الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة[1]

دكتور/ رضا محروس السيد إبراهيم[2]
مدرس بقسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي
كلية التربية بتفهنا الأشراف – دقهلية – جامعة الأزهر

مستخلص البحث

هدف البحث إلى التعرف على الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية، والكشف عن الفروق تبعًا لكل من نوع التعليم (عام– أزهر) والنوع (ذكور– إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٥٢٨) طالباً وطالبة بواقع (٣٠٢ طالباً، ٢٢٦ طالبة) من طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية التربية جامعة كفرالشيخ، واشتملت أدوات البحث على مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس الضغوط الأكاديمية، ومقياس الرفاهية الأكاديمية، وكلهم من (إعداد الباحث)، وبعد تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام المتوسطات، والإنحراف المعياري، ومعامل الإرتباط، واختبار "ت"، وتحليل الإنحدار المتعدد، توصلت النتائج إلى: وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الرفاهية الأكاديمية وكل من التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية والتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، يُمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية تنبؤًا دالاً إحصائيًا بمعلومية التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية:التفكير الإيجابي–المرونة المعرفية– الضغوط الأكاديمية– الرفاهية الأكاديمية

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢١/٢/١٥ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/٣/١٥

[2]) ن : ٠١١١٩٦٥٤٢٩١ **الإيميل: redamahrous.26@azhar.edu.eg**

مقدمة البحث:

تُعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلاب حيث تهدف هذه المرحلة إلى إعداد الطلاب لمواجهة متطلبات الحياة في المستقبل وتُمثل الوجهة الأساسية للقيم التي يعبرون عنها والشعور بالانتماء، ويُعد التفكير الإيجابي عنصراً فعَّالاً يقود الطلاب للتغلب على المشكلات والتحديات التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية ويُساعد على إحداث نوعاً من التوازن الداخلي للتخلص من الأفكار السلبية وخفض الإرهاق الأكاديمي، وتؤدي المرونة المعرفية دوراً مهماً في تعديل سلوكيات الطلاب وإعادة تشكيل مواردهم العقلية وتغيير منظورهم وإيجاد الأفكار المتنوعة ومراعاة وجهات النظر البديلة للتكيف مع الحياة الأكاديمية، وتقف الضغوط الأكاديمية حاجزاً أمام تفوق الطلاب وإنجازهم للأهداف والمهام الأكاديمية وهي أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى فشل الطلاب أكاديمياً وإضعاف الروح المعنوية لديهم، وتحظى الرفاهية الأكاديمية باهتمام متزايد في الأونة الأخيرة وترتبط بالأهداف التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها في الحياة الأكاديمية وتؤدي دوراً مهماً في تشكيل خبراتهم الأكاديمية والتأثير الإيجابي في النواحي الفكرية والشخصية والأكاديمية لطلاب الجامعة.

ويؤدي التفكير الايجابي دوراً فعَّالًا في الكفاءة الذاتية للطلاب ويُساعدهم على توقع الأحداث واحترام الأخرين وإقامة علاقات إيجابية معهم والتشجيع على التعاطف مع الأخرين (Shahbazzadegan, Samadzadeh & Abbasi, 2013, 670). فكلما زادت العلاقاتك مع الآخرين كلما كانت أكثر مرونة، ويؤدي التفكير الإيجابي دوراً مهماً في تعزيز الحالة الذهنية الصحيحة وتعزيز الأداء الاجتماعي للفرد، وتحقيق مستوى عالٍ من المتعة (Partovinia & Ashouri, 2016, 1556). ويُعد التفكير الإيجابي عنصراً أساسيًا يقود الطلاب نحو النجاح وتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، حيث يعمل التفكير الإيجابي كآلية أساسية للتغيير السلوكي لدى الطلاب، ويتنبأ بنتائج متنوعة مثل الإنجازات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية والاختيارات المهنية (Humaida, 2017, 143).

ويعمل التفكير الايجابي على زيادة مستوى الطلاب وقدرتهم على الحل الابداعي للمشكلات والتمتع بقدرة عالية على التعامل مع الضغوط وتحسُن أدائهم الأكاديمي (Rastogi, Arora, Tawar, Satya, Chaturvedi & Vyas, 2018, 245). ويوفر التفكير الايجابي للطلاب توازنًا داخليًا من شأنه الرضا عن الحياة والتغلب على التحديات وضمان نجاحهم في جميع الظروف والتخلص من الأفكار السلبية التي قد تدفعهم إلى مشاعر وسلوكيات غير صحيحة تؤدي إلى حالة من فقدان التوازن (Çelik & Sarıçam, 2018, 393). فالطلاب الذين

يمتلكون تفكيراً إيجابياً يميلون إلى تقدير الذات ولديهم توجه تفائلي للحياة وتوقع عام لنتائج إيجابية في المستقبل (Chui & Chan, 2020, 151).

وللمرونة المعرفية دور مهم في تمكين الأفراد من التبديل بين المهام والمواقف المتناقضة والصعبة، والتفكير في حلول أكثر ملاءمة وتوظيفها بشكل فعَّال من أجل التكيف مع هذه المواقف (Fu & Chow, 2016, 26). ويتمتع الأفراد ذوو المرونة المعرفية بالثقة في قدراتهم الخاصة ولديهم وعي بالخيارات البديلة، ويمكنهم استخدام المعلومات بمرونة وتطبيقها بطرق مختلفة وفقًا للسياق وقادرون على اتخاذ القرارات بمفردهم ولديهم احترام كبير للذات، وقادرون على النظر إلى الأحداث من زوايا مختلفة (Malkoç & Mutlu, 2019, 280). وتُمكن المرونة المعرفية الأفراد من إعادة تكوين مواردهم العقلية وتغيير منظورهم وتحقيق التوازن بين الرغبات والاحتياجات ((Jen, Chen & Wu, 2019, 1717.

فالطلاب المرنون معرفياً حريصون على مواجهة مواقف غير مألوفة لتجربة طرق جديدة للتواصل وتعديل السلوكيات لتلبية الاحتياجات السياقية، ومزيد من الانفتاح على الذات، وأكثر تحكماً في النفس، وللمرونة المعرفية دور إيجابي في تغيير الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة، وتُمكن الطلاب من تحقيق الأهداف المرجوة وتقليل التجارب السلبية في حياتهم من خلال إيجاد الأفكار المتنوعة، ومراعاة وجهات النظر البديلة (Demirtaş, 2020, 113). ويُمكن للطلاب المرنين أكاديمياً الحفاظ على مستويات عالية من دوافع الإنجاز والأداء في مواجهة الأحداث الضاغطة لأنهم يقيِّمون أنفسهم بشكل إيجابي ويعانون من ضغوط أقل في النواحي الأكاديمية ويُمكن تفسير هذه الفروق الفردية من خلال التباين في المرونة (Wang, Rost, Qia0 & Monkd, 2020, 2).

والضغوط ظاهرة لا مفر منها في حياة الطلاب في البيئة الأكاديمية، ويُمكن أن تنشأ الضغوط من العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية وتشمل السمات الاجتماعية والثقافية والنفسية، وقد تتضمن مصادر الضغوط في البيئة الأكاديمية صعوبة التكيف مع بيئة جديدة، وطبيعة الدراسة بالإضافة إلى الأعباء الأكاديمية، والعلاقة مع الطلاب الآخرين، وتوقعات أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس من الطلاب، وكذلك التوقعات الخاصة بالأداء الأكاديمي، ويتوقف الدور الإيجابي والسلبي للضغوط الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلاب اعتماداً على كفاءتهم (Aihie & Ohanaka, 2019, 57).

ويمكن تحديد ثلاثة عناصر أساسية للضغوط الأكاديمية: **الضغوط** وهي أحداث تحدث في المجال الأكاديمي تُولد ضغوطًا، مثل التقييمات، أو العدد المفرط من المهام، أو مسؤولية

الحصول على درجات جيدة على مستوى الجامعة. **الأعراض:** بشكل عام هي الاستجابة للتوتر، والتي يمكن أيضًا إعادة تشكيلها في ردود فعل جسدية (على سبيل المثال، زيادة معدل ضربات القلب والجهاز التنفسي، والمشاكل المتعلقة بالنوم، وما إلى ذلك)، وردود الفعل النفسية (على سبيل المثال، التهيج أو القلق أو مشاكل التركيز) وردود الفعل السلوكية (مثل صعوبة العلاقات الشخصية والتعبير عن الغضب تجاه الآخرين). أخيرًا، **التكيف**، ويشير إلى استخدام الموارد المتاحة للتعامل مع المواقف التي تُسبب الضغوط الأكاديمية (Manrique-Millones, Millones-Rivalles & Manrique-Pino, 2019, 29).

وترتبط الرفاهية الأكاديمية للطلاب بالأهداف التي يسعون لتحقيقها في مواقف الإنجاز الأكاديمي، ولذا فإن الأهداف المتعلقة بتقدير الذات ترتبط بأداء اجتماعي- عاطفي أفضل وتقييمات ذاتية أكثر إيجابية، في حين أن الأهداف المتعلقة بتحقيق الكفاءة ترتبط أكثر بالإرهاق الأكاديمي ومشاكل التكيف والضعف الاجتماعي العاطفي، وترتبط التحولات التعليمية بالدافعية والرفاهية الأكاديمية للطلاب وغالبًا ما تؤدي إلى نتائج سلبية مثل زيادة الضغوط وانخفاض التحصيل الأكاديمي (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012, 290-292). ولقد حظيت الرفاهية باهتمام متزايد في الآونة الأخيرة حيث ترتبط بشكل أساسي بوجود المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية (Petrillo, Capone, Caso & Keyes, 2015, 292).

وتُركز الرفاهية بشكل أكبر على الأداء الإيجابي وربط الطلاب بالبيئة الأكاديمية، ويتحدد النجاح الأكاديمي عندما يكون الطلاب في مستوى عالٍ من الرفاهية (Wulanyani & Vembriati, 2018, 4). وتؤدي الرفاهية الأكاديمية دورًا مهمًا في تشكيل خبرات الطلاب وتطلعاتهم الأكاديمية وتُعد مصدرًا رئيسًا للطلاب حيث يواجهون العديد من المطالب المتعلقة بالحياة الأكاديمية، ولها دور إيجابي على النتائج والتطلعات التعليمية للطلاب (Widlund, Tuominen & Korhonen, 2018, 1-2). وتُعد الرفاهية الأكاديمية بعدًا نوعيًا للرفاهية النفسية بشكل عام، وهي توظيف لمفهوم الرفاهية في المجال الأكاديمي وتعني رفاهية الطلاب المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية، ومواقف التعلم المختلفة في الجامعة (شلبي والقصبي وحسن، ٢٠٢٠، ٨٠٥).

مما سبق يمكن القول بأن للتفكير الإيجابي دور مهم في التغيير السلوكي لدى الطلاب حيث إقامة علاقات إيجابية بالآخرين والتخلص من الأفكار السلبية، ويتمتع الطلاب ذوو المرونة المعرفية باستخدام المعلومات بطرق متنوعة والوعي بالخيارات البديلة، ويتضح الدور السلبي

للضغوط الأكاديمية وما تفرضه من قيود على التقدم الأكاديمي لدى الطلاب، وتؤدي الرفاهية الأكاديمية دوراً إيجابياً في عملية التعلم لدى طلاب الجامعات حيث تعكس مدى رضاهم واندماجهم في الحياة الأكاديمية وأدائهم للمهام والأنشطة بكفاءة، ويؤدي انخفاض مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب إلى ضعف الأداء الأكاديمي والشعور بعدم التكيف ويجب على الطلاب شحذ العقل والعمل الفعَّال واستثمار عمليات الانتباه والذاكرة للتعامل مع الأهداف والمهام الأكاديمية على أنها مهام مُتطلبة ينتج عنها إحساساً بالكفاءة وبالتالي تعزيز القدرة على التعلم.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال إحساس الباحث حيث عمله بالميدان الأكاديمي، حيث تأثير جائحة Covid-19 على حياة الطلاب الأكاديمية وما فرضته الجائحة من إقرار نظام التعليم الالكتروني والانتقال من التدريس وجهًا لوجه إلى التدريس عبر الإنترنت بالإضافة إلى قلة الموارد التكنولوجية المتاحة للطلاب وقد أثرت هذه الظروف على المهارات الأكاديمية للطلاب وطرق تنظيم الأنشطة والتكليفات والمهام الأكاديمية المختلفة، وفرضت هذه الظروف كثير من التحديات لدى طلاب الجامعات مما ساهم في زيادة مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم وصعوبة المشاركة والتكيف مع البيئة الأكاديمية الراهنة، وتؤدي هذه الظروف إلى حالة من عدم التوازن بين المتطلبات الأكاديمية والموارد النفسية للطلاب وتقليل السيطرة والتحكم في أداء التكليفات والتأثير السلبي على الأداء الأكاديمي للطلاب ومدى رضاهم عن البيئة الأكاديمية واندماجهم في المهام والأنشطة وأدائهم للمهام بكفاءة، ويقف الإرهاق الأكاديمي حاجزاً أمام تحقيق الطلاب أهدافهم الأكاديمية، حيث أن انخفاض الرفاهية الأكاديمية ينعكس سلباً على الدافعية والطموح الأكاديمي ومن ثم التحصيل الأكاديمي للطلاب ولذا فإن الطلاب منخفض الأداء الأكاديمي أكثر عرضة للتسرب من التعليم.

ويؤدي الإرهاق الأكاديمي دوراً سلبياً في التعلم والدافعية للقيام بمتطلبات بيئة التعليم ويقف حاجزاً أمام المصادر التحفيزية لمواجهة المتطلبات الأكاديمية وتقليل هيمنة الطلاب على الواجبات المهنية وزيادة الضغوط الأكاديمية لديهم (Fandokht, Sa'dipour, & Ghawam, 2014, 228). ويتمثل المصدر الرئيس للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب في عدم كفاية الدعم المناسب للتعامل مع العديد من العوامل الشخصية والاجتماعية التي تؤدي إلى الضغوط بين الطلاب، وقد زادت الضغوط الأكاديمية من حيث التعامل مع الأكاديميين والأنشطة اللاصفية والواجبات وما إلى ذلك، كما أن الآباء يتوقعون لأبناءهم التفوق الذي يتجاوز قدراتهم ويُطالبونهم بالتفوق على أقرانهم لتعزيز وضعهم الاجتماعي في المجتمع والركض وراء الأرقام هو الموضة

الجديدة في عصر المنافسة الحزينة – الحقيقة المحزنة ولكنها حقيقية – (Jain & Singhai, 2018, 65). ولإستخدام التعلم الالكتروني في البيئات التعليمية نتائج إيجابية وسلبية على الطلاب حيث أن الإستخدام المفرط للتقنيات الرقمية يؤدي إلى عدم التوازن بين متطلبات الدراسة والرفاهية الأكاديمية من خلال استنفاد الطاقة لدى الطلاب (Hietajärvi, Salmela-Aro, Tuominen, Hakkarainen & Lonka, 2019,14).

وتؤدي التغييرات التي تحدث نتيجة الإنتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة إلى فرض كثير من التحديات على طلاب الجامعات لذا يتعين عليهم التعامل مع هذه التحديات والتغلب عليها، وقد يكون لهذه التحديات دوراً سلبياً على قدرة الطلاب في تحقيق أهدافهم الأكاديمية وزيادة كبيرة في الضغوط الأكاديمية التي يعاني منها طلاب الجامعات مقارنة بالسنوات السابقة، وقد تؤدي هذه المستويات المتزايدة من الضغوط إلى معاناة الطلاب وتقليل رفاهيتهم النفسية والأكاديمية (Malkoç & Mutlu, 2019, 278). وغالباً ما يتم التركيز كثيراً في البيئة الأكاديمية على اكتساب المعرفة والتحصيل الأكاديمي مع إهمال عواطف أو مشاعر الطلاب أثناء تعلمهم، فالطلاب مُعرضون للمشاكل المرتبطة بالمجالات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية وهذه تؤدي دائماً إلى االضغوط الأكاديمية وبالتالي ضعف الأداء الأكاديمي (Aihie & Ohanaka, 2019, 57). وقد أدى تفشي Covid-19 إلى تعطيل حياتهم والشعور بالقلق بشأن ماسيحدث؛ نتيجة الزيادة السريعة في عدد الحالات المصابة في جميع أنحاء العالم، وقد أثرت هذه الضغوط سلباً على التعلم والرفاهية العقلية والأكاديمية للطلاب (Capone, Caso, Donizzetti & Procentese, 2020, 2).

وتُشكل التحولات التعليمية "الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى" خطراً على الدافعية الأكاديمية للطلاب وتحصيلهم ورفاهيتهم الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية (Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro, 2020, 1). وتؤدي حالة Covid–19 دوراً سلبياً على المهارات الأكاديمية للطلاب حيث كان لتعليق التدريس بالحضور تغييراً جذرياً وفجائياً في طريقة تنظيم أنشطتهم الأكاديمية وفعالية معتقداتهم حول رفاهيتهم الأكاديمية والنتائج السلبية المحتملة ذات الصلة مثل: زيادة مستوى الضغوط الأكاديمية لديهم حيث عوامل مثل: الأعباء العملية، والمشاريع الجماعية، والقدرة التنافسية، ونقص الموارد التكنولوجية وعدم كفاية تنظيم الوقت، وانخفاض القدرات المعرفية، ومشاكل التكيف وصعوبة اكتمال المهام الأكاديمية، فالعلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية ليست مفاجئة فالضغوط المتعلقة بالإمتحانات والتغييرات في الإختبارات المجدولة ومواعيد استحقاق مهام ومشاريع محددة، وإلغاء الدروس – في ضوء ذلك–

من الواقعي تأثير حالة Covid-19 وتدابير التباعد الاجتماعي على الضغوط الأكاديمية لطلاب الجامعات ورفاهيتهم الأكاديمية (Capone et al, 2020, 4). لذا تزايد الإهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة الرفاهية الأكاديمية، كأحد العوامل الايجابية المهمة لدى طلاب الجامعة والعديد من المتغيرات المرتبطة بها، باعتبارها أحد المتغيرات المقاومة لسلبيات الضغوط الأكاديمية التي يمر بها طلاب الجامعة أو عندما يعيش حالة من حالات الفشل في حل مشكلاته الحياتية أو الأكاديمية (شلبي وآخرون، ٢٠٢٠، ٨٠٦).

