف اداء/ اقدام	أهداف أداء /احجام
بالطفو الأكاديمي	0.424**	0.149-*	0.111	0.008-

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوي (0.01) بين درجات الطالبات في أهداف أتقان /أقدام ودرجاتهن في الطفو الأكاديمي بلغت قيمته (0.424).

-وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً عند مستوي (0.05) بين درجات الطالبات في توجهات أهداف اتقان / احجام ودرجاتهن في الطفو الأكاديمي بلغت قيمته (-0.149)، في حين لم يوجد أي ارتباط بين درجات الطالبات في الطفو الأكاديمي وكل من توجهات أهداف أداء/ الاقدام وتوجهات أهداف أداء/ الاحجام.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة جزئياً مع نتائج Yu & Martin (2014) والتي أوضحت وجود ارتباط بين الطفو الأكاديمي وتوجهات أهداف الإنجاز، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج Martin (2013) والتي أوضحت وجود ارتباط سالب بين توجهات أهداف الاداء (تجنب الفشل) وبين الطفوا لاكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات الاتي لديهن أهداف اتقان/ الاقدام يركزن على اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الكفاءة ويجاهدن لتعلم كل ما يسطعن تعلمة في المقررات والانشطة التي يقومون بها ويركزون على إحراز الكفاءة مرجعية الذات أو مرجعية المهمة والتي تتمثل في مجاهدة الفرد لتحقيق الاتقان وتطوير المهارة وفهم

المعلومات المطروحة (ربيع رشوان ، ٢٠٠٦) مما يجعلهن أكثر مثابرة وأكثر بذلاً للجهد في مواقف التعلم، ويخططن لأهدافهن بشكل أفضل، ويشعرن بالسيطرة في مواقف التعلم مما يعزز لديهن الشعور بالفاعلية الذاتية ويقلل لديهن مشاعر القلق ويتيح فرصة أكبر للطفوا لاكاديمي.

أما الطالبات الاتي يمتلكن توجهات أهداف أتقان / احجام يتميزن بالرغبة في الكمالية والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ أو فعل أي شيء سيء (Finney et al.,2004) وأن هذا التركيز على الكمالية وعدم الخطأ قد يؤدي إلى بعض الأثار السلبية والتي تتمثل في ارتفاع مستوي القلق وانخفاض الفاعلية الذاتية (Pintrich,2000) وتعتقد الباحثة أن هذه الأثار السلبية قد تجعل الطالبات يشعرن بعدم السيطرة ويقلل من قدرتهن على المثابرة في مواقف التعلم مما يجعل قدرتهن على الطفو الأكاديمي أو التعامل مع التحديات والنكسات الأكاديمية محدودة.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه " **توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات(مرتفعات – منخفضات) القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي**" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للطفو الأكاديمي للطالبات اللاتي حصلن على أعلى ٣٣% وأدنى ٣٣% من الدرجات في أبعاد مقياس القدرة على التكيف والدرجة الكلية، كما تم استخدم اختبار T- Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطين لكل بعد على حدة والدرجة الكلية ويوضح الجدول رقم (١٦) نتائج الفرض الثاني.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات و منخفضات القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي

أبعاد القدرة على التكيف	الطالبات المنخفضات ن = ٦٦		الطالبات المرتفعات ن = ٦٦		قيمة T	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
البعد المعرفي السلوكي	25.197	3.552	33.712	2.435	16.060	0.01
البعد الوجداني	11.045	1.621	16.863	1.275	22.912	0.01
الدرجة الكلية	37.257	3.763	49.606	3.062	20.675	0.01

-يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين متوسط درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات القدرة على التكيف في الطفو الأكاديمي ،حيث جاءت قيم "ت" جميعها دالة احصائياً عند مستوي (0.01) وهذه الفروق لصالح الطالبات مرتفعات القدرة على التكيف.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة كل من Martin, Yu, Ginns & Papworth (2016) ونتائج دراسة Martin & Burns (2014) والتي أوضحت وجود ارتباطات موجبة بين القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه Tarbetsky, Martin & Collie (2017) من أن الطلاب اللذين لديهم القدرة على التكيف يستطيعون تنظيم أفكارهم وسلوكهم وانفعالاتهم عند مواجهة المواقف الجديدة والمتغيرة وغير المؤكدة قد تكون لديهم نفس القدرة عند التعامل مع المواقف التي تتطلب إدارة المهام الأكاديمية والمثابرة.