ونظراً لعدم وجود بحوث عربية – في حدود اطلاع الباحث– اهتمت بدراسة الإسهام النسبي للمتغيرات موضوع الدراسة "التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية" فثمة مبرر لإجراء هذا البحث.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي فيما يلي:

١- هل توجد علاقة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل توجد فروق في الرفاهية الأكاديمية والتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية تبعًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) لدى طلاب الجامعة؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية بمعلومية كل من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

الكشف عن العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية، والكشف عن الفروق تبعًا لكل من نوع التعليم (عام– أزهر) والنوع (ذكور– إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ❖ التأصيل النظري لمتغيرات البحث الحديثة نسبياً في مجال البحوث النفسية والتي تتمثل في الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهم.
- ❖ ندرة البحوث – في حدود اطلاع الباحث– التي تناولت الرفاهية الأكاديمية والتنبؤ بها من خلال التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- ❖ يُقدم البحث مجموعة من الأدوات والمقاييس الحديثة لقياس متغيرات البحث والتي يمكن استخدامها في بحوث أخرى تتناول هذه المتغيرات مثل "مقياس الرفاهية الأكاديمية، مقياس التفكير الايجابي، مقياس المرونة المعرفية، مقياس الضغوط الأكاديمية".
- ❖ يمكن الاستفادة من نتائج البحث في الكشف عن مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وإعداد برامج تدريبية لتحسين الرفاهية الأكاديمية، والاستفادة من تلك البرامج في تنمية التفكير الايجابي والمرونة المعرفية وخفض الضغوط الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

التفكير الإيجابي Positive Thinking:

هو قدرة الفرد على تحقيق التوازن الداخلي وتقدير الذات وتكوين علاقات ايجابية مع الأخرين والتوجه التفائلي للحياة، وتوقع عام لنتائج إيجابية في المستقبل، والتغلب على التحديات والتصرف بشكل مناسب، والتخلص من الأفكار السلبية والحفاظ على المشاعر الايجابية. ويُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التفكير الايجابي إعداد الباحث.

المرونة المعرفية Cognitive Flexibility:

هي قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة والاستجابة للمهام والمطالب البيئية المتغيرة وغير المتوقعة والوعي بالخيارات المتنوعة لحل المشكلات والقدرة على إنتاج الحلول البديلة والمتعددة والتكيف مع عناصر المعلومات المتنوعة أثناء اتخاذ القرار. وتُقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس المرونة المعرفية إعداد الباحث.

الضغوط الأكاديمية Academic Stress:

هي الضغوط الناتجة عن المهام الأكاديمية التي يواجهها طلاب الجامعة في شكل

اختبارات وتقييمات، والمنافسة الأكاديمية مع الأقران، وتلبية التوقعات الأكاديمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب، وقلة الدعم المالي والنفسي والأكاديمي المناسب للطلاب من قِبلهما. وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الضغوط الأكاديمية إعداد الباحث.

الرفاهية الأكاديمية Academic Well-being:

هي حالة إيجابية مرتبطة بالجانب الأكاديمي تعكس مدى رضا طلاب الجامعة عن حياتهم الأكاديمية والمثابرة والتفاني واستثمار الوقت والجهد للإندماج في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، والثقة في قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيق أهدافهم الأكاديمية. وتُقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرفاهية الأكاديمية إعداد الباحث.

محددات البحث:

تتمثل في متغيرات البحث وتشمل التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية، كما تتمثل في الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية، وعينة البحث من طلاب وطالبات الفرقتين الثانية والرابعة من عدة تخصصات بكليات التربية بتفهنا الأشراف وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية التربية جامعة كفر الشيخ، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطـــــار النظـــــري:

أولاً: التفكير الايجابي Positive Thinking:

مفهوم التفكير الايجابي:

هو التمتع بالتوازن الداخلي المناسب والحفاظ على الهدوء والاسترخاء في مواجهة المشكلات حتى يتمكن الفرد من الحفاظ على دوافعه الشخصية والتصرف بشكل مناسب ولديه إحساس مرضٍ بالإجراء الذي يقوم به (Fandokht et al, 2014, 229).

وهو طريقة للتفكير تجعل الأفراد قادرين على التحكم المناسب تجاه مواقفهم وعواطفهم واهتماماتهم ومواهبهم واتخاذ أفضل القرارات مع الحفاظ على هدوئهم، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين (Partovinia & Ashouri, 2016, 1556) .

ويُعرف بأنه عملية معرفية تُساعد الأفراد على التعامل مع المشكلات بشكل أكثر فعالية (Bekhet & Garnier-Villarreal, 2017, 5).

كما يُعرف بأنه قدرة الفرد على حل المشكلات والحصول على صور تبعث الأمل في

المستقبل، والمشاعر الايجابية (Matel-Andersona & Bekhet, 2019, 65).

مكونات التفكير الايجابي:

١- التوقعات الايجابية والتفاؤل Positive Expectations and Optimism:

هو توقع عام لمسار إيجابي للأحداث والنتائج والأنشطة التي يمارسها الفرد والتفاؤل بالوصول إلى النتائج المرجوه والمشاركة المستمرة في المهام والأنشطة حتى لو كانت طويلة وصعبة (Dosedlová, Jelínek, Klimusová & Burešová, 2016, 437).

وهو استجابة الفرد بشكل إيجابي للظروف الصعبة والحرجة وحتى الصادمة، مما يسمح له بالتغلب على هذه الصعوبات بالجهد والتصميم ولديه توقعات جيدة حول الإنجازات المستقبلية (Supervía, Bordás & Lorente, 2020, 2).

٢- الإتزان الانفعالي Emotions Balance:

هو قدرة الفرد على إدارة الإنفعالات وضبطها وتنظيم المشاعر بشكل فعال، وتحديد الإنفعالات المناسبة لإستخدامها اعتماداً على فائدتها في مواقف معينة، واستخدام المشاعر لتحقيق المزاج الإيجابي للفرد والتي تُمكنه من التنظيم والتحكم في انفعالاته وأيضاً تُمكنه من فهم مشاعر وانفعالات الآخرين (Sasidhar & Sunalini, 2020, 2936).

٣- التقبل الإيجابي للأخرين Positive acceptance of others:

هو تصور إيجابي يتضمن الرغبة في خدمة الآخرين والاهتمام النشط بهم والحرص على عدم التعدي على حقوقهم أو التحكم فيهم أو إنكار قيمتهم أو رفضهم في محاولة لتعزيز رفاهية الفرد (Rigby & Bortolozzo, 2013, 184).

٤- تقبل الذات Self-acceptance:

هو الحفاظ على موقف إيجابي تجاه الذات بغض النظر عن العيوب المعترف بها أو النجاحات أو الإخفاقات أو الأحكام السلبية الصادرة عن الآخرين (Rigby & Bortolozzo, 2013, 183).

ويُعرف بأنه وعيًا واقعيًا وذاتيًا بنقاط القوة والضعف لدى الفرد وقبول الذات ككل وبطريقة غير مشروطة من خلال التصرف بكفاءة وذكاء وبدون القلق بشأن موافقة الآخرين أو حبهم واحترامهم وموافقتهم للفرد (Bingöl & Batık, 2019, 68).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التفكير الإيجابي ينطوي على التصرفات الإيجابية للأفراد تجاه الذات وتجاه الآخرين وتجاه الأحداث، وتحديد الإنفعالات المناسبة للموقف وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، واستثمار الموارد العقلية للتغلب على الصعوبات والوصول للنتائج

المرجوة والتوقع الإيجابي للأحداث المستقبلية.

ثانياً: المرونة المعرفية Cognitive Flexibility:

مفهوم المرونة المعرفية:

هي وعي الفرد بالخيارات المخصصة للمواقف الجديدة والتكيف معها والاستعداد للتحلي بالمرونة والشعور بالكفاءة الذاتية (Fu & Chow, 2016, 26).

وهي القدرة على تكييف الاستراتيجيات المعرفية استجابة للظروف الجديدة وغير المتوقعة (Hartkamp & Thornton, 2017, 183).

وتُعرف بأنها القدرة على التكيف مع عناصر المعلومات المتنوعة أثناء إتخاذ قرار بشأن كيفية حل مشكلة أو تنفيذ مهمة متعلقة بالتعلم في مجموعة متنوعة من المجالات (Malkoç & Mutlu, 2019, 280).

وهي القدرة على تغيير الأفكار حسب الظروف البيئية المتغيرة ومدى تفكير الأفراد والتعامل مع وجهات النظر المختلفة بطرق مرنة (Demirtaş, 2020, 113).

كما تُعرف بأنها قدرة الفرد على استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتكيف مع المواقف الجديدة والمرتبطة في المقابل بإعادة استثمار عمليات الانتباه (Sünbül, 2020, 281).

ويُمكن تعريفها بأنها قدرة الفرد على التكيف السريع للأفكار والسلوكيات استجابة للمتطلبات والأهداف البيئية المتغيرة (Wang, Liu & Feng, 2021, 2).

مكونات المرونة المعرفية:

١- المرونة التكيفية Adaptive Flexibility:

هي القدرة الشاملة للفرد على إعادة تشكيل الموارد العقلية والتبديل بين المهام المختلفة والتغيير المرن للأهداف والمهام التي تُنتج السلوك التكيفي، وتقديم رؤى جديدة للتكيف مع المشكلات والمهام الجديدة من خلال الوعي بالخيارات البديلة والسياقات البيئية (Braem & Egner, 2018, 3).

٢- المرونة التلقائية Spontaneous Flexibility:

هي قدرة الفرد على الإنتاج السريع للخيارات والتفسيرات البديلة والمزيد من الإنفتاح على الذات والاستجابة للمطالب البيئية غير المتوقعة بشكل مناسب والتعامل مع وجهات النظر المختلفة (Demirtaş, 2020, 113).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن المرونة المعرفية هي إحدى مظاهر القوى والسمات الإنسانية التي يحتاجها طلاب الجامعات لما لها من أهمية كبيرة في حل مشكلات التواصل

والتفاعل الإجتماعي للطلاب، وتُعد أحد الأسباب الكامنة وراء توليد الأفكار والبدائل والحلول وربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة، والقدرة على تغيير الإستراتيجيات المعرفية لمعالجة الظروف غير المتوقعة واستثمار عمليات الإنتباه في تحسين الأداء الأكاديمي.

ثالثاً: الضغوط الأكاديمية Academic Stress:

مفهوم الضغوط الأكاديمية:

هي الضغوط المرتبطة بالجانب الأكاديمي والتي يواجهها الطلاب وتتجاوز قدرتهم التغلب عليها وعدم امتلاك الطلاب الموارد الكافية للتكيف أو التعامل مع المطالب الأكاديمية (Duncan-Williams, 2015, 7).

وهي عدم القدرة على التكيف مع الضغوط الناتجة عن العديد من المهام الأكاديمية، والمنافسة مع الطلاب الآخرين، وعدم مراعاة الفروق الفردية للطلاب من قِبل أعضاء هيئة التدريس، ونقص الدعم المالي والأكاديمي المناسب من قِبل أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس والمرشدين الأكاديميين (Olufunke, 2017, 61).

وهي الضغوط الناتجة عن الأنشطة الأكاديمية التي يتم إجراؤها في المجال التعليمي، وتنعكس سلباً على الطلاب في متغيرات متنوعة مثل الحالة العاطفية أو الصحة البدنية أو العلاقات الشخصية أو المجالات الأكاديمية (Manrique-Millones et al, 2019, 29).

وتُعرف بأنها المواقف غير السارة التي تحدث بسبب المتطلبات الأكاديمية العديدة التي يتم إجراؤها على الطلاب في شكل اختبارات، والتنافس مع الأقران، وتلبية التوقعات الأكاديمية للمعلمين وأولياء الأمور وكذلك التوقعات الخاصة بهم (Aihie & Ohanaka, 2019, 56).

كما تُعرف بأنها جميع المواقف التي تُثير الضغوط والتي يُمكن أن تكون شخصية أو إجتماعية، أو صحية، أو بيئية، والتي تُعيق النمو الأكاديمي في المؤسسات التعليمية (Adom, Chukwuere & Osei, 2020, 1055). وهي الضغوط المرتبطة مباشرة بالإختبارات والتقييمات والمهام الأكاديمية في بيئات التعلم (Luo, Denga & Zhang, 2020, 1).

مكونات الضغوط الأكاديمية:

١- ضغوط الأسرة والأصدقاء:

يُثقل أولياء الأمور كاهل الطلاب بضغوط كبيرة للحصول على درجات جيدة ويتعين على الطلاب القيام بالعديد من الأنشطة الأكاديمية، وهذه التوقعات تجعل الطلاب يعملون بلا هوادة وينتهي بهم الأمر إلى المزيد من الضغوط، بالإضافة إلى قلة الدعم المادي والمعنوي من جانب أولياء الأمور وانخفاض التفاعل مع الطلاب الآخرين (Jain & Singhai, 2018, 59).

٢- ضغوط المهام الأكاديمية:

إن تصور الأهداف والمهام الأكاديمية كصعوبة أو كتهديد فإنه يجلب الضغوط الأكاديمية التي تُسبب شعوراً باليأس وصعوبة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب وانخفاض تحصيلهم وأدائهم الأكاديمي (Aihie & Ohanaka, 2019, 57).

٣- ضغوط البيئة الأكاديمية:

تطلب المؤسسات التعليمية من الطلاب المشاركة في الأنشطة اللامنهجية ويؤدي عدم وجود قنوات مناسبة للإرشاد إلى مزيد من الإرتباك ولا يستطيع الطلاب اختيار مهنة لأنفسهم حتى بعد أنماط الدراسة الصارمة، ويُعد انخفاض الدعم وقلة التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس وإدارة المؤسسات التعليمية من الأسباب الرئيسية للضغوط الأكاديمية لدى الطلاب (Jain & Singhai, 2018,60).

رابعًا: الرفاهية الأكاديمية Academic well-being:

مفهوم الرفاهية الأكاديمية:

هي الأحكام التي يُكونها الشخص عن نوعية حياته الأكاديمية؛ بشكل عام عن طريق معرفة وتحديد انفعالات؛ لتقرير مدى جودة ظروف حياته العقلية وإلى أي مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وأمنياته فيما يرغب أن يشعر به ويعيشه، ويشار إليها في موسوعة علم النفس الايجابي على أنها تتضمن المعايشة المتكررة للمشاعر والانفعالات الايجابية في مقابل المشاعر السلبية بالإضافة إلى وجود مستوى عالٍ من التقدير الذاتي للرضا عن الحياة الأكاديمية (الحولة وعبدالمجيد، ٢٠١٥، ٢١٥).

وهي بناء واسع يُشكل مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى كفاءة الطلاب الأكاديمية ورضاهم عن حياتهم الأكاديمية والتواصل الجيد بالآخرين والإمتنان والمثابرة والإندماج في المهام الأكاديمية (Renshaw, 2018, 136).

وتُعرف بأنها شعور إيجابي وإدراك لشيء معين يمر به الطلاب عند أداءهم المهام الأكاديمية (Wulanyani & Vembriati, 2018, 4).

وهي مدى رضا طلاب الجامعة عن حياتهم الأكاديمية وامتلاك علاقات جيدة مع الأخرين والشعو باستمرار النمو والتطور الشخصي (غزالة وأحمد، ٢٠١٩، ٩٨). وتُعرف بأنها حالة إيجابية مرتبطة بالجانب الأكاديمي وتتميز بالطاقة والتفاني والاستيعاب (Tuominen et al, 2020, 5).

مكونات الرفاهية الأكاديمية:

١- الرضا الأكاديمي Academic Satisfaction:

يُعد الرضا الأكاديمي عامل مهم في تحديد رفاهية الطلاب والتحصيل الدراسي الأمثل، فالطلاب الذين يستمتعون ويجدون الرضا في أدوارهم الأكاديمية سيستمرون ويحققون في النهاية النجاح الأكاديمي، ويُمكن إرجاع الرضا الذي يجده الطلاب في تجربتهم الأكاديمية إلى مستوى فعاليتهم المتصورة؛ حيث التحدي للمهام، وإيمانهم بقدراتهم الخاصة، والمكافأة الاجتماعية والأكاديمية التي يحصلون عليها من هذه الخبرات تؤدي إلى نجاحهم الأكاديمي (Pinugu, 2013, 35). وقد أثارت درجة الرضا الأكاديمي اهتماماً متزايداً منذ أن أشارت اليونسكو إلى الطلاب واحتياجاتهم باعتبارهم المحور الرئيسي لمتابعة جودة التعليم في إعلانها العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين، وقد أدى ذلك إلى دراسات بحثية متعددة ركزت اهتمامها على الرضا الأكاديمي علاوة على ذلك، عززت العديد من الدراسات القيمة الإيجابية للرضا الأكاديمي، حيث حددت هذا المتغير كعامل تسهيل في عملية التعليم والتعلم وفي الأداء الأكاديمي (Urquijo & Extremera, 2017, 556).

وتُمثل المستويات المرتفعة من الرضا الأكاديمي للطلاب مُؤشراً على كيفية تأثير السياق التعليمي على كيفية نجاح الطلاب، والتنبؤ أيضاً برفاهيتهم، ويتم التأكيد على أن الرضا الأكاديمي للطلاب يعمل على تعزيز الكفاءة الأكاديمية لديهم ليصبحوا أكثر نجاحاً (Capone et al, 2020, 5). والرضا الأكاديمي للطلاب هو مقياس مهم للفعالية المؤسسية للجامعات والكليات والأقسام، ويؤثر الرضا الأكاديمي على النجاح ونتائج التعلم ومعدلات البقاء داخل البرامج الجامعية، وتسهيل بيئة داعمة للطلاب، وآلية مهمة للرفاهية والتعامل مع الضغوط الأكاديمية، ويجب أن تسعى البرامج الأكاديمية جاهدة لاتخاذ نهج شامل لتعزيز سمات الشخصية التكيفية داخل الطلاب وتسهيل بيئات البرامج الداعمة لضمان نجاح الطلاب (Naeem, Aparicio-Ting & Dyjur, 2020, 393).

٢- الإندماج الأكاديمي Academic Engagement:

هو حالة من الرفاهية تشتمل على المثابرة والتفاني والاستيعاب، وتُمثل المثابرة الإرادة لتكريس الجهد لعمل معين والاستمرار في مواجهة الصعوبات، ويتسم التفاني بالإندماج في المهمة، ويُشار للإستيعاب بالتركيز والاندماج في الفعل نفسه (Urquijo & Extremera, 2017, 557).

ويعرف بأنه بناء يصف مشاعر الطلاب وسلوكياتهم وأفكارهم حول تجاربهم الأكاديمية

ويرتبط تجريبياً بالأداء والنتائج الأكاديمية بما في ذلك درجات اختبار التحصيل والحضور إلى المؤسسة التعليمية ومعدلات التخرج (Metzgera, Cooperb , Griffinc , Goldend , Oparae , Ritchwood, 2020, 37)

ويؤثر الإندماج الأكاديمي على النتائج التعليمية بشكل كبير ومؤشراً ليس فقط على الأداء الأكاديمي للطلاب ولكن أيضاً لرفاهيتهم والتنمية الإيجابية في الحياة الأكاديمية، حيث أن الطلاب المندمجين أكاديمياً على استعداد لإستثمار الوقت والجهد في المهام الأكاديمية كما أنهم يتميزون بالفعالية والإستمرارية في التعامل مع المتطلبات والأنشطة الأكاديمية المختلفة (Ulmanena, Soinia, Pyhältö & Pietarinen, 2014, 426)، وحددت الأدبيات المتعلقة بالرفاهية الأكاديمية أن الإندماج الأكاديمي متغير ذي صلة بالدوافع الأكاديمية والنتائج الإيجابية المختلفة، مثل التطلعات التعليمية العليا والمثابرة في المسارات التعليمية والمستويات المنخفضة من الإنسحاب الأكاديمي، ويتضمن الإندماج جوانب تحفيزية وسلوكية مفيدة للتعلم والتكيف مع الأفراد في سياقات أكاديمية، فالطلاب المندمجون لديهم دوافع جوهرية للتعلم، والحضور بانتظام والإندماج في الأنشطة الأكاديمية، ولديهم فضول نحو التعلم ومستعدون لمواجهة تحديات التعلم ولديهم المزيد من الطاقة للدراسة (Robayo-Tamayoa, Blanco-Donosob , Románb , Carmona-Coboc, Moreno-Jiménezb & Garrosa, 2020, 1).

٣- الكفاءة الأكاديمية Academic Efficiency:

هي قناعات الطلاب بقدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بنجاح (Sharma & Nasa, 2014, 60).

وتُعرف بأنها التصورات المعرفية لقدرات الطلاب على تحقيق الأهداف الأكاديمية المختلفة، والثقة في أداءهم للمهام (Nasir & Iqbal, 2019, 35).

وهي تصورات الطلاب حول قدرتهم على تعلم وإتقان معارف ومهارات جديدة، وتنظيمها وتنفيذها لتحقيق مستويات الأداء الأكاديمي المعينة (Musa, 2020, 136).

وتُعد الكفاءة الأكاديمية عاملاً رئيساً يُساهم في نجاح الطلاب حيث تُؤثر على الخيارات التي يتخذها الطلاب والمرتبطة بعملية تعلمهم، والمشاركة المعرفية، والتفكير التحليلي، والالتزام الأكاديمي، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، والاستعداد للمشاعر السلبية والإنجاز في السياق الأكاديمي، فالطلاب ذوي الكفاءة الأكاديمية يثقون بقدرتهم على تنظيم وتنفيذ أداء مهامهم وينظرون إلى المشكلات على أنها تحديات يجب إتقانها وحلها بدلاً من التهديدات وتحديد أهداف لمواجهة تلك التحديات (Sharma & Nasa, 2014, 60). وتؤثر الكفاءة الأكاديمية على تعلم الطلاب ودافعيتهم وتلعب بعض العوامل أدواراً مهمة في تشكيل الكفاءة الأكاديمية وهي: الأسرة

والأصدقاء والمعلمون والمؤسسات التعليمية لذا يجب توخي الحذر فيما يتعلق بنوع سلوكهم وتعليقاتهم تجاه هؤلاء الطلاب، ويبذل الطلاب الذين يتمتعون بمستويات قوية من الكفاءة الأكاديمية جهوداً حثيثة للتغلب على الواجبات الأكاديمية المُوكَلة إليهم وعدم الإستسلام بسهولة، ويدرسون أكثر، ويستخدمون استراتيجيات التعلم الفعَّالة، ويديرون الواجبات الأكاديمية الصعبة بشكل فعَّال، ويمكنهم إدارة حياتهم الأكاديمية بشكل أفضل، بينما يعاني الطلاب ذوو المستويات المنخفضة من الكفاءة الأكاديمية من الفشل الأكاديمي، ويُفضلون الابتعاد عن الواجبات الأكاديمية، ويتعرضون للضغوط الأكاديمية بشكل أكبر (Satici & Can, 2016, 1875). وتؤثر الكفاءة الأكاديمية إيجاباً على الأداء الأكاديمي، ومع ذلك، فإن الإفراط في تقدير قدرات الطلاب قد يؤدي إلى تدهور مستوى الجهد مما يؤدي إلى أداء أقل من المتوقع، كما أن الإنجازات السابقة للطلاب قد تؤثر على معتقداتهم حول الكفاءة الأكاديمية والتي بدورها تؤثر على أدائهم في المستقبل (Nasir & Iqbal, 2019, 40). والكفاءة الأكاديمية للطلاب هي عامل مهم في رعاية قدرتهم على التركيز والمراقبة الذاتية ولديهم فرص أكبر في تحقيق أهدافهم الأكاديمية والسعي أيضاً لتحقيق التميز الأكاديمي (Musa, 2020, 144).

ويتضح مما سبق أهمية الرفاهية الأكاديمية حيث تُعد أحد أهم العوامل التي تؤثر على نواتج التعلم لدى طلاب الجامعة، فالرضا الأكاديمي مقياس مهم لفعالية الجامعات والكليات والأقسام، فالطلاب الذين يستمتعون بأدوارهم الأكاديمية لديهم قدرة على الإستمرار في المهام الأكاديمية، وينطوي الإندماج الأكاديمي على جوانب سلوكية للتكيف مع السياقات الأكاديمية، وللأسرة والأصدقاء وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات التعليمية دور مهم في تشكيل الكفاءة الأكاديمية وتسهيل بيئة داعمة للطلاب فالطلاب ذوي الكفاء الأكاديمية يتمتعون بالثقة في أنفسهم وقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية ويتحدد النجاح الأكاديمي عندما يكون الطلاب في مستوى عالٍ من الرفاهية.

الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بمتغيرات البحث:

تؤدي مهارات التفكير الإيجابي دوراً مهماً في تشجيع الطلاب على المشاركة في المواقف الايجابية التي تُعزز من الثقة بالنفس وتقدير الذات ومن ثم التطلع إلى زيادة مستوى الرفاهية الأكاديمية (Shokhmgar, 2016, 208). ويرتبط التفكير الإيجابي بجودة الحياة، والرفاهية النفسية والأكاديمية بشكل أفضل، ويُخفف من الأعباء المفروضة على الطلاب (Bekhet & Garnier-Villarreal, 2017, 5). ويُعد التفكير الايجابي أداة فعّالة لحياة أفضل وزيادة الرفاهية العقلية والأمل والرضا عن الحياة (Douki, Elyasi & Hasanzadeh, 2019,

22). ويؤدي التفكير الإيجابي دوراً مهماً في التكيف الأكاديمي ورفاهية طلاب الجامعات والتخلص من الضغوط الأكاديمية فالطلاب ذوي التفكير الإيجابي يعتبرون هذه الضغوط بمثابة تحدٍ يمكن السيطرة عليه ويتوقعون نتائج أكثر إيجابية، ولذا يجب تعزيز الإستخدام المناسب لمهارات التفكير الإيجابي للتخفيف من إجهاد الطلاب وتعزيز الرفاهية لديهم (Chui & Chan, 2020, 151-153). ويُشير بحث (Alkhatib, 2020)، (Shek & Chai, 2020)، إلى دور التفكير الإيجابي في رفاهية الطلاب والتكيف مع البيئة الأكاديمية والتخلص من الإرهاق الأكاديمي.

وترتبط المرونة المعرفية بالرفاهية العقلية فالأفراد المرنون معرفياً جيدون في التفكير في مجموعة متنوعة من استراتيجيات المواجهة واستخدامها من أجل حل المشكلات، كما أن العوامل المساهمة في الرفاهية لها نتائج مهمة في فهم التطور الإيجابي للطلاب. علاوة على ذلك، الارتباط بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية له تأثيرات حاسمة تتوسط العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية العقلية وتُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية عاملاً أساسيًا يُساهم في رفاهية الطلاب وتحسين أدائهم الأكاديمي (Demirtaş, 2020, 112-114). كما أن امتلاك سمة المرونة يُوفر الرفاهية ويُشكل غطاءًا وقائيًا خاصة عند البالغين فيما يتعلق بالوضع الحالي للعالم الذي يحاول التكيف مع التأثيرات الضارة من فيروس Covid-19، فالتحلي بالمرونة في تفكيرنا قد تمكننا من التغلب على الأعباء والتجارب السلبية (Sünbül, 2020, 286-287). ويُشير بحث (Dandan & Xinying, 2021) إلى أن زيادة مستوى المرونة المعرفية لدى الطلاب من شأنه زيادة مستوى الرفاهية الأكاديمية لديهم. ويتم تفعيل الرفاهية الأكاديمية من خلال استهداف خبرات الطلاب التعليمية ومدى التقدم الذي يُحققه الطلاب في تعلمهم بغض النظر عن أدائهم ومدى تعرضهم للصعوبات والضغوط الأكاديمية التي تواجههم أثناء المشاركة الأكاديمية (Nguyen & Deci, 2016, 246). ويُشير بحث (Olufunke, 2017)، (Yovita & Asih, 2018) إلى الدور السلبي للضغوط الأكاديمية على رفاهية الطلاب وعدم وجود تفاعل معنوي بين الضغوط والرفاهية حيث تفرض الضغوط الأكاديمية كثير من التحديات التي تؤدي إلى صعوبة التكيف الأكاديمي وتقليل الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب.

البحوث السابقة:

أولاً: بحوث تناولت التفكير الايجابي والرفاهية الأكاديمية:

أجرى (Wong, 2012) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية. وتكونت عينة البحث من (٣٩٨) طالبًا جامعيًا، (٢٥٣) إناث، (١٤٠) ذكور، وتم تطبيق

مقياس التفكير الايجابي والرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الرفاهية النفسية.

أجرى (Chui & Chan, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية، وتكونت عينة البحث من (٦٩٥) طالبًا جامعيًا، منهم (٢٩٩) ذكور، (٣٩٦) إناث، وتم تطبيق مقياس التفكير الايجابي ومقياس الرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية.

أجرى (Alkhatib, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإيجابي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتكونت عينة البحث من (٣٥٠) طالبًا وطالبة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس التفكير الايجابي لـــ (راضي ومتيب ، ٢٠١٧)، ومقياسي (الرفاهية النفسية – الكفاءة الذاتية الأكاديمية) (اعداد: الباحث)، توصلت الدراسة إلى: يتمتع الطلاب بمستوى متوسط من الرفاهية النفسية، توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرفاهية النفسية والتفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، توجد علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية الأكاديمية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الرفاهية النفسية والتفكير الايجابي تعزى إلى (الجنس، الكلية، المستوى الأكاديمي).

أجرى (Shek & Chai, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التفكير الايجابي والرفاهية الأكاديمية، وتكونت عينة البحث من (٢٣١٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، منهم (١١٣٢) ذكور، (١١٧٩) إناث، وتم تطبيق مقياس التفكير الايجابي ومقياس الرفاهية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين التفكير الإيجابي والرفاهية الأكاديمية. توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التفكير الإيجابي لصالح الذكور وفي الرفاهية الأكاديمية لصالح الإناث.

أجرى (Rand, Shanahan, Fischer & Fortney, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة أثر بعدي التفكير الايجابي (الأمل والتفاؤل) كمتنبئين للأداء الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة البحث من (٣٣٤) منهم (١٣٤) ذكور، (٢٠٠) إناث، وتم تطبيق مقياس الأمل ومقياس التفاؤل ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس الرفاهية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: يُمكن التنبؤ بالرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال بعدي التفكير الايجابي (الأمل –

والتفاؤل)، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعدي التفكير الإيجابي (الأمل والتفاؤل) والرفاهية الذاتية الأكاديمية، وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين بعدي التفكير الإيجابي(الأمل والتفاؤل) والأداء الأكاديمي.

تعقيب على بحوث المحور الأول:

- ❖ عدم وجود دراسات عربية –في حدود ما اطَّلع عليه الباحث– تناولت العلاقة بين التفكير الإيجابي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- ❖ وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية والتفكير الإيجابي.
- ❖ تباينت نتائج بعض البحوث السابقة فيما يتعلق بأثر (النوع، التخصص، الفرقة) كما في بحث (Wong, 2012)، (Chui & Chan, 2020)، (Alkhatib, 2020)، (Shek & Chai, 2020).
- ❖ تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الأول بين، (٣٣٤) في بحث (Rand et al, 2020)، (٢٣١٢) في بحث (Shek & Chai, 2020).
- ❖ طُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة باستثناء بحث (Shek & Chai, 2020) حيث طُبق على طلاب المرحلة الثانوية، وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجاً للبحث.

ثانياً: بحوث تناولت المرونة المعرفية والرفاهية الأكاديمية:

أجرى (Fu & Chow, 2016) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية النفسية، وتكونت عينة البحث من (٤٩١) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الاعدادية، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الرفاهية النفسية، وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والرفاهية النفسية.

أجرى (Marshall & Brockman, 2016) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية والرفاهية العاطفية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة البحث من (١٤٤) طالبًا وطالبة منهم (١١٠) إناث، (٣٤) ذكور، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الرفاهية العاطفية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والرفاهية العاطفية. توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الرفاهية العاطفية.

أجرى (Cardom, 2016) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة البحث من (٢٧٠) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: التفاعلات الأكثر تكراراً بين الطلاب كانت مرتبطة برفاهية نفسية أكبر من خلال مرونة معرفية أكبر، وجود

علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والرفاهية النفسية.

أجرى (Malkoç & Mutlu, 2019) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة البحث من (٢٨٤) طالبًا وطالبة منهم (١٩٢) إناث، (٩٢) ذكور، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الثقة بالنفس ومقياس الرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: تتنبأ الثقة بالنفس والمرونة المعرفية تنبؤاً دالاً إحصائيًا بالرفاهية النفسية، تُمثل الثقة بالنفس والمرونة المعرفية درجة تفسير (٣٨٪) من التباين في الرفاهية النفسية، علاوة على ذلك عملت المرونة المعرفية كوسيط في العلاقة بين الثقة بالنفس والرفاهية النفسية. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المرونة المعرفية والرفاهية النفسية.

أجرى (Demirtaş, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة الأدوار التنبؤية للمرونة المعرفية والكفاءة الذاتية "الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية" على الرفاهية العقلية، وتكونت عينة البحث من (٣٩٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية منهم (١٩٢) إناث، (٢٠٠) ذكور، وتم تطبيق مقياس المرونة المعرفية ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس واروبك–إدنبرة للصحة العقلية ومقياس الرفاهية العقلية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة المعرفية والكفاءة الذاتية والرفاهية العقلية، أشارت النتائج المستخلصة من النموذج الوسيط إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية عملت على التوسط في العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية العقلية. توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المرونة المعرفية والرفاهية النفسية لصالح الإناث.

أجرى (Dandan & Xinying, 2021) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٦٤٤) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس المرونة النفسية ومقياس الرفاهية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المرونة النفسية والرفاهية الأكاديمية.

تعقيب على بحوث المحور الثاني:

- ❖ عدم وجود دراسات عربية –في حدود ما اطَّلع عليه الباحث– تناولت العلاقة بين المرونة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- ❖ وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والمرونة المعرفية.
- ❖ تباينت نتائج بعض البحوث السابقة فيما يتعلق بأثر (النوع، التخصص، الفرقة) كما في بحث (Marshall & Brockman, 2016)، (Malkoç & Mutlu, 2019)، (Demirtaş, 2020, 112).

- تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الثاني بين، (١٤٤) (Marshall & Brockman, 2016)، (٦٤٤) (Dandan & Xinying, 2021).
- طُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة باستثناء بحث (Demirtaş, 2020) حيث طُبق على طلاب المرحلة الثانوية، بحث (Fu & Chow, 2016) للمرحلة الإعدادية وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجاً للبحث.