في ضوء ذلك يمكن القول بأن الطالبات الاتي لديهن قدرة مرتفعة على التكيف عندما يواجهن العقبات والتحديات الأكاديمية مثل أداء بعض المهام الأكاديمية الصعبة يكن أكثر قدرة على تنظيم أفكارهن واختيار المعرفة التي لها صلة بإنجاز هذه المهام ، كما

يستطعن تنظيم سلوكهن من خلال تحديد الوقت والجهد المطلوب لهذه المهام ، وكذلك تكون لديهن القدرة على التنظيم الانفعالي من خلال استبعاد المشاعر السلبية مثل الخوف والقلق مما يعطي فرصة أفضل للتعامل بنجاح مع مثل هذه التحديات والعقبات الأكاديمية والطفو الأكاديمي أكثر من الطالبات الاتي تكون قدرتهن على التكيف منخفضة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على أنه " **لا يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف**" . وللتحقيق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بالطريقة التدريجية للتنبؤ بالطفو الأكاديمي كمتغير تابع من خلال أبعاد توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف كمتغيرات مستقلة ، والجدول رقم (١٧) يوضح نتائج هذا الفرض .

جدول (١٧)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد للطفو الأكاديمي في ضوء أبعاد توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
الانحدار	6857.874	2	3428.937	26.817	دالة عند مستوي 0.01
البواقي	25189.006	197	127.863		
الكلي	32046.880	199			

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل الانحدار وتبين منه أن قيمة "ف" قد بلغت (26.817) وهي دالة احصائياً عند مستوي (0.01) مما يدل على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي كمتغير تابع من خلال المتغيرات المستقلة ولتحديد القدرة التنبؤية

لكل بعد تم استخراج انحدار أبعاد أهداف توجهات الإنجاز والقدرة على التكيف على الطفو الأكاديمي.

جدول (١٨)

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أبعاد توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المنبئة)	معامل (بيتا)B	B معامل الانحدار	R معامل الارتباط المتعدد	R^2 نسبة المساهمة	الثابت	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
الطفو الأكاديمي	أهداف اقان الاقدام	0.439	0.909	0.463	0.214	91.995	6.932	0.01
	أهداف أتقان الاحجام	0.185-	0.241-				2.913-	0.05

يتضح من الجدول السابق أنه يمكن بالطفو الأكاديمي من خلال بعض أبعاد توجهات أهداف الإنجاز في حين لا يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال القدرة على التكيف، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة Yu & Martin(2014) والتي أوضحت أنه يمكن التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال أهداف الاتقان، واختلفت نتائج الدارسة الحالية مع نتائج دراسة Carrington (2013) والتي أوضحت عدم إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من توجهات أهداف الإنجاز.

كما يتضح من الجدول السابق أن أبعاد توجهات أهداف الإنجاز التي فسرت بدلالة إحصائية نسبة التباين في الطفو الأكاديمي هي بعد أهداف أتقان الاقدام حيث بلغ معامل الانحدار(0.909) وبعد أهداف اتقان الاحجام بمعامل انحدار بلغ(-0.241) وفسرت هذه الأبعاد ما نسبته (21%) من التباين في مستوى الطفو الأكاديمي بقدرة تنبؤية (0.463) ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو التالي :

الطفو الأكاديمي= 91.995 (الثابت) +0.909 (أهداف أتفان الاقدام)-0.241 (اهداف أتقان الاحجام)

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الفرض الأول والتي أظهرت وجود ارتباط موجب بين توجهات أهداف الاتقان /اقدام وبين الطفو الأكاديمي وارتباط سالب بين أهداف اتقان /الاحجام والطفو الأكاديمي وترجع الباحثة إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي من خلال توجهات أهداف الإنجاز في حين لم يمكن التنبؤ به من خلال القدرة على التكيف إلى أن توجهات أهداف الإنجاز أكثر ارتباطاً بأداء الطلاب في مواقف التعلم والأكثر تأثيراً في مخرجات التعلم من القدرة على التكيف، حيث تشير Ames (1990) إلى أن توجهات أهداف الإنجاز تتمثل في السبب وراء الاندماج في التعلم واختيار الفرد القيام بعمل معين والاندماج فيه ويضيف كل من Urdan, & Maehr (1995) أنها تمثل توجهات تنظيمية يتأثر بها أداء المتعلم في مواقف الإنجاز وكذلك يؤكد Eillot et al (1999) على أن توجهات أهداف الإنجاز تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلم .أما القدرة على التكيف فهي ترتبط بقدرة الفرد على الاستجابة بشكل مناسب للظروف والمواقف الجديدة التي تواجه الفرد في سياقات الحياة المختلفة مثل الدراسة والعمل والزواج .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المستوي (الأول– الرابع) في كل من توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي**" . وللتحقق من صحة هذا الفرض ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجات طالبات المستوي (الأول–الرابع) في كل من توجهات أهداف الإنجاز و القدرة على التكيف والطفو الأكاديمي، كما تم استخدم اختبار T- Test للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الرابع.