ثالثاً: بحوث تناولت الضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية:

أجرى (Chambel & Curral, 2005) بحثًا هدف إلى معرفة دور الضغوط الأكاديمية كمنبئات للرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٨٢٥) طالبًا وطالبة منهم (١٨٢) ذكور، (٦٤٣) إناث، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في الضغوط والرفاهية.

أجرى (Pinugu, 2013) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٩٨) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية، وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية، لا يوجد تأثير تفاعل بين الضغوط الأكاديمية والرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية.

أجرى (Duncan-Williams, 2015) بحثًا هدف إلى معرفة علاقة الضغوط الأكاديمية والأداء الأكاديمي على الرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة، كما تم التحقق من الوسيط للوضع الاجتماعي والاقتصادي والنوع في العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية، كما تم التحقق أيضًا من الدور الوسيط للكفاءة الأكاديمية، في العلاقة بين الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية، وتكونت عينة البحث من (١٨٢) طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية والمقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي المتصور ومقياس الكفاءة الأكاديمية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية، وجود فروق بين الجنسين في الرفاهية النفسية.

أجرى (Olufunke, 2017) بحثًا هدف إلى معرفة دور الضغوط الأكاديمية في الرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالبًا وطالبة منهم (٤٥)

ذكور، (٤٥) إناث، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية النفسية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية.

أجرى (Zhang & Zheng, 2017) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية العاطفية لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة البحث من (١٣٩) طالبًا وطالبة منهم (٣٨) ذكور، (١٠١) إناث، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية العاطفية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والمشاعر السلبية، وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الأنشطة الترفيهية والمشاعر الايجابية، وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الأنشطة والمشاعر الايجابية لصالح الإناث، وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية العاطفية.

أجرى (Yovita & Asih, 2018) بحثًا هدف إلى معرفة علاقة الضغوط الأكاديمية بالرفاهية الذاتية "العاطفية والأكاديمية" لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢١٥) طالبًا وطالبة منهم (٦٥) ذكور، (١١٥) إناث، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية "العاطفية والأكاديمية"، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية، لا يوجد تفاعل معنوي بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية.

أجرى (Choia, Leeb, Yoo & Ko, 2019) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والدور الوسيط للضغوط الأكاديمية في الرفاهية الذاتية، وتكونت عينة البحث من (٤٧٠٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيق مقياس التحصيل الدراسي والضغوط الأكاديمية ومقياس الرفاهية الذاتية، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الذاتية، والإنصاف المدرك للآباء والمعلمين من شأنه تعديل العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الذاتية.

أجرى (Naeem et al, 2020) بحثًا هدف إلى معرفة دور الضغوط الأكاديمية على الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (١٦) طالبًا وطالبة منهم (٤) ذكور، (١٢) إناث، وتم تطبيق مقياس الضغوط الأكاديمية ومقياس الرضا الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرضا الأكاديمي.

تعقيب على بحوث المحور الثالث:

- ❖ عدم وجود دراسات عربية –في حدود ما اطَّلع عليه الباحث– تناولت العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

- ❖ وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية.
- ❖ تباينت نتائج بعض البحوث السابقة فيما يتعلق بأثر (النوع، التخصص، الفرقة) كما في بحث (Chambel & Curral, 2005)، (Duncan-Williams, 2015)، (Yovita & Asih, 2018).
- ❖ تباينت أعداد العينات في بحوث المحور الثالث بين، (١٦) (Naeem et al, 2020)، (٤٧٠٥) (Choia et al, 2019).
- ❖ طُبقت هذه البحوث على طلاب الجامعة باستثناء بحث (Choia et al, 2019) حيث طُبق على طلاب المرحلة الإبتدائية، وجميع البحوث استخدمت المنهج الوصفي منهجًا للبحث.

استفادة الباحث من الإطار النظري والبحوث السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للإطار النظري والبحوث التي تناولت متغيرات البحث ما يلي:

- ❖ عدم وجود دراسات عربية –في حدود ما اطَّلع عليه الباحث– تناولت الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
- ❖ تحديد أبعاد كل من: التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية، وإعداد أدوات البحث، واستخلاص المفاهيم الإجرائية، وإعداد الفروض، وتعزيز النتائج ومناقشتها.
- ❖ اختيار الأسلوب الاحصائى (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد) فى تحليل بيانات الدراسة الحالية.

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه ونتائج البحوث السابقة صِيغت فروض البحث على النحو التالي:

١- توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٣- توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في التفكير الإيجابي لدى

طلاب الجامعة.

٦- لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٧- لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٨- يمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية تنبؤًا دالاً إحصائيًا بمعلومية التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي والذي يهدف إلى وصف الواضع الراهن لمتغيرات البحث من خلال جمع البيانات الكمية اللازمة وتحليلها وتوظيفها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لإختبار فروض البحث.

ثانيًا: عينة البحث:

أ- العينة الإستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٥٤) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية التربية جامعة كفرالشيخ، واستخدمت هذه العينة بهدف جمع البيانات للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الثانية (١٩,١٦) سنة، بانحراف معياري (٠,٥١٥)، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الرابعة (٢١,١٨) سنة، بانحراف معياري (٠,٤٧٤).

ب- العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٢٨) طالبًا وطالبة بالفرقتين الثانية والرابعة من طلاب كلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكلية التربية جامعة كفرالشيخ، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، واستخدمت هذه العينة بهدف التحقق من فروض الدراسة، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الثانية (١٩,٢١) سنة، بانحراف معياري (٠,٤٩٥)، وبلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الرابعة (٢١,١١) سنة، بانحراف معياري (٠,٥٢٦)، والجدول (١) يوضح خصائص العينة الأساسية.

جدول (١) خصائص عينة البحث

المتغيرات	نوع التعليم		النوع		التخصص		الفرقة الدراسية	
	عام	أزهر	ذكور	إناث	أدبي	علمي	الثانية	الرابعة
العدد	٢٤١	٢٨٧	٣٠٢	٢٢٦	٣٢٢	٢٠٦	٣١١	٢١٧
الإجمالي	٥٢٨		٥٢٨		٥٢٨		٥٢٨	

ثالثاً: أدوات البحث:

١- مقياس التفكير الإيجابي: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التفكير الإيجابي لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على البحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالتفكير الإيجابي وتحديد مفهومه ومكوناته، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Wong, 2012)، (Chui & Chan, 2020)، (Alkhatib, 2020)، (Shek & Chai, 2020)، (Rand et al, 2020)، وتمكن الباحث من تحديد أربعة أبعاد هي: البعد الأول: (التوقعات الإيجابية والتفاؤل)، البعد الثاني: (الإتزان الإنفعالي)، البعد الثالث: (التقبل الإيجابي للآخرين)، البعد الرابع: (تقبل الذات)، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٤) موقفًا من المواقف السلوكية التي تُواجه الطلاب في حياتهم، وخصص الباحث لكل بُعد (١١) موقفاً تُعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات، إحداها تُعبر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والثانية تُعبر عن الاستجابة بدرجة متوسطة، والثالثة تُعبر عن الاستجابة بدرجة منخفضة، ويحصل الطالب على ثلاث درجات للإستجابة المرتفعة، ودرجتين للإستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للإستجابة المنخفضة ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس (١٣٢)، والدرجة المتوسطة (٨٨)، وأدنى درجة للمقياس (٤٤).

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأى حول النقاط التالية، مدى مناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨١,٨١%-١٠٠)، وهى نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التى أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة

الارتباطات لمواقف الاختبار٤٤×٤٤ على العينة الاستطلاعية (ن= ١٥٤)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث بلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (٠,٨٣٨)، أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)، وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى أربعة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٦,٣٤٢، ٤,٦٦٧، ٤,٣٦٥، ٣,٨٦٧)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لاختيار تشبعات المواقف بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة، وتُشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود أربعة عوامل، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مواقف مقياس التفكير الإيجابي (ن=١٥٤)

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١		٠,٥٤١			٢٣				٠,٥٤٩
٢		٠,٥٥٢			٢٤				٠,٦٥٤
٣	٠,٤٥٣				٢٥				٠,٥٣٥
٤		٠,٣٩٦			٢٦		٠,٥٦١		
٥		٠,٣٧٢			٢٧				٠,٦١٧
٦	٠,٥٥٥				٢٨	٠,٥٥٠			
٧	٠,٧٠٦				٢٩		٠,٥٠٦		
٨	٠,٤٢٨				٣٠				٠,٥٥١
٩	٠,٥٦٢				٣١	٠,٥٤٣			
١٠	٠,٦١٥				٣٢				٠,٣٤١
١١		٠,٦٦٧			٣٣				٠,٥٣٣
١٢	٠,٦١٣				٣٤			٠,٥٨٤	
١٣			٠,٤٨١		٣٥		٠,٤٥٠		
١٤	٠,٦٧١				٣٦			٠,٥١٨	
١٥	٠,٤٣٠				٣٧			٠,٤٦٣	
١٦		٠,٣٨٧			٣٨			٠,٦٠٥	
١٧	٠,٥٧٢				٣٩			٠,٥٩٩	
١٨	٠,٤٩٢				٤٠	٠,٥٩٧			
١٩		٠,٤٧٥			٤١	٠,٤٦١			
٢٠	٠,٤٩٨				٤٢			٠,٥٤٢	
٢١		٠,٣٣٣			٤٣			٠,٥٦٤	
٢٢		٠,٥٠٤			٤٤			٠,٢٧٩	
الجذر الكامن					الجذر الكامن	٦,٣٤٢	٤,٦٦٧	٤,٣٦٥	٣,٨٦٧
التباين					التباين	%١٤,٤١٣	%١٠,٦٠٧	%٩,٩٢٠	%٨,٧٩٠

يتضح من الجدول (٢) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمواقف رقم (٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٤ ،١٥، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٨، ٣١، ٤٠، ٤١) وبلغ عددها (١٦) موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٦,٣٤٢) بنسبة تباين (١٤,٤١٣%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (التوقعات الإيجابية والتفاؤل)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمواقف رقم (١، ٢، ٤، ٥، ١١، ١٦، ١٩ ،٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٩، ٣٥) وبلغ عددها (١٢) موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٤,٦٦٧) بنسبة تباين (١٠,٦٠٧%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الإتزان الإنفعالي)، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمواقف رقم (١٣، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣) وبلغ عددها (٨) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٤,٣٦٥) بنسبة تباين (٩,٩٢٠%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (التقبل الإيجابي للأخرين)، وأن **العامل الرابع** قد تشبع بالمواقف رقم (٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٣) وبلغ عددها (٧) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٣,٨٦٧) بنسبة تباين (٨,٧٩٠%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (تقبل الذات)، كما يتضح أن الموقف رقم (٤٤) ليس له أية تشبعات دالة إحصائيًا حيث كانت التشبعات أقل من (٠,٣)، وبالتالي تم حذفها من المقياس وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٣) موقفًا.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي (ن=١٥٤)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٣**	١٢	٠,٦١٦**	٢٣	٠,٥٢٣**	٣٤	٠,٥٢٣**
٢	٠,٤٣٨**	١٣	٠,٥٩٥**	٢٤	٠,٤٣٨**	٣٥	٠,٥٠١**
٣	٠,٥٧٢**	١٤	٠,٧٠٩**	٢٥	٠,٤٣٨**	٣٦	٠,٦٣٨**
٤	٠,٤٢٥**	١٥	٠,٦١٣**	٢٦	٠,٤٠٦**	٣٧	٠,٥٢٩**
٥	٠,٥٢٠**	١٦	٠,٤٨٨**	٢٧	٠,٣٨٢**	٣٨	٠,٥٧١**
٦	٠,٥٩٣**	١٧	٠,٦٣١**	٢٨	٠,٦٥٦**	٣٩	٠,٥٣٣**
٧	٠,٥٩٥**	١٨	٠,٦٩٩**	٢٩	٠,٥٧٥**	٤٠	٠,٥٤٣**
٨	٠,٥٦٩**	١٩	٠,٥٨٢**	٣٠	٠,٤١٤**	٤١	٠,٤٦٦**
٩	٠,٥٩١**	٢٠	٠,٦٦٦**	٣١	٠,٦٦٩**	٤٢	٠,٥٤٣**
١٠	٠,٦٢٧**	٢١	٠,٥٥٢**	٣٢	٠,٤٦٠**	٤٣	٠,٥٤٥**
١١	٠,٥٠٦**	٢٢	٠,٥١٨**	٣٣	٠,٤٥٣**		

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٨٢، ٠,٧٠٩)، وأن هذه القيم مقبولة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والبعد الذي ينتمي إليه، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن=١٥٤)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط	البعد الرابع	معامل الارتباط
٣	٠,٦١٢**	١	٠,٥٩٢**	١٣	٠,٦٣٩**	٢٣	٠,٦٠٩**
٦	٠,٦٣٥**	٢	٠,٥٣٣**	٣٤	٠,٦٢٤**	٢٤	٠,٦٦٦**
٧	٠,٧٠٤**	٤	٠,٥٣٣**	٣٦	٠,٧١٨**	٢٥	٠,٥٥٤**
٨	٠,٥٧٨**	٥	٠,٥٩٧**	٣٧	٠,٥٩٩**	٢٧	٠,٦٠١**
٩	٠,٦٣٥**	١١	٠,٦٢٣**	٣٨	٠,٧١٩**	٣٠	٠,٧٠٩**
١٠	٠,٦٨٢**	١٦	٠,٥٦٠**	٣٩	٠,٧١٨**	٣٢	٠,٥٢٠**
١٢	٠,٦٧٢**	١٩	٠,٦٣٥**	٤٢	٠,٦٦٥**	٣٣	٠,٥٩٨**
١٤	٠,٧٧٦**	٢١	٠,٥٩٧**	٤٣	٠,٦٦٧**		
١٥	٠,٦٤٣**	٢٢	٠,٦٢٨**				
١٧	٠,٦٨٦**	٢٦	٠,٥١٧**				
١٨	٠,٧١٤**	٢٩	٠,٦٣٦**				
٢٠	٠,٦٩٧**	٣٥	٠,٥٩٣**				
٢٨	٠,٦٨٨**						
٣١	٠,٦٩٢**						
٤٠	٠,٥٩٦**						
٤١	٠,٥٣٤**						

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٧٦، ٠,٥٣٣)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي (ن=١٥٤)

م	الأبعاد	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	الإتزان الإنفعالي	التقبل الإيجابي للآخرين	تقبل الذات	الدرجة الكلية
١	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	–				
٢	الإتزان الإنفعالي	٠,٨٣٩**	–			
٣	التقبل الإيجابي للآخرين	٠,٨٦٤**	٠,٨٢٩**	–		
٤	تقبل الذات	٠,٨١٦**	٠,٧٤٢**	٠,٧٩٦**	–	
	الدرجة الكلية	٠,٩٣٠**	٠,٨٥٥**	٠,٨٣٤**	٠,٧٢٣**	–

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٢٣، ٠,٩٣٠)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس،

ثالثاً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي (ن=١٥٤)

م	البعد	معامل الثبات
١	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٠,٩١١
٢	الإتزان الإنفعالي	٠,٨٢٣
٣	التقبل الإيجابي للآخرين	٠,٨٢٢
٤	تقبل الذات	٠,٧٠٦
	الدرجة الكلية	٠,٩٤٢

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٧٠٦ ،٠,٩١١)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٤٢)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٨٢**) وهو معامل دال إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من حذف الموقف رقم (٤٤)، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٣) موقفًا موزعة على أربعة أبعاد.

٢- مقياس المرونة المعرفية: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى المرونة المعرفية لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على الأطر النظرية والبحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالمرونة المعرفية وتحديد مفهومها ومكوناتها، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Fu & Chow, 2016)، (Marshall & Brockman, 2016)، (Cardom, 2016)، (Hartkamp & Thornton, 2017)، (Demirtaş, 2020, 112)، (Malkoç & Mutlu, 2019)، (Dandan & Xinying, 2021)، وتمكن الباحث من تحديد بُعدين هما: البعد الأول: (المرونة التكيفية)، البعد الثاني: (المرونة التلقائية)، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٠) موقفًا من المواقف السلوكية التي تُواجه الطلاب في حياتهم، حيث خصص الباحث لكل بُعد (١٥) موقفًا تُعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات، إحداها تُعبر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والثانية تُعبر عن الاستجابة بدرجة متوسطة، والثالثة تُعبر عن الاستجابة بدرجة منخفضة، ويحصل الطالب على ثلاث درجات للإستجابة المرتفعة، ودرجتين للإستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للإستجابة المنخفضة ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس (٩٠)، والدرجة

المتوسطة (٦٠) وأدنى درجة للمقياس (٣٠).