جدول (١٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المستوي (الأول –الرابع) في متغيرات الدراسة

المتغيرات	طالبات المستوى الرابع ن = 93		طالبات المستوى الأول ن=١٠٧		قيمة T	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
أهداف أتقان /أقدام.	32.914	6.301	32.046	5.986	0.997	غير دالة
أهداف اتقان / احجام.	31.677	9.994	33.046	9.445	0.995	غير دالة
أهداف اداء/ اقدام.	17.064	6.037	17.037	6.127	0.031	غير دالة
أهداف أداء /احجام.	7.881	2.940	9.719	3.968	3.674	0.01
القدرة على التكيف	43.290	4.588	43.570	6.671	0.340	غير دالة
الطفو الأكاديمي	113.46	12.455	114.25	12.660	0.443	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

بالنسبة لتوجهات أهداف الإنجاز:

–عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طالبات المستوي الأول والمستوي الرابع في كل من أهداف أتقان / الاقدام وأهداف أتقان /الاحجام، وأهداف أداء / الاقدام حيث جاءت قيم (ت)غير دالة احصائياً. و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بن طه (٢٠١٢) والتي أوضحت عدم وجود فروق في توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الجامعة تعزي إلى الصف الدراسي، بينما اختلفت مع نتائج دراسة راضي (٢٠١٥) والتي أوضحت اختلاف توجهات أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي) باختلاف الصف الدراسي.

– وجود فروق دالة احصائياً عند مستوي (0.01) في توجهات أهداف أداء الاحجام بين طالبات المستوي الأول وطالبات المستوي الرابع وجاءت الفروق لصالح طالبات

المستوي الأول، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبات المستوي الأول حديثي العهد بالحياة الجامعية وقد تكن أقل معرفة واتقان لمهارات الحياة الجامعية من طالبات المستوي الرابع مما يجعلهن في هذه المرحلة أكثر توجه نحو تجنب الفشل ويسعون إلى عدم لظهور بمظهر العجر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حافظ (٢٠٠٣) والتي أوضحت وجود فروق دالة في أهداف أداء/ الاحجام تبعاً لمتغير العمر لصالح الأفراد الأصغر سناً من طلبة الجامعة.

ثانياً: بالنسبة لمتغير القدرة على التكيف.

-أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طالبات المستوي الأول والمستوي الرابع في القدرة على التكيف حيث جاءت قيم (ت) غير دالة احصائياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قدرة الطالبات على الاستجابة بشكل مناسب عند التعامل مع الظروف الجديدة والمتغيرة من خلال التنظيم المعرفي لأفكارهم و التنظيم السلوكي و تنظيم انفعالاتهم قد ترتبط بعوامل آخري غير الصف الدراسي مثل سمات الشخصية ومعتقداتهن حول قدراتهن.

وقد جاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتائج دراسة Martin, Nejad, Colmar & Liem (2012) والتي أوضحت وجود تأثيرات سلبية للعمر على القدرة على التكيف وأن الافراد الأصغر سناً أكثر قدرة على التكيف.

ثالثاً: بالنسبة لمتغير الطفو الأكاديمي.

-أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائياً بين طالبات المستوي الأول وطالبات المستوي الرابع في الطفو الأكاديمي حيث جاءت قيم (ت) غير دالة احصائياً مما يشير إلى أن قدرة الطالبات على التعامل مع التحديات و النكسات الأكاديمية التي تواجهن بشكل معتاد في حياتهم الأكاديمية قد ترتبط بعوامل أخري مثل الدافعية Martin, Colmar, Davey & Marsh (2010)، والقدرة على التكيف Martin & Burns (2014) أكثر من ارتباطها بالصف الدراسي خاصة أن الطالبات التي أجريت

عليهن الدراسة الحالية ينتمون الي نفس المرحلة التعليمية وهي المرحلة الجامعية وينخرطون في نفس البيئية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت الية الدراسة من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

-توعية القائمين على العملية التعليمية بمفهوم الطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف كأحد المفاهيم التربوية الحديثة والتي لها تأثير مباشر في تحسين العملية التعليمية.

- اعداد برامج لتدريب الطلاب على أبعاد الطفو الأكاديمي والتي تناولتها الدراسة الحالية مثل (التخطيط- المثابرة- التحكم-الفاعلية الذاتية - القلق المنخفض) مما يزيد من قدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية التي تقابلهم في حياتهم اليومية.

-الاهتمام بتطوير وتنمية توجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب حيث أنها تدفع الطلاب الي تنظيم الذات مما يؤدى الي تحسين الطفو الأكاديمي لديهم.