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأى حول النقاط التالية، مدى مناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٠,٩٠%-١٠٠)، وهى نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التى أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمواقف الاختبار ٣٠×٣٠ على العينة الاستطلاعية (ن= ١٥٤)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك علي زيادة الاعتمادية للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، وبلغت قيمة إحصائي اختبارKmo في تحليل هذا المقياس (٠,٨٣٥) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) للحكم بكفاية حجم العينة، وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى عاملين، وكانت قيم الجذر الكامن للعاملين على التوالي هي: (٥,٨٤٦، ٤,٧٠٢)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بُعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات المواقف بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة. وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود عاملين، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس المرونة المعرفية (ن=١٥٤)

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	الموقف ف	العامل الأول	العامل الثاني	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني
١	٠,٤١٣		١١		٠,٤٩٢	٢١		٠,٥٩٣
٢	٠,٣٤٣		١٢	٠,٦٢٧		٢٢	٠,٥٥٥	
٣	٠,٤٧١		١٣	٠,٥٨٣		٢٣		٠,٥٤٦
٤		٠,٤٦٨	١٤	٠,٥١٥		٢٤		٠,٦١١
٥		٠,٥٨٧	١٥		٠,٦٧٧	٢٥		٠,٥٨٣
٦		٠,٤١٧	١٦	٠,٥٥٥		٢٦	٠,٣٩٩	
٧	٠,٤٧٠		١٧	٠,٦٣٣		٢٧	٠,٤٥٨	
٨	٠,٥٢٥		١٨	٠,٤٩٥		٢٨		٠,٥٤١
٩		٠,٥٦٣	١٩	٠,٤٤٧		٢٩	٠,٧٠٨	
١٠	٠,٥٢٥		٢٠		٠,٤٥٦	٣٠	٠,٦٣٤	
الجذر الكامن						الجذر الكامن	٥,٨٤٦	٤,٧٠٢
التباين						التباين	%١٩,٤٨٦	%١٥,٦٧٥

يتضح من الجدول (٧) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمواقف رقم (١، ٢، ٣، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦،١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠)، وبلغ عددها (١٨) موقفاً، وقد كان الجذر الكامن (٥,٨٤٦) بنسبة تباين (١٩,٤٨٦%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (المرونة التكيفية)، وأن العامل الثاني قد تشبع بالمواقف رقم (٤، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٨)، وبلغ عددها (١٢) موقفاً، وقد كان الجذر الكامن (٤,٧٠٢) بنسبة تباين (١٥,٦٧٥%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (المرونة التلقائية)، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة إحصائياً حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي تم الإبقاء علي مفردات المقياس، وبذلك لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٠) موقفاً.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الموقف والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية (ن=١٥٤)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٤**	١١	٠,٥٦٣**	٢١	٠,٥٢٠**
٢	٠,٣٦٣**	١٢	٠,٥٠١**	٢٢	٠,٥٠٢**
٣	٠,٥٨٠**	١٣	٠,٤٧٦**	٢٣	٠,٥٨١**
٤	٠,٤٦٣**	١٤	٠,٥٢٣**	٢٤	٠,٥٧٠**
٥	٠,٤٧٤**	١٥	٠,٤٤٣**	٢٥	٠,٥٦٧**
٦	٠,٣٤٧**	١٦	٠,٥٩٥**	٢٦	٠,٥٤٣**
٧	٠,٣٧٥**	١٧	٠,٥٨٩**	٢٧	٠,٦٠٧**
٨	٠,٦١١**	١٨	٠,٤٨٧**	٢٨	٠,٦٣٠**
٩	٠,٦١٧**	١٩	٠,٤٩٤**	٢٩	٠,٧٣٧**
١٠	٠,٤٨٠**	٢٠	٠,٦٢٩**	٣٠	٠,٦٥٧**

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٤٧، ٠,٧٣٧)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف، والبعد الذي ينتمي إليه، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن=١٥٤)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٠**	١٦	٠,٦٢١**	٤	٠,٥١١**	٢٤	٠,٦٥٢**
٢	٠,٤٠٣**	١٧	٠,٦٤٧**	٥	٠,٥٦٦**	٢٥	٠,٦١٨**
٣	٠,٥٨٨**	١٨	٠,٥٢٣**	٦	٠,٤٦٢**	٢٨	٠,٦٥٩**
٧	٠,٤١٨**	١٩	٠,٥٢٢**	٩	٠,٦٥١**		
٨	٠,٦٢١**	٢٢	٠,٥٤٨**	١١	٠,٦١٢**		
١٠	٠,٥٢٤**	٢٦	٠,٥٤٨**	١٥	٠,٥٩٠**		
١٢	٠,٥٦٩**	٢٧	٠,٦٢٧**	٢٠	٠,٦١٢**		
١٣	٠,٥٤٣**	٢٩	٠,٧٧٨**	٢١	٠,٦١٤**		
١٤	٠,٥٣٩**	٣٠	٠,٧٠٩**	٢٣	٠,٥٩٤**		

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٠٣، ٠,٧٧٨)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية (ن=١٥٤)

م	الأبعاد	المرونة التكيفية	المرونة التلقائية	الدرجة الكلية
١	المرونة التكيفية	–		
٢	المرونة التلقائية	٠,٦٨٧**	–	
٣	الدرجة الكلية	٠,٩٤٠**	٠,٨٩٤**	–

يتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٨٧، ٠,٩٤٠)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة المعرفية (ن=١٥٤)

م	البعد	معامل الثبات
١	المرونة التكيفية	٠,٨٧٥
٢	المرونة التلقائية	٠,٨٣١
الدرجة الكلية		٠,٩١٢

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المُستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٣١ ، ٠,٨٧٥)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩١٢)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٢٩**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي من المواقف، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) موقفًا موزعة على بُعدين.

٣- مقياس الضغوط الأكاديمية: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الضغوط الأكاديمية لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على الأطر النظرية والبحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالضغوط الأكاديمية وتحديد مفهومها، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Chambel & Curral, 2005)، (Pinugu, 2013)، (Duncan-Williams, 2015)، (Olufunke, 2017)، (Zhang & Naeem et al, 2020)، (Zheng, 2017)، (Yovita & Asih, 2018)، (Choia et al, 2019)، وتمكن الباحث من تحديد ثلاثة أبعاد هما: البعد الأول: (ضغوط الأسرة والأصدقاء)، البعد الثاني: (ضغوط المهام الأكاديمية)، البعد الثالث: (ضغوط البيئة الأكاديمية). ويتكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٦) موقفًا من المواقف السلوكية التي تُواجه الطلاب في حياتهم الأكاديمية، حيث خصص الباحث لكل بُعد (١٢) موقفًا تُعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات، إحداها تُعبر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والثانية تُعبر عن الاستجابة بدرجة متوسطة، والثالثة تُعبر عن الاستجابة بدرجة منخفضة، ويحصل الطالب على ثلاث درجات للإستجابة المرتفعة، ودرجتين للإستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للإستجابة المنخفضة ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس (١٠٨)، والدرجة المتوسطة (٧٢)، وأدنى درجة للمقياس (٣٦).

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأى حول النقاط التالية، مدى مناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف،

مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٠,٩٠%-١٠٠)، وهى نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التى أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختبار٣٦×٣٦ على العينة الاستطلاعية (ن= ١٥٤)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك علي زيادة الاعتمادية للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، وبلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٨٨٢) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) للحكم بكفاية حجم العينة، وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٦,٥١٦، ٦,٠٩١، ٤,٦٥٩)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بُعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزرKaiser لإختيار تشبعات المواقف بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة. وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مواقف مقياس الضغوط الأكاديمية (ن= ١٥٤)

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١			٠,٤٣٢	١٣			٠,٥٤٨	٢٥		٠,٥٤٦	
٢			٠,٦٧٤	١٤	٠,٥٣٢			٢٦		٠,٤٤٤	
٣			٠,٤٣١	١٥		٠,٥١٢		٢٧	٠,٥٩١		
٤			٠,٥٢٧	١٦	٠,٥٥٩			٢٨	٠,٦٢٥		
٥			٠,٦٠٥	١٧		٠,٤٥٤		٢٩	٠,٦٦٩		
٦	٠,٤٨٧			١٨		٠,٧٨٥		٣٠	٠,٥٩١		
٧			٠,٧٣٢	١٩		٠,٦١٢		٣١		٠,٦٦٦	
٨		٠,٤٤٦		٢٠		٠,٤٧٦		٣٢	٠,٦٩١		
٩		٠,٦٣٩		٢١			٠,٤٦٥	٣٣	٠,٦٨٨		
١٠			٦٣٩	٢٢		٠,٤١٢		٣٤	٠,٥٤٢		
١١	٠,٣٣٨			٢٣		٠,٧٥١		٣٥	٠,٧٩٢		
١٢		٠,٦١٥		٢٤		٠,٦٨٤		٣٦	٠,٥٨٥		
الجذر الكامن								الجذر الكامن	٦,٥١٦	٦,٠٩١	٤,٦٥٩
التباين								التباين	١٨,١٠١%	١٦,٩٢٠%	١٢,٩٤١%

يتضح من الجدول (١٢) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمواقف رقم (٦، ١١، ١٤، ١٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦)، وبلغ عددها (١٣)، موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٦,٥١٦) بنسبة تباين (١٨,١٠١%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن ضغوط الأسرة والأصدقاء. وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمواقف رقم (٨، ٩، ١٢، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣١)، وبلغ عددها (١٤) موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٦,٠٩١) بنسبة تباين (١٦,٩٢٠%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن ضغوط المهام الأكاديمية، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمواقف رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ١٠، ١٣، ٢١)، وبلغ عددها (٩) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٤,٦٥٩) بنسبة تباين (١٢,٩٤١%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن ضغوط البيئة الأكاديمية، كما يتضح أن جميع المفردات لها تشبعات دالة إحصائيًا حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي تم الإبقاء علي مواقف المقياس، وبذلك لتصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٦) موقفًا.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين الموقف والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن=١٥٤)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم الموقف	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٤**	١٠	٠,٦٠٧**	١٩	٠,٦٨٠**	٢٨	٠,٥٧٠**
٢	٠,٤٥٠**	١١	٠,٣٤٥**	٢٠	٠,٧٠١**	٢٩	٠,٦٣٣**
٣	٠,٦٤٠**	١٢	٠,٥٩١**	٢١	٠,٦١٨**	٣٠	٠,٦٣٩**
٤	٠,٥٣٢**	١٣	٠,٥٧٥**	٢٢	٠,٥٨٧**	٣١	٠,٥٨٤**
٥	٠,٥٥٤**	١٤	٠,٦١٩**	٢٣	٠,٧١٨**	٣٢	٠,٦٨٩**
٦	٠,٤٩٩**	١٥	٠,٦٢١**	٢٤	٠,٦٥٣**	٣٣	٠,٥٠٦**
٧	٠,٤٤٥**	١٦	٠,٦٣٥**	٢٥	٠,٦٨٧**	٣٤	٠,٥٨٩**
٨	٠,٥٨٦**	١٧	٠,٦٨٢**	٢٦	٠,٦٥٠**	٣٥	٠,٧١٦**
٩	٠,٥٨٠**	١٨	٠,٦٦٧**	٢٧	٠,٦٨٤**	٣٦	٠,٦٤٠**

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٤٥، ٠,٧١٨)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والبعد الذي ينتمي إليه، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن=١٥٤)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
٦	٠,٥٥٩**	٨	٠,٥٩٢**	١	٠,٥٥٧**
١١	٠,٣٦١**	٩	٠,٦٦٨**	٢	٠,٦٣٤**
١٤	٠,٦٣٨**	١٢	٠,٦٧٢**	٣	٠,٦٧٣**
١٦	٠,٦٧٤**	١٥	٠,٦٧٤**	٤	٠,٦٣٩**
٢٧	٠,٧٢٦**	١٧	٠,٦٧٦**	٥	٠,٧٢٧**
٢٨	٠,٦٥٥**	١٨	٠,٧٦٠**	٧	٠,٦٤٥**
٢٩	٠,٧٢٣**	١٩	٠,٧١٧**	١٠	٠,٧٣٤**
٣٠	٠,٦٨٧**	٢٠	٠,٧١٢**	١٣	٠,٦٧٠**
٣٢	٠,٧٦٨**	٢٢	٠,٦٢٦**	٢١	٠,٦٤٥**
٣٣	٠,٦٤٧**	٢٣	٠,٧٨٠**		
٣٤	٠,٦٤٦**	٢٤	٠,٧٤٠**		
٣٥	٠,٨٣١**	٢٥	٠,٦٨٠**		
٣٦	٠,٦٨٩**	٢٦	٠,٦٧٠**		
		٣١	٠,٦٦٦**		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٣٦١، ٠,٨٣١)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن=١٥٤)

م	الأبعاد	ضغوط الأسرة والأصدقاء	ضغوط المهام الأكاديمية	ضغوط البيئة الأكاديمية	الدرجة الكلية
١	ضغوط الأسرة والأصدقاء	١			
٢	ضغوط المهام الأكاديمية	٠,٧١٢**	١		
٣	ضغوط البيئة الأكاديمية	٠,٦٤٩**	٠,٦٩٤**	١	
	الدرجة الكلية	٠,٨٩٤**	٠,٩٢٩**	٠,٨٣٠**	١

يتضح من الجدول (١٥) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٤٩، ٠,٩٢٩)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن=١٥٤)

م	البعد	معامل الثبات
١	ضغوط الأسرة والأصدقاء	٠,٨٩٤
٢	ضغوك المهام الأكاديمية	٠,٩١٢
٣	ضغوط البيئة الأكاديمية	٠,٨٣٤
	الدرجة الكلية	٠,٩٤٩

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٣٤، ٠,٩١٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٤٩)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٠٦**) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي من المواقف، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) موقفًا موزعة على ثلاثة أبعاد.

٤- مقياس الرفاهية الأكاديمية: (إعداد الباحث)

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الرفاهية الأكاديمية لطلاب الجامعة، حيث اطَّلع الباحث على الأطر النظرية والبحوث السابقة والمقاييس الخاصة بالرفاهية الأكاديمية وتحديد مفهومها ومكوناتها، ومن البحوث ذات الدلالة في هذا الصدد (Hajiyakhchali, 2013)، (الحولة وعبدالمجيد، ٢٠١٥، ٢١٥)، (Hartkamp & Thornton, 2017)، (Zhang & Zheng, 2017)، (غزالة وأحمد، ٢٠١٩، ٩٨)، (شلبي وآخرون، ٢٠٢٠، ٨٠٦)، (Shek & Chai, 2020)، (Musa, 2020, 144)، (Rand et al, 2020)، (Capone et al, 2020,) (Dandan & Xinying, 2021)، وتمكن الباحث من تحديد ثلاثة أبعاد هما: البعد الأول: (الرضا الأكاديمي)، البعد الثاني: (الإندماج الأكاديمي)، البعد الثالث: (الكفاءة الأكاديمية)، ويتكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٥) موقفًا من المواقف السلوكية التي تُواجه الطلاب في حياتهم الأكاديمية، حيث خصص الباحث لكل بُعد (١٥) موقفًا تُعبر عن التعريف الإجرائي للبُعد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات، إحداها تُعبر عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والثانية تُعبر عن الاستجابة بدرجة متوسطة، والثالثة تُعبر عن الاستجابة بدرجة منخفضة، ويحصل الطالب على ثلاث درجات للإستجابة المرتفعة، ودرجتين للإستجابة المتوسطة، ودرجة واحدة للإستجابة المنخفضة ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس (١٣٥)، والدرجة المتوسطة (٩٠) وأدنى درجة للمقياس (٤٥).

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (١١) من المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأى حول النقاط التالية، مدى مناسبة مواقف المقياس لعينة البحث، مدى مناسبة الموقف للبعد الذي يقيسه، مدى وضوح الصياغة اللغوية للمواقف، مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٩٠,٩٠%-١٠٠)، وهى نسب اتفاق مقبولة، مما يدعو إلى الثقة فى صلاحية المقياس لعينة البحث، كما قام الباحث بتعديل الملاحظات التى أبداها المحكمون على المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: اعتمد الباحث فى حساب صدق المقياس على الآتي:

أ- **التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لدرجات المقياس من خلال إعداد مصفوفة الارتباطات لمفردات الاختيار٤٥×٤٥ على العينة الاستطلاعية (ن= ١٥٤)، وحساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار Kmo حيث تتراوح قيمة هذا

الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك علي زيادة الاعتمادية للعوامل التي نحصل عليها من التحليل، وبلغت قيمة إحصائي اختبار Kmo في تحليل هذا المقياس (٠,٨٧٧) أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠) للحكم بكفاية حجم العينة، وهي تزيد عن الحد الأدنى المقبول لإجراء هذا التحليل، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح، وتم التوصُل إلى ثلاثة عوامل، وكانت قيم الجذر الكامن للعوامل على التوالي هي: (٨,٩٧١، ٧,٧٨٥، ٦,١١١)، ولإعطاء معنى نفسي لهذه العوامل الناتجة في كل بُعد، تم عمل التدوير المتعامد للعوامل على الحاسوب بطريقة فاريماكس لكايزر (Kaiser)، واتبع الباحث محك كايزر Kaiser لاختيار تشبعات الفقرات بالعوامل، والذي يعتبر التشبعات التي تصل إلى (٠,٣) أو أكثر تشبعات دالة إحصائيًا، وتشير نتيجة التحليل العاملي بعد التدوير إلى وجود ثلاثة عوامل، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧) العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة مفردات مقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=١٥٤)

الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الموقف	العامل الأول	العامل الثاني
١			٠,٧٠٥	١٦	٠,٤٩١			٣١		٠,٥٥٧
٢		٠,٦٠٢		١٧		٠,٥٦٤		٣٢		٠,٦٠٤
٣			٠,٥٨٨	١٨		٠,٥٢٨		٣٣	٠,٥١٦	
٤			٠,٧٧٣	١٩	٠,٥٥٤			٣٤	٠,٥٨٦	
٥			٠,٧٥٠	٢٠	٠,٦٤٧			٣٥	٠,٥٣٢	
٦			٠,٦١١	٢١	٠,٥٣٢			٣٦	٠,٥٠٠	
٧			٠,٧٣١	٢٢	٠,٥٤٣			٣٧		٠,٤٤١
٨			٠,٥٣٥	٢٣	٠,٦٤٥			٣٨		٠,٥٥٩
٩			٠,٧٧٧	٢٤	٠,٦٣٤			٣٩		٠,٥٨٤
١٠			٠,٧٠٣	٢٥	٠,٥١٦			٤٠		٠,٥٥٠
١١		٠,٥٨١		٢٦	٠,٦٨٢			٤١		٠,٥٥٥
١٢		٠,٥٠٩		٢٧	٠,٦٣٢			٤٢		٠,٥٦٣
١٣		٠,٤٨٢		٢٨	٠,٧٥٤			٤٣		٠,٦٥٨
١٤	٠,٥٣٧			٢٩	٠,٦٧٩			٤٤		٠,٤٤٣
١٥	٠,٥٦٩			٣٠	٠,٥٣٥			٤٥		٠,٥٦٠
الجذر الكامن								الجذر الكامن	٨.٩٧١	٧.٧٨٥
التباين								التباين	%١٩.٩٣٦	%١٧.٣٠١

العامل الثالث
٦.١١١
%١٣.٥٨٠

يتضح من الجدول (١٧) أن **العامل الأول** قد تشبع بالمواقف رقم (١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥ ،٢٦ ، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦)، وبلغ عددها (١٩) موقفًا، وقد كان الجذر الكامن (٨,٩٧١) بنسبة تباين (١٩,٩٣٦%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الرضا الأكاديمي)، وأن **العامل الثاني** قد تشبع بالمواقف رقم (٢، ١١، ١٢، ١٣، ١٧، ١٨، ٣١، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥)، وبلغ عددها (١٧) موقفًا،

وقد كان الجذر الكامن (٧,٧٨٥) بنسبة تباين (١٧,٣٠١%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الإندماج الأكاديمي)، وأن **العامل الثالث** قد تشبع بالمواقف رقم (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)، وبلغ عددها (٩) مواقف، وقد كان الجذر الكامن (٦,١١١) بنسبة تباين (١٣,٥٨٠%)، وتكشف مضامين هذه المواقف عن (الكفاءة الأكاديمية)، كما يتضح أن جميع المواقف لها تشبعات دالة إحصائياً حيث كانت تشبعات كل منها أكبر من (٠,٣)، وبالتالي تم الإبقاء علي مواقف المقياس، وبذلك تصبح الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٥) موقفاً.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=١٥٤)

رقم الموقف	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٠**	١٠	٠,٥٦١**	١٩	٠,٦٦٣**	٢٨	٠,٦٣٣**	٣٧	٠,٦٨٨**
٢	٠,٦٢٨**	١١	٠,٥٨٨**	٢٠	٠,٦٥٨**	٢٩	٠,٧١١**	٣٨	٠,٥٧٩**
٣	٠,٥١٥**	١٢	٠,٦٦٥**	٢١	٠,٦٨٧**	٣٠	٠,٦١٠**	٣٩	٠,٥٨٧**
٤	٠,٤٢٩**	١٣	٠,٦٣٦**	٢٢	٠,٦٣٠**	٣١	٠,٦١١**	٤٠	٠,٥٧٤**
٥	٠,٤٧٥**	١٤	٠,٧٠٧**	٢٣	٠,٥٢٢**	٣٢	٠,٦٣٦**	٤١	٠,٥١٥**
٦	٠,٤٩٢**	١٥	٠,٧٢٨**	٢٤	٠,٦٢٧**	٣٣	٠,٧٢٧**	٤٢	٠,٦٦١**
٧	٠,٤٤٨**	١٦	٠,٦٩٣**	٢٥	٠,٦٦٢**	٣٤	٠,٦٦١**	٤٣	٠,٥٢٣**
٨	٠,٤١٣**	١٧	٠,٦٨٦**	٢٦	٠,٦٩١**	٣٥	٠,٧٢١**	٤٤	٠,٥٩٩**
٩	٠,٥٠٢**	١٨	٠,٧٧٨**	٢٧	٠,٧١٨**	٣٦	٠,٦٦٧**	٤٥	٠,٦٤٨**

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٤٢٩، ٠,٧٧٨)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب الإتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والبعد الذي ينتمي إليه، والجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن=١٥٤)

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثاني	معامل الارتباط	البعد الثالث	معامل الارتباط
١٤	٠,٧٢٣**	٢	٠,٦٥٩**	١	٠,٧٧٤**
١٥	٠,٧٣٣**	١١	٠,٦٣٠**	٣	٠,٦٧٧**
١٦	٠,٧٠٦**	١٢	٠,٦٦٩**	٤	٠,٧٢١**
١٩	٠,٦٨٩**	١٣	٠,٦٥٠**	٥	٠,٧٦٤**
٢٠	٠,٧٠٨**	١٧	٠,٧٠٩**	٦	٠,٦٧٧**
٢١	٠,٦٩١**	١٨	٠,٧٦٧**	٧	٠,٧٦٨**
٢٢	٠,٦٦٦**	٣١	٠,٦٤٦**	٨	٠,٦٤١**
٢٣	٠,٥٩٢**	٣٢	٠,٧٦٦**	٩	٠,٧٦٤**
٢٤	٠,٧١٣**	٣٧	٠,٦٥٨**	١٠	٠,٧٧٤**
٢٥	٠,٦٨٠**	٣٨	٠,٦٤٣**		
٢٦	٠,٧٤٦**	٣٩	٠,٦٦٢**		
٢٧	٠,٧٢٩**	٤٠	٠,٦٢٣**		
٢٨	٠,٧١٩**	٤١	٠,٥٨٩**		
٢٩	٠,٧٥٧**	٤٢	٠,٦٩٩**		
٣٠	٠,٦٥٦**	٤٣	٠,٦١٦**		
٣٣	٠,٧١٩**	٤٤	٠,٦٢٥**		
٣٤	٠,٧٠٥**	٤٥	٠,٦٩٠**		
٣٥	٠,٧٢٣**				
٣٦	٠,٦٧٨**				

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦١٦، ٠,٧٦٧)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وتم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=١٥٤)

م	الأبعاد	الرضا الأكاديمي	الإندماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	الدرجة الكلية
١	الرضا الأكاديمي	-			
٢	الإندماج الأكاديمي	٠,٨٥٣**	-		
٣	الكفاءة الأكاديمية	٠,٨٠٣**	٠,٧٤٦**	-	
الدرجة الكلية		٠,٩٥٦**	٠,٩٤٦**	٠,٧١١**	-

يتضح من الجدول (٢٠) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧١١، ٠,٩٥٦)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: الثبات: استخدم الباحث لحساب الثبات الطرق التالية:

أ- **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول (٢١) يوضح ذلك.

جدول (٢١) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=١٥٤)

م	البعد	معامل الثبات
١	الرضا الأكاديمي	٠,٩٤٢
٢	الإندماج الأكاديمي	٠,٩٢٠
٣	الكفاءة الأكاديمي	٠,٨٨٣
	الدرجة الكلية	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول (٢١) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد المقياس المستخدم تراوحت ما بين (٠,٨٨٣، ٠,٩٤٢)، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٦٤)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

ب- **معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق، بعد فاصل زمني مقداره أسبوعين، وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٣٠**) وهو معامل دال إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة استخدام المقياس.

الصورة النهائية للمقياس

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، وما ترتب عليها من عدم حذف أي من المواقف، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٥) موقفًا موزعة على ثلاثة أبعاد.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات، الإنحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، تحليل التباين الثلاثي، واستخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss v25) في تحليل نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي لدى طلاب الجامعة، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي، والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية و التفكير الايجابي والدرجة الكلية

الدرجة الكلية للمقاييس	الرفاهية الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	الإندماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	التفكير الايجابي	التوقعات الإيجابية والتفاؤل	الإتزان الإنفعالي	التقبل الإيجابي للآخرين	تقبل الذات
الرفاهية الأكاديمية	-								
الرضا الأكاديمي	٠,٩١٨**	-							
الإندماج الأكاديمي	٠,٩٤٣**	٠,٨٠١**	-						
الكفاءة الأكاديمية	٠,٩٠٠**	٠,٧٥٩**	٠,٨٤٩**	-					
التفكير الايجابي	٠,٣٦١**	٠,٣١٢**	٠,٣٢٧**	٠,٣١٧**	-				
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	٠,١٠٤*	٠,١٠١*	٠,١٠٤*	٠,١٠٨*	٠,١٠٦*	-			
الإتزان الإنفعالي	٠,١٥٣**	٠,١٥٩**	٠,١٣٢**	٠,١١٧**	٠,١٤٥**	٠,٤٩٢**	-		
التقبل الإيجابي للآخرين	٠,٢١٨**	٠,١٥٧**	٠,٢١٣**	٠,٢١٦**	٠,٢١٨**	٠,٢١٥**	٠,٦٠٥**	-	
تقبل الذات	٠,١٥٤**	٠,١٧٧**	٠,١٦٨**	٠,١٦٨**	٠,٢١٨**	٠,١٦٠**	٠,٢٢٧**	٠,٢٦١**	-

يتضح من الجدول (٢٢) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية والتفكير الايجابي والدرجة الكلية، وعند مستوى (٠,٠٥) في بُعد التوقعات الإيجابية، حيث تتراوح قيم معامل الارتباط بين (٠,١٠١ – ٠,٩٤٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا، وبالتالي نقبل الفرض البديل، وهذا يعنى أنه كلما زاد التفكير الإيجابي لدى الطلاب كلما أدى ذلك إلى زيادة وتدعيم الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع بحث (Shek & Chai, 2020)، (Rand et al, 2020)، (Dandan & Xinying, 2021)، ويفسر الباحث وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التفكير الايجابي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة أن التفكير الإيجابي له دور فعَّال في فهم الطلاب لأنفسهم وتكوين علاقات إيجابية مع زملائهم والتعاطف معهم، كما يُسهم التفكير الإيجابي في التحكم في الأفكار السلبية التي يتعرض لها الطلاب ومن ثم يظهر لديهم الشعور بالرضا عن الجوانب الأكاديمية، ويتفق ذلك مع بحث (Chui & Chan, 2020)، ويعزز التفكير الايجابي تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الطلاب مما يُسهم في إندماجهم في المهام والأنشطة الأكاديمية وتأدية المهام بكفاءة، ويؤدي التفكير الإيجابي دورًا مهمًا في التخلص من الإرهاق الأكاديمي للطلاب والتغلب على التحديات التي تواجههم في الحياة الأكاديمية ومساعدتهم على الحل الإبداعي لمشكلاتهم والتوقع الإيجابي لحياتهم الأكاديمية والمستقبلية، ويتفق ذلك مع بحث (Fandokht et al, 2014)، ويؤدي التفكير الإيجابي دورًا مهمًا في التكيف الأكاديمي حيث يُساعد الطلاب على تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية والمستقبلية ومن ثم تعزيز الرفاهية الأكاديمية لديهم (Alkhatib, 2020).

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والمرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط

بيرسون لحساب العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية والمرونة المعرفية، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣) معاملات الارتباط بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية و المرونة المعرفية والدرجة الكلية

الدرجة الكلية للمقاييس	الرفاهية الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	الإندماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	المرونة المعرفية	المرونة التكيفية	المرونة التلقائية
الرفاهية الأكاديمية	-						
الرضا الأكاديمي	٠,٩١٨**	-					
الإندماج الأكاديمي	٠,٩٤٣**	٠,٨٠١**	-				
الكفاءة الأكاديمية	٠,٩٠٠**	٠,٧٥٩**	٠,٨٤٩**	-			
المرونة المعرفية	٠,٣٢٢**	٠,٢٥٩**	٠,٢٤٩**	٠,٢٣٦**	-		
المرونة التكيفية	٠,٢٠٨**	٠,٢٠٦**	٠,١٩٠**	٠,١٥٩**	٠,١٣٩**	-	
المرونة التلقائية	٠,٦٣٧**	٠,٦٢٣**	٠,٦٠٤**	٠,٥٦٤**	٠,٣٦٩**	٠,٣٦٦**	-

يتضح من الجدول (٢٣) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية والمرونة المعرفية والدرجة الكلية لدى طلاب الجامعة، حيث تتراوح قيم معامل الارتباط بين (٠,١٣٩ – ٠,٩٤٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا، وبالتالي نقبل الفرض البديل، وهذا يعنى أنه كلما زادت المرونة المعرفية لدى الطلاب كلما أدى ذلك إلى زيادة وتدعيم الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع بحث (Cardom, 2016)، (Malkoç & Mutlu, 2019)، (Dandan & Xinying, 2021)،ويفسر الباحث وجود علاقة موجبة ودالة

إحصائيًا بين المرونة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى أفراد العينة أن المرونة المعرفية تُمكن الطلاب من التكيف مع المهام الأكاديمية والتفكير في الحلول الملاءمة للصعوبات التي تواجههم وتوظيفها بشكل فعَّال فالطلاب الذين يمتعون بالمرونة الأكاديمية لديهم القدرة على مواجهة الضغوط والحفاظ على مستويات عالية من الدافعية والتكيف مع المواقف الجديدة والغير مألوفة ولديهم وعي بالخيارات المتاحة والبحث عن البدائل المناسبة وتحقيق التوازن بين رغباتهم واحتياجاتهم ومجالات الحياة التنافسية في النواحي الأكاديمية بينهم وبين زملاءهم فالطلاب ذوي المرونة المعرفية يمكنهم التغلب على الأعباء والتجارب السلبية ومن ثم التطلع إلى الرفاهية الأكاديمية، ويتفق ذلك مع بحث (Demirtaş, 2020)، (Sünbül, 2020).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية، والجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤) معاملات الارتباط بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية

الدرجة الكلية للمقاييس	الرفاهية الأكاديمية	الرضا الأكاديمي	الإدماج الأكاديمي	الكفاءة الأكاديمية	الضغوط الأكاديمية	ضغوط الأسرة والأصدقاء	ضغوط المهام الأكاديمية	ضغوط البيئة الأكاديمية
الرفاهية الأكاديمية	-							
الرضا الأكاديمي	٠,٩١٨**	-						
الإدماج الأكاديمي	٠,٩٤٣**	٠,٨٠١**	-					
الكفاءة الأكاديمية	٠,٩٠٠**	٠,٧٥٩**	٠,٨٤٩**	-				
الضغوط الأكاديمية	-٠,٧٤٣**	-٠,٦٥٢**	-٠,٧٢١**	-٠,٧٢٩**	-			
ضغوط الأسرة والأصدقاء	-٠,٦٧٦**	-٠,٥٨٢**	-٠,٦٦٩**	-٠,٦٧٥**	٠,٩٠٨**	-		
ضغوط المهام الأكاديمية	-٠,٧٠٠**	-٠,٥٩٣**	-٠,٦٩٤**	-٠,٧١٤**	٠,٩٥٧**	٠,٧١٤**	-	
ضغوط البيئة الأكاديمية	-٠,٦٦٩**	-٠,٦٤٢**	-٠,٦٢٩**	-٠,٦١٩**	٠,٨٩٥**	٠,٧١٣**	٠,٧٩٧**	-

يتضح من الجدول (٢٤) وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد كل من الرفاهية الأكاديمية والضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية لدى طلاب الجامعة، حيث تتراوح قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٢٨- ، ٠,٩٤٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا، وبالتالي نقبل الفرض البديل، وهذا يعنى أنه كلما انخفضت الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب كلما أدى ذلك إلى زيادة وتدعيم الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع بحث (Pinugu, 2013)، (Yovita & Asih, 2018)، (Choia et al, 2019)، ويفسر الباحث وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية، حيث يتعين على الطلاب القيام بالعديد من الأنشطة الأكاديمية المتنوعة والتي تُمثل ضغوطًا عليهم ممانتعكس سلبًا على رفاهيتهم الأكاديمية وقيامهم بالمهام الأكاديمية بكفاءة، كما أن توقعات أولياء الأمور حيال حصول أبناءهم على تقديرات مرتفعة من شأنه يُمثل ضغوطًا أكاديمية عليهم، حيث أن التخلص من الضغوط الأكاديمية من شأنه زيادة الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب، ويتعامل الطلاب مع الأهداف التعليمية على أنها مُتطلبات أساسية لذا ينشأ لديهم إحساساً بالكفاءة، فالضغوط البسيطة من شأنها تحفيز الطلاب لمواجهتها والعمل الفعَّال للوصول إلى أهدافهم الأكاديمية، ويتفق ذلك مع بحث (Jain & Singhai, 2018)، (Naeem et al, 2020).

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية " ت" للعينات المستقلة، والجدول (٢٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة

"ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد الرفاهية الأكاديمية والدرجة الكلية.