- الاهتمام بتنمية قدرة الطلاب على التكيف من خلال تدريبهم على التنظيم المعرفي والتنظيم السلوكي والتنظيم الانفعالي عند مواجهة المواقف الجديدة والمتغيرة أثناء حياتهم الدراسية مما يحسن قدرتهم على الطفو الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

يقترح اجراء البحوث التالية استكمالا للدراسة الحالية :

- تمذجة العلاقات السببية بين توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف والطفو الأكاديمي.

- فاعلية برنامج مقترح لتنمية توجهات أهداف الإنجاز و أثرة على الطفو الأكاديمي.

-دراسة القدرة التنبؤية للأهداف الشخصية المثلي بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

المراجع

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

بن طه، عبد الله (٢٠١٢). استراتيجيات الدراسة كمتنبئات عن أهداف الإنجاز وناتج الاداء الأكاديمي. الرياض: مكتبة العبيكان.

راضي ، عبود جواد (٢٠١٥).بناء وتطبيق مقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الدراسة الاعدادية وفق نموذج برتنش الرباعي. لا رك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية ، العدد السابع عشر ، السنة السابعة ، ١٢٣–١٦٧

-Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. Teachers College Record, 91, 3,409-267.

-Ames, C. (1992). Classrooms Goals. Structures and Students motivation. *Journal of Educational psychology*, 84(3), 261-271.

- Carrington, C. (2013). Psycho-Educational Factors In the Prediction of Academic Buoyancy in Second Life. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Capella University.

-Comerford, J. (2017). Academic resilience and academic buoyancy in Second Level Schools understanding and Supporting Student Success. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Limerick, Ireland.

-Comerford,J., Batteson,T.,& Tormey,R. (2015). Academic Buoyancy in Second Level Schools: Insights from Ireland. Procedia - *Social and Behavioral Sciences*, 197 98 – 103.

- Elliot, A.(1999). Approach and A voidance Motivation and Achievement Goals. *Educational psychologist*, 34, 3,169-189.

-Elliot, A., & church, M. (1997).A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

-Elliot, E., & Dweck, C. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.

-Elliot, A., McGregor, H., & Gabel, S. (1999). Achievement Goals, study strategies and Exam performance A Meditational Analysis. *Journal of Educational psychology*, 91(3), 549-563.

-Elliot, A., & Thrash. T. (2002). Approach-Avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 5,804-818.

-Finney, S. & Piper, S. & Barron. K. (2004).Examining the psych0metric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in A General Context. *Educational and psychological Measurement*, 64, 2, 365-382.

-Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American psychologist*, 60(7), 678-686

- Harakiwicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash.T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and Illuminating. *Journal of* Educational psychology, 94(3), 638-645.

-Jagacinski, C. & Duda, J. (2001).A Comparative Analysis of Contemporary Achievement Goals Orientation Measures. *Educational and psychological* Measurement, 61, 6, 1013-1039.

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

-Martin, A. J., & Burns, E. C. (2014). Academic Buoyancy, Resilience, and Adaptability in Students with ADHD. *The ADHD Report*, 22, 6, 1-9.

-Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A., & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modeling of academic buoyancy and motivation: Do The "5Cs" hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 473-496.

-Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M.A., Malmberg, L.E & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 37, 128-133.

- Martin, A.& Marsh, H. W (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.

-Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psycho educational Assessment*, 26, 168-184.

-Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of

causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370.

-Martin, A. J., Nejad, H. G., Colmar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 22(1), 58-81.

-Martin, A.J., Yu, K., Ginns,P., & Papworth,B.(2016) Young people's academic buoyancy and adaptability: a cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Educational Psychology*, DOI: 10.1080/01443410.2016.1202904

-Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Journal of Early Adolescence*.15, 90-113.

-Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, objective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91(3), 328-346.

- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2004). Human development in times of social change: Theoretical considerations and research needs. International *Journal of Behavioral Development*, 28, 289-298.

-Pintrich . P . & schunk , D. (2010). *Motivation in Education Theory* : *Research and Applications* . Englewood cliffs. New Jersey. Prentice Hall .

- Piosang,T.(2016). The Development of Academic Buoyancy Scale For Accounting Students (ABS-AS). https://www.researchgate.net/.../314430581.

-Rustam, M., Rameli,M.,& Kosnin,M.A. (2014). Predicting Model of Academic Buoyancy: The Roles of Achievement Goals and Self-Regulation. I*nternational Education Postgraduate Seminar*, 23-24, Johor Bahru, Malaysia.

-Tarbetsky, A.L., Martin, A.J., & Collie, R.J.(2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific , Springer,17-37.

-Urdan, T. & Maehr, M. (1995).Beyond A Two-Goal Theory of Motivation: A Case for social Goals. *Review of Educational Research*, 65,3,213-243.

- VandenBos, G. R. (Ed). (2007). American Psychological Association dictionary of psychology. Washington, DC: American Psychological Association .
- Yu, K.,& Martin, A. J.(2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the Chinese context: their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34, 5, 635–658.