جدول (٢٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد الرفاهية الأكاديمية والدرجة الكلية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	عام	٢٤١	٥١,٩٢	٧,٣٤١	٠,٠٨١	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٥١,٨٧	٦,٨٣١		
الإنماء الأكاديمي	عام	٢٤١	٤٥,٦٢	٧,٣١٧	٠,٧٨٩	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٤٥,١٣	٧,٠٤١		
الكفاءة الأكاديمية	عام	٢٤١	٢٣,٣٦	٤,٢٠٦	٠,٨٩٢	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢٣,٠٤	٤,٠٣٥		
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	عام	٢٤١	١٢٠,٣٦	١٧,٨٢٢	٠,٢٠٨	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	١٢٠,٠٥	١٦,٦٩٢		
الرضا الأكاديمي	ذكور	٣٠٢	٥١,٥٤	٧,٦٠٥	١,٨٢٨	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٥٢,٣٥	٦,٢٤٩		
الإنماء الأكاديمي	ذكور	٣٠٢	٤٤,٩٧	٧,٥٩٢	١,٢٩٦	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٤٥,٨٧	٦,٥١٣		
الكفاءة الأكاديمية	ذكور	٣٠٢	٢٢,٩٧	٤,٣٩٩	١,٤٧١	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٢٣,٤٩	٣,٦٨٤		
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	ذكور	٣٠٢	١١٩,٠٤	١٨,٦٢٤	١,٤٥٤	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	١٢١,٧٢	١٤,٩٩٧		
الرضا الأكاديمي	علمي	٢٠٦	٥١,٦٩	٧,١٩٥	٠,٧٠٢	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٥٢,١٢	٦,٩٠٨		
الإنماج الأكاديمي	علمي	٢٠٦	٤٤,٨٢	٧,٤٢٩	١,٨٨١	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٤٥,٩٩	٦,٨٠٠		
الكفاءة الأكاديمية	علمي	٢٠٦	٢٢,٨١	٤,٢٢٧	١,٧٧١	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٢٣,٤٥	٣,٩٧٧		
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	علمي	٢٠٦	١١٨,٨٧	١٧,٨٢٠	١,٩٢٥	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	١٢١,٧٦	١٦,٣٣٤		
الرضا الأكاديمي	ثانية	٣١١	٥١,٩٦	٧,٥٩٥	١,٣٣٨	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٥٢,٣٦	٦,٢٠٥		
الإنماج الأكاديمي	ثانية	٣١١	٤٤,٩٩	٧,٦٤٣	١,٤٥٧	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٤٥,٨٨	٦,٤٠١		
الكفاءة الأكاديمية	ثانية	٣١١	٢٢,٩٨	٤,٣٩٤	١,٤٨٢	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٢٣,٥٠	٣,٦٦١		
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	ثانية	٣١١	١١٩,١٠	١٨,٦٦٧	١,٨١٨	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	١٢١,٧٥	١٤,٧٥٤		

يتضح من الجدول (٢٥) أن قيمة " ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية، وهذا يشير إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك حيث أن التعليم الجامعي

(العام، الأزهري) يؤدي كلاً منهما دوره في تشكيل خبرات الطلاب وتطلعاتهم الأكاديمية والتأثير الإيجابي على النتائج التعليمية المختلفة لدى طلاب الجامعة، كما أن الفعالية المؤسسية للجامعات والكليات والأقسام في التعليم (العام، الأزهري) تهدف إلى تسهيل بيئة داعمة للطلاب والإستفادة من البرامج الجامعية المُقدمة للطلاب ومن ثم رفاهيتهم الأكاديمية، كما أنه لايوجد تأثير للنوع (ذكور، إناث) حيث تتوافق تصورات الطلاب الذكور والإناث حول قدرتهم على تعلم وإتقان معارف ومهارات جديدة وتنظيمها وتنفيذها بكفاءة والذي من شأنه الرضا الأكاديمي حول المهام والتكليفات ومن ثم الرفاهية الأكاديمية، كما أنه لايوجد تأثير للتخصص (علمي، أدبي) حيث تتقارب طبيعة المهام والأنشطة والتكليفات الأكاديمية المطلوبة ويسعى الطلاب إلى التركيز بشكل أكبر على الأداء الإيجابي في النواحي الأكاديمية المتنوعة، كما أنه لايوجد تأثير للفرقة (الثانية، الرابعة) حيث أن الدوافع الشخصية والأكاديمية والعوامل الفكرية للفرقتين متقاربة حيث يسعى الطلاب إلى المثابرة والتفاني والمشاركة في الأنشطة والحصول على أعلى التقديرات والأندماج في المهام والتكليفات الأكاديمية ومن ثم تحقيق الرفاهية الأكاديمية، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Urquijo & Extremera, 2017, 557)، (غزالة وأحمد، ٢٠١٩، ٩٨)، (Capone et al, 2020)، (Rand et al, 2020). وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية "ت" للعينات المستقلة، والجدول (٢٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد التفكير الإيجابي والدرجة الكلية.

جدول (٢٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد التفكير الإيجابي والدرجة الكلية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	علم	٢٤١	٣٦.٤٩	٩.٨٨	٠.٩٢٢	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٣٥.٨٥	١٤.٧٧٧		
الإتزان الإنفعالي	علم	٢٤١	٢٤.١٩	٥.٢٨٧	١.٨٦٣	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢٥.٦٩	١٢.٣٩٦		
التقبل الإيجابي للآخرين	علم	٢٤١	٢٥.١٩	٩.٢٦٤	١.٩٤١	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢٦.٤٩	١١.٨٨٣		
تقبل الذات	علم	٢٤١	٢٨.٣٢	١٢.٤٠٤	١.٩٨٤	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢٦.٨٩	٧.٠٨٦		
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	علم	٢٤١	١٢٥.٦٦	١٤.٧٦٨	١.٨٤٣	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	١٢٧.٤٥	١٣.٦٨٨		
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	ذكور	٤٠٢	٣٥.٩٤	١٢.٠١١	٠.٣٠٥	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٣٦.٣١	١١.٦٨٨		
الإتزان الإنفعالي	ذكور	٤٠٢	٢٥.٦٢	٧.٠٣١	١.٨٣١	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٢٤.٠٣	١٢.٦٣١		
التقبل الإيجابي للآخرين	ذكور	٤٠٢	١٤.٠٨	٧.٣٤٨	٠.٣٧٣	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٢٠.١١	٧.٨٨٨		
تقبل الذات	ذكور	٤٠٢	٢٤.٦٤	١٣.٦٧٧	٠.١٢٧	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٢٤.٩٢	٥.٢٤٢		
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	ذكور	٤٠٢	١٢٧.٣٩	١٣.٧٨٧	٠.٨٢٩	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	١٢٦.٣١	١٤.٧٩٠		
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	علمي	٢٠٩	٣٤.٨٧	١٤.١٩٤	١.٧٢٩	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٣٢.٨٩	١٢.١٨٠		
الإتزان الإنفعالي	علمي	٢٠٩	٢٥.٩٥	١٢.٢٦٢	١.٠٠٠	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٢٤.٩٣	٥.٨٩٠		
التقبل الإيجابي للآخرين	علمي	٢٠٩	١٤.٧٠	١٠.٦٢٧	٠.٠٤٠	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	١٤.٦٦	٨.٩٣٣		
تقبل الذات	علمي	٢٠٩	٢٤.٩٤	١٢.٤٧٧	٠.٠١٠	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٢٤.٩١	١١.٩٩٢		
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	علمي	٢٠٩	١٢٧.٠٤	١٤.٤٣٩	٠.٢٣٧	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	١٢٦.٧٥	١٣.٩١٠		
التوقعات الإيجابية والتفاؤل	ثانية	٣١١	٣٥.٩٥	١١.٦٤٢	٠.٤٠٠	غير دالة إحصائيًا
	زيعة	٢١٧	٣٦.٣٨	١٢.٢٠٧		
الإتزان الإنفعالي	ثانية	٣١١	٢٥.٤٤	٩.٩١٠	١.٤٠٣	غير دالة إحصائيًا
	زيعة	٢١٧	٢٤.٢٢	١٢.٨٩١		
التقبل الإيجابي للآخرين	ثانية	٣١١	٢٠.٣٧	٧.٩١٣	١.٤٤٥	غير دالة إحصائيًا
	زيعة	٢١٧	١٤.٤٠	٧.٦٩١		
تقبل الذات	ثانية	٣١١	٢٤.٤٠	١٣.٩٣٧	٠.٤٣٥	غير دالة إحصائيًا
	زيعة	٢١٧	٢٤.٨٩	٥.٣٢١		
الدرجة الكلية للتفكير الإيجابي	ثانية	٣١١	١٢٧.٢٢	١٣.٨١٠	٠.٦١٤	غير دالة إحصائيًا
	زيعة	٢١٧	١٢٦.٤٥	١٤.٧٨١		

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي، وهذا يشير إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام

– أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك حيث أن طلاب التعليم الجامعي (العام، الأزهري) لديهم القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين واحترامهم والتعاطف معهم ولديهم توجه تفائلي للحياة وإحداث التوازن الداخلي والتغلب على التحديات التي تواجههم والتخلص من الأفكار السلبية التي قد تدفعهم إلى مشاعر وسلوكيات غير صحيحة، كما أنه لايوجد تأثير للنوع (ذكور، إناث) لما يتمتع به الذكور والإناث من فهم أنفسهم بشكل أفضل وزيادة تقدير الذات وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمشاركة في المواقف الايجابية التي تُعزز من الثقة بالنفس والتحكم في الأفكار السلبية وتغييرها وعدم رفض الآخرين الذين تختلف معاييرهم عن بعضهم البعض، كما أنه لايوجد تأثير للتخصص (علمي، أدبي) حيث أن طلاب التخصصات العلمية والأدبية لديهم القدرة على التفكير الإيجابي لمواجهة التحديات والآثار السلبية للضغوط والتخلص من الإرهاق الأكاديمي والقدرة على إدارة الإنفعالات وضبطها بشكل فعال والسيطرة عليها ويتوقعون نتائج أكثر إيجابية، كما أنه لايوجد تأثير للفرقة (الثانية، الرابعة) حيث يسعى طلاب الفرقتين إلى التغلب على الصعوبات بالجهد والتصميم ولديهم توقعات جيدة حول الإنجازات المستقبلية بشكل إيجابي، كما أن تراكم المعرفة لدى هؤلاء الطلاب يؤثر بشكل إيجابي لمساعدتهم على تحقيق تطلعاتهم الأكاديمية والمستقبلية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Shokhmgar, 2016, 208)، (Çelik & Sarıçam, 2018)، (Matel-Andersona & Bekhet, 2019)، (Supervía et al, 2020)، (Alkhatib, 2020)، (Chui & Chan, 2020)، وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في المرونة المعرفية لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية "ت" للعينات المستقلة، والجدول(٢٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد المرونة المعرفية والدرجة الكلية.

جدول (٢٧) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد المرونة المعرفية والدرجة الكلية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المرونة التكيفية	عام	٢٤١	٥٠,٧٣	٨,١٨٢	١,٢٣٩	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٤٩,٧٧	٩,٧٠٩		
المرونة التلقائية	عام	٢٤١	٣٥,٤١	١,٥٨٩	١,٠٩٥	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٣٥,٥٦	١,٣٤٤		
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	عام	٢٤١	٨٨,٩٣	٣,٠٢٠	١,٠٦٨	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٨٨,٦٢	٣,٦٥٨		
المرونة التكيفية	ذكور	٣٠٢	٥٠,٥٥	٨,٥١٣	١,٥١٦	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٤٩,٢٨	١٠,١٩٦		
المرونة التلقائية	ذكور	٣٠٢	٣٥,٤٥	١,٦١٢	٠,٧١٣	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٣٥,٥٤	١,٢٣٢		
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	ذكور	٣٠٢	٨٨,٥٦	٣,٦٩٢	٠,٦٧٧	غير دالة إحصائيًا
	إناث	٢٢٦	٨٩,٠٤	٢,٩٠٢		
المرونة التكيفية	علمي	٢٠٦	٥٠,٥٩	٩,٢٣٨	١,١١٦	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٤٩,٦٨	٩,٢٩٥		
المرونة التلقائية	علمي	٢٠٦	٣٥,٥٨	١,٣٢٤	١,٤٤٧	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٣٥,٣٩	١,٦٠٦		
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	علمي	٢٠٦	٨٨,٥١	٣,٧٠٦	١,٥٧٥	غير دالة إحصائيًا
	أدبي	٣٢٢	٨٩,٠١	٢,٩٣٩		
المرونة التكيفية	ثانية	٣١١	٥٠,٥٠	٨,٥٦٥	١,٤٠٤	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٤٩,٣١	١٠,٢٠٤		
المرونة التلقائية	ثانية	٣١١	٣٥,٤٤	١,٦٤٨	١,١١٤	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٣٥,٥٧	١,١٤٠		
الدرجة الكلية للمرونة المعرفية	ثانية	٣١١	٨٨,٥٧	٣,٦٦٤	١,١٦٦	غير دالة إحصائيًا
	رابعة	٢١٧	٨٩,٠٥	٢,٩١٧		

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي، وهذا يشير إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك حيث أن التعليم الجامعي (العام، الأزهري) يهدفان إلى تقديم الإستراتيجيات المعرفية التي تُمكن الطلاب من إتخاذ القرارات المناسبة والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع الظروف غير المألوفة وتعزيز التوقعات الإيجابية حول المستقبل والرضا عن الحياة، كما أنه لايوجد تأثير للنوع (ذكور، إناث) لما يتمتع

به الذكور والإناث من الإنفتاح على الذات والتغيير المرن للأهداف واستخدام استراتيجيات المواجهة للتعامل مع المطالب البيئية غير المتوقعة بشكل مناسب ولديهم وعي بالخيارات البديلة والتعامل مع وجهات النظر المتنوعة وتطبيق المعلومات بطرق مختلفة وفقًا للسياق، كما أنه لايوجد تأثير للتخصص (علمي، أدبي) حيث أن طلاب التخصصات العلمية والأدبية لديهم أساليب تفكير متنوعة تُمكنهم من التعامل مع الحياة الأكاديمية ولديهم القدرة على توليد المشاعر الإيجابية وممارسة الخطوات العلمية على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية، كما أنه لايوجد تأثير للفرقة (الثانية، الرابعة) حيث أن طلاب الفرقتين لديهم القدرة على التكيف مع المهام والتكليفات الأكاديمية فكلاهما على دراية بالبدائل ومستعدون للتكيف مع المواقف الغير متوقعة ولديهم معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والثقة في أنفسهم في قدرتهم على التصرف بطريقة فعالة، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Hartkamp & Thornton, 2017)، (Malkoç & Mutlu, 2019)، (Sünbül, 2020)، (Wang et al, 2021)، وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري.

نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار النسبة التائية "ت" للعينات المستقلة، والجدول (٢٨) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوي الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية.

جدول (٢٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في أبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية

لمقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيار	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ضغوط الأسرة والأصدقاء	عام	٢٤١	٢١,٢٤	٦,٢١٧	٠,١٠٣	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢١,٣٠	٦,٥٦٦		
ضغوط المهام الأكاديمية	عام	٢٤١	٢٦,٧٣	١٢,٧٧٣	١,٦٨٣	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٢٨,٣٩	٩,١٨٤		
ضغوط البيئة الأكاديمية	عام	٢٤١	١٧,٥٥	٨,١١٤	١,٢٩٩	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	١٨,٤٥	٧,٨٥٦		
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	عام	٢٤١	٦١,٨٥	٢١,١٦٢	٠,٢٠١	غير دالة إحصائيًا
	أزهر	٢٨٧	٦٢,٢٢	٢٠,٣٣٥		
ضغوط الأسرة	ذكور	٣٠٢	٢١,٠٨	٦,٣٢٠	٠,٨٠٥	غير دالة

والأصدقاء	إناث	٢٢٦	٢١,٥٣	٦,٥١٨		إحصائيًا
ضغوط المهام الأكاديمية	ذكور	٣٠٢	٢٨,٢٩	١١,٣٤٨	١,١٠٥	غير دالة
	إناث	٢٢٦	٢٧,٢٣	١٠,٢٦٤		إحصائيًا
ضغوط البيئة الأكاديمية	ذكور	٣٠٢	١٩,٤٣	٨,٥٨٣	١,٥٧٦	غير دالة
	إناث	٢٢٦	١٨,٣٨	٦,٦٤٥		إحصائيًا
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	ذكور	٣٠٢	٦٢,٧٨	٢٠,٩٧٤	٠,٩٣٠	غير دالة
	إناث	٢٢٦	٦١,٠٨	٢٠,٣٣٥		إحصائيًا
ضغوط الأسرة والأصدقاء	علمي	٢٠٦	٢١,٣٦	٦,٤٨٤	٠,٣٤٨	غير دالة
	أدبي	٣٢٢	٢١,١٧	٦,٣١٧		إحصائيًا
ضغوط المهام الأكاديمية	علمي	٢٠٦	٢٧,٤٦	١١,٢٩٢	١,٨٨٧	غير دالة
	أدبي	٣٢٢	٢٥,٥٩	١١,٣٨٠		إحصائيًا
ضغوط البيئة الأكاديمية	علمي	٢٠٦	١٧,٣٤	٨,٦٣٩	٠,٩١٥	غير دالة
	أدبي	٣٢٢	١٦,٧٢	٧,٠٩٨		إحصائيًا
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	علمي	٢٠٦	٦٢,٧٤	٢١,٠٨٠	٠,٨٣٤	غير دالة
	أدبي	٣٢٢	٦١,٢٣	٢٠,٢٤٧		إحصائيًا
ضغوط الأسرة والأصدقاء	ثانية	٣١١	٢١,١٩	٦,٣٣٧	٠,٣٧٥	غير دالة
	رابعة	٢١٧	٢١,٤٠	٦,٥١٠		إحصائيًا
ضغوط المهام الأكاديمية	ثانية	٣١١	٢٨,٢٢	١١,٢٤١	٠,٩٦٠	غير دالة
	رابعة	٢١٧	٢٧,٢٩	١٠,٣٩٧		إحصائيًا
ضغوط البيئة الأكاديمية	ثانية	٣١١	١٩,٤٠	٨,٥٠٥	١,٥٢٤	غير دالة
	رابعة	٢١٧	١٨,٣٩	٦,٦٩٩		إحصائيًا
الدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية	ثانية	٣١١	٦٢,٩٥	٢٠,٨٥٦	١,١٩٨	غير دالة
	رابعة	٢١٧	٦٠,٧٦	٢٠,٤٤٨		إحصائيًا

يتضح من الجدول (٢٨) أن قيمة "ت" المحسوبة غير دالة إحصائيًا في الأبعاد والدرجة الكلية للتفكير الإيجابي، وهذا يشير إلي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا لكل من نوع التعليم (عام – أزهر) والنوع (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أدبي) والفرقة الدراسية (ثانية – رابعة) في التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، ويمكن تفسير ذلك حيث أن التعليم الجامعي (العام، الأزهري) يتشابهان في طبيعة البيئة والمهام والتكليفات والأنشطة الأكاديمية كما أن الفعالية المؤسسية للجامعات والكليات والأقسام في التعليم (العام، الأزهري) تهدف إلى تقديم الدعم الأكاديمي للطلاب في مختلف المجالات والأنشطة ومراعاة الفروق الفردية للطلاب وجعل البيئة الأكاديمية تنافسية للغاية ويعتمد الطلاب على قدرتهم في التعامل والتكيف مع الضغوط الأكاديمية بنجاح، كما أنه لايوجد تأثير للنوع (ذكور، إناث) حيث يتعامل الذكور والإناث مع التكليفات والمهام والأحداث الأكاديمية الضاغطة أهدافًا تعليمية مُتطلبة وينشأ لديهم إحساساً بالكفاءة وتعزيز القدرة على التعلم ويتساوي الذكور والإناث في تلقي الدعم المناسب أولياء الأمور والتفاعل البناء داخل

البيئة الأكاديمية مما كان له الأثر في تخفيف الضغوط الأكاديمية لديهم، كما أنه لايوجد تأثير للتخصص (علمي، أدبي) حيث أن طلاب التخصصات العلمية والأدبية لديهم تقارب في طبيعة البيئة الأكاديمية وما يُطلب منهم من تكليفات وأنشطة ومهام متنوعة تُساعدهم في شحذ العقل وردود الفعل المناسبة وتقوية الذاكرة والعمل الفعَّال ومواجهة التحديات والتغلب عليها وتحفيزهم للوصول إلى أهدافهم وامتلاكهم الموارد الكافية للتكيف والتعامل مع المطالب الأكاديمية، كما أنه لايوجد تأثير للفرقة (الثانية، الرابعة) حيث أن مصادر الضغوط والأعباء في البيئة الأكاديمية لدى طلاب الفرقتين قائم حول طبيعة الدراسة والتقييمات والإختبارات المتنوعة والعلاقات مع الآخرين في المجتمع الأكاديمي وتوقعات أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس حول الأداء الأكاديمي للطلاب ودعمهم ومساندتهم بل وتوقعات الطلاب أنفسهم حول أداءهم الأكاديمي، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه بحث (Chambel & Curral, 2005)، (Pinugu, 2013)، (Duncan-Williams, 2015)، (Olufunke, 2017)، (Zhang & Zheng, 2017)، (Yovita & Asih, 2018)، (Choia et al, 2019)، (Naeem et al, 2020)، (Luo et al, 2020)، وبذلك يمكن قبول الفرض الصفري.

نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: يُمكن التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩) دلالة إسهام المتغيرات المدروسة (التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية) في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

النموذج النهائي	مصدرلتباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىلدلالة
الرضا الأكاديمي	الانحدار	١١٨٥٣,٢٢٥	٣	٣٩٥١,٠٧٥	١٤٣,٤٦٨	٠,٠١
	البواقي	١٤٤٣٠,٨٣٦	٥٢٤			
	المجموع	٢٦٢٨٤,٠٦١	٥٢٧	٢٧,٥٤٠		
الإندماج الأكاديمي	الانحدار	١٤٦٣٩,٥٧١	٣	٤٨٧٩,٨٥٧	٢٠٥,٨١٩	٠,٠١
	البواقي	١٢٤٢٣,٧٧٥	٥٢٤			
	المجموع	٢٧٠٦٣,٣٤٧	٥٢٧	٢٣,٧٠٩		
الكفاءة الأكاديمية	الانحدار	٤٦٦٦,٣٦٨	٣	١٥٥٥,٤٥٦	١٨٩,٧٩٢	٠,٠١
	البواقي	٤٢٩٤,٤٧٩	٥٢٤			
	المجموع	٨٩٦٠,٨٤٧	٥٢٧	٨,١٩٦		
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	الانحدار	٩٩٩٠١,٤٥٩	٣	٣٣٣٠٠,٤٨٦	٣١١,٣٥٦	٠,٠١
	البواقي	٥٦٠٤٣,٤٤٨	٥٢٤			
	المجموع	١٥٥٩٤٤,٩٠٧	٥٢٧	١٠٦,٩٥٣		

يتضح من الجدول (٢٩) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية بمعلومية متغيرات الدراسة التفكير الايجابي – المرونة المعرفية – الضغوط الأكاديمية لدي العينة الكلية بلغت (٣١١,٣٥٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار ٣؛ مما يشير إلي فاعلية المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة.

❖ أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد الرضا الأكاديمي بمعلومية متغيرات الدراسة، التفكير الايجابي – المرونة المعرفية – الضغوط الأكاديمية لدي العينة الكلية بلغت (١٤٣,٤٦٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار=٣؛ مما يشير إلى فاعلية المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "الرضا الأكاديمي" كأحد أبعاد " الرفاهية الأكاديمية " لدي طلاب الجامعة.

❖ أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد الإندماج الأكاديمي بمعلومية متغيرات الدراسة، التفكير الايجابي – المرونة المعرفية – الضغوط الأكاديمية لدي العينة الكلية بلغت (٢٠٥,٨١٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار=٣؛ مما يشير إلى فاعلية المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "الإندماج الأكاديمي" كأحد أبعاد " الرفاهية الأكاديمية " لدي طلاب الجامعة.

❖ أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد الكفاءة الأكاديمية بمعلومية متغيرات الدراسة، التفكير الايجابي – المرونة المعرفية – الضغوط الأكاديمية لدي العينة الكلية بلغت (١٨٩,٧٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، كما أن عدد المتغيرات التي دخلت معادلة الانحدار=٣؛ مما يشير إلى فاعلية المتغيرات الثلاثة المدروسة في التنبؤ ببعد "الكفاءة الأكاديمية" كأحد أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة.

والجدول (٣٠) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة المتغيرات المنبئة (التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية) في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

جدول (٣٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المتنبئة	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة الثابت	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري لمعاملات النموذج	معاملات الانحدار المعيارية BETA	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا الأكاديمي	التفكير الايجابي	٠,٦٧٢	٠,٤٥١	٠,٤٤٨	٣٩,٥٤٠	٠,٠٦٤	٠,٠١٧	٠,١٢٩	٣,٧٨٤	٠,٠١
	المرونة المعرفية					٠,١٨٩	٠,٠٧٠	٠,٠٩١	٢,٦٨٧	٠,٠١
	الضغوط الأكاديمية					-٠,٢٠٣	٠,٠١٢	-٠,٥٩٤	-١٧,٣١٩	٠,٠١
الإندماج الأكاديمي	التفكير الايجابي	٠,٧٣٥	٠,٥٤١	٠,٥٣٨	٣٩,٨٧٦	٠,٠٦٥	٠,٠١٦	٠,١٢٩	٤,١٢٨	٠,٠١
	المرونة المعرفية					٠,١٣١	٠,٠٦٥	٠,٠٦٢	٢,٠٠٩	٠,٠١
	الضغوط الأكاديمية					-٠,٢٣٢	٠,٠١١	-٠,٦٧١	-٢١,٣٧٢	٠,٠١
الكفاءة الأكاديمية	التفكير الايجابي	٠,٧٢٢	٠,٥٢١	٠,٥١٨	٢٢,٣١٤	٠,٠٣٣	٠,٠٠٩	٠,١١٥	٣,٦٠٢	٠,٠١
	المرونة المعرفية					٠,٠٥٤	٠,٠٣٨	٠,٠٤٥	١,٤١٧	٠,٠١
	الضغوط الأكاديمية					-٠,١٣٣	٠,٠٠٦	-٠,٦٦٨	-٢٠,٨٥٠	٠,٠١
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	التفكير الايجابي	٠,٨٠٠	٠,٦٤١	٠,٦٣٩	٤٨,٠١٥	٠,١٢٦	٠,٠٣٤	٠,١٠٤	٣,٧٢١	٠,٠١
	المرونة المعرفية					٢,٠٦٢	٠,٠١٥	٠,٢٧٦	٩,٥٧٦	٠,٠١
	الضغوط الأكاديمية					-٠,٥١٣	٠,٠٢٤	-٠,٦١٨	-٢١,٧٠٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٣٠) بالنسبة للدرجة الكلية للرفاهية **الأكاديمية** ما يلي: – أن متغير الضغوط الأكاديمية أفضل المتغيرات إسهاماً في الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية ثم المرونة المعرفية والتفكير الايجابي لدي طلاب الجامعة؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٦٣٩)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٦٤١)، وبينما بلغت قيمة (ت) للتفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية (٣,٧٢١، ٩,٥٧٦، ٢١,٧٠٢–) على التوالي، للدلالة على فاعلية هذه المتغيرات في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتدل هذه النتيجة على أن متغير الضغوط الأكاديمية يمثل أكثر: المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالدرجة الكلية الرفاهية الأكاديمية كما يلي:

وفيما يلي معادلة الانحدار المتعدد:

الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية = ٤٨,٠١٥– + (٠,١٢٦ * التفكير الايجابي) + (٢,٠٦٢* المرونة المعرفية) + (٠,٥١٣– * الضغوط الأكاديمية).

ويلاحظ أنه كلما ارتفعت درجات كل من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية وانخفضت درجات الضغوط الأكاديمية ارتفعت الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة، كما يتضح من الجدول (٣٠) بالنسبة لبُعد الرضا الأكاديمي ما يلي: أن متغير الضغوط الأكاديمية أفضل المتغيرات إسهاماً في بُعد الرضا الأكاديمي ثم المرونة المعرفية و التفكير الايجابي لدي طلاب الجامعة؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٤٤٨)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات. إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٤٥١)، وتدل هذه النتيجة على أن متغير الضغوط الأكاديمية يمثل أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد الرضا الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ ببعد الرضا الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية كما يلي:

وفيما يلي معادلة الانحدار المتعدد:

بُعد الرضا الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية = ٣٩,٥٤٠ + (٠,٠٦٤* التفكير الايجابي) + (٠,١٨٩* المرونة المعرفية) + (٠,٢٠٣-* الضغوط الأكاديمية).

كما يتضح من الجدول (٣٠) بالنسبة لبُعد" الإندماج الأكاديمي ما يلي: أن متغير الضغوط الأكاديمية أفضل المتغيرات إسهاماً في بُعد الإندماج الأكاديمي ثم المرونة المعرفية و التفكير الايجابي لدي طلاب الجامعة؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٥٣٨)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات. إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٥٤١)، وتدل هذه النتيجة على أن متغير الضغوط الأكاديمية " يمثل أكثر: المتغيرات المدروسة إسهامه في التنبؤ ببعد الاندماج الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ ببعد الإندماج الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية كما يلي:

وفيما يلي معادلة الانحدار المتعدد:

بُعدالإندماج الأكاديمي للرفاهية الأكاديمية = ٣٩,٨٧٦ + (٠,٠٦٥ * التفكير الايجابي)

كما يتضح من الجدول (٣٠) بالنسبة لبُعد الكفاءة الأكاديمية ما يلي: أن متغير الضغوط الأكاديمية أفضل المتغيرات إسهاماً في بُعد الكفاءة الأكاديمية ثم التفكير الايجابي لدي طلاب الجامعة عدا متغير المرونة المعرفية؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٥١٨)، وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات. إلى نموذج الانحدار المتعدد(٠,٥٢١)، وتدل هذه النتيجة على أن متغير الضغوط الأكاديمية " يمثل أكثر: المتغيرات المدروسة إسهاماً في التنبؤ ببعد الكفاءة الأكاديمية للرفاهية الأكاديمية، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ ببعد الكفاءة الأكاديمية للرفاهية الأكاديمية كما يلي:

وفيما يلي معادلة الانحدار المتعدد:

بُعد الكفاءة الأكاديمية للرفاهية الأكاديمية = ٢٢,٣١٤ + (٠,٠٣٣* التفكير الايجابي) + (٠,٠٥٤* المرونة المعرفية) + (٠,١٣٣- * الضغوط الأكاديمية).

ويوضح جدول (٣١) قيمة الإسهام النسبي لكل متغير من المتغيرات المدروسة في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية وأبعادها الفرعية:

جدول (٣١) درجة الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية وأبعادها الفرعية لدي طلاب الجامعة

المتغير المُنبئ به	المتغيرات المنبئة	الإسهام النسبي
الرضا الأكاديمي	التفكير الايجابي	٤٤ %
	المرونة المعرفية	
	الضغوط الأكاديمية	
الإندماج الأكاديمي	التفكير الايجابي	٥٣ %
	المرونة المعرفية	
	الضغوط الأكاديمية	
الكفاءة الأكاديمية	التفكير الايجابي	٥١ %
	الضغوط الأكاديمية	
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	التفكير الايجابي	٦٣ %
	المرونة المعرفية	
	الضغوط الأكاديمية	

يتضح من الجدول (٣١) أن نسبة الإسهام النسبي بالنسبة للدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية بلغت (٦٣%)، وأن متغير الضغوط الأكاديمية أفضل المتغيرات إسهاماً في الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية وأبعادها ثم المرونة المعرفية والتفكير الايجابي لدي طلاب الجامعة؛

حيث تراوحت نسبة الاسهام للأبعاد بين (٤٤% – ٥٣%)، وبالنظر إلى النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي يُلاحظ تحقق الفرض الثامن الذي ينص على أنه "يُمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية وأبعادها من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ويتفق هذا مع ما أشار إليه بحث (Chambel & Curral, 2005)، (Hartkamp & Thornton, 2017)، (Shek & Chai, 2020)، (Dandan & Xinying, 2021). ويفسر الباحث دلالة إسهام التفكير الايجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة حيث أنه كلما ارتفعت درجات كل من التفكير الايجابي والمرونة المعرفية وانخفضت درجات الضغوط الأكاديمية ارتفعت الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية، مما يُشير إلى أن هذه المتغيرات الثلاثة (التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية) التي تم إدراجها في معادلة الإنحدار المتعدد تُسهم في الرفاهية الأكاديمية، ومن ذلك يتضح أنه يُمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية وأبعادها بمعلومية التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إلية بحث (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014)، (Zhang & Zheng, 2017)، (Yovita & Asih, 2018)، (Choia et al, 2019)، (Manrique-Millones et al, 2019)، (Rand et al, 2020)، (Demirtaş, 2020)، وبذلك يُمكن قبول الفرض البديل.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

١- توجيه إدارة المؤسسات التعليمية بالجامعات إلى توفير بيئات أكاديمية مناسبة ومناخ إيجابي يساعد على رفع مستوى الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعات لتحسين الأداء الأكاديمي لديهم.

٢- توجيه نظر القائمين على تطوير التعليم الجامعي إلى ضرورة تضمين المقررات الدراسية أنشطة ومهام للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية لتحسين مهارات الطلاب الأكاديمية والتغلب على التحديات التي تواجههم.

٣- إقامة الجامعات للندوات واللقاءات الإرشادية وورش العمل للتعريف بالضغوط الأكاديمية وآثارها السلبية على المجتمع الأكاديمي وطرح العديد من الأساليب المناسبة للتخلص من الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعات.

٤- تشجيع طلاب الجامعات على المشاركة في الدورات التي تُعزز مهاراتهم في المجالات الأكاديمية والتكنولوجية والثقافية لمواكبة التحول الرقمي والتعليم الإلكتروني.

بحوث مقترحة:

بناءً على نتائج البحث يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- النموذج البنائي للعلاقات بين الرفاهية الأكاديمية والذكاء الإنفعالي وحل المشكلات لدى طلاب الجامعة.

٢- أثر برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣- دراسة الفروق في الرفاهية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات المعرفية مثل: التشوهات المعرفية، الصراع المعرفي.

٤- الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية العقلية والذكاء الناجح والسيطرة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الحولة، عبدالحميد فتحي، وعبدالمجيد، سامح جمعة. (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – مصر*، (٦٢)، ١٩٩-٢٤٦.

شلبي، يوسف محمد، والقصبي، وسام حمدي، وحسن، صالحة أحمد. (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية – جامعة سوهاج*، (٧٤)، ٨٠١-٨٤٥.

غزالة، آيات فوزي، وأحمد، نبيل عبدالهادي. (٢٠١٩). واقع اتجاه طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام البلاك بورد في التعلم لإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية. *مجلة كلية التربية – جامعة كفرالشيخ، ١٩* (٤)، ٧٥-١٦٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M., (2020). Academic stress among faculty and students in higher institutions. *Journal Social Sciences & Humanities*, 28 (2), 1055-1064.

Aihie, O., & Ohanaka, B., (2019). Perceived academic stress among undergraduate students in a nigerian university. *Journal of Educational and Social Research*, 9 (2), 56-66.

Alkhatib, M., (2020). Investigate the relation between psychological well-being, self-efficacy and positive thinking at prince sattam bin Abdul Aziz university students. *International Journal of Higher Education*, 9 (4), 138-152.

Bekhet, A., & Garnier-Villarreal, M., (2017). The positive thinking skills scale: a screening measure for early identification of depressive thoughts. *Applied Nursing Research*, 38, 5-8.

Bingöl, T., & Batık, M., (2019). Unconditional self-acceptance and perfectionistic cognitions as predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (1), 67-75.

Braem, S., & Egner, T., (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. *Current Directions in Psychological Science*, 27 (6), 1-19.

Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A., & Procentese, P., (2020). University student mental well-being during covid-19 outbreak: what are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context?. *Sustainability*, 12, 1-17.

Cardom, R., (2016). The mediating role of cognitive flexibility on the relationship between cross-race interactions and psychological well-being. *Unpublished doctoral dissertation*, college of education, university of Kentucky.

Çelik, I., & Sarıçam, H., (2018). The relationships between positive thinking skills, academic locus of control and grit in adolescents. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (3), 392-398.

Chambel, M., & Curral, L., (2005). Stress in academic life: work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology*, 54 (1), 135–147.

Choia, C., Leeb, J., Yoo, M., & Ko, E., (2019). South korean children's academic achievement and subjective well-being: the mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youth Services Review*, 100, 22-30.

Chui, R., & Chan, C., (2020). Positive thinking, school adjustment and psychological well-being among chinese college students. *The Open Psychology Journal*, 13, 151-159.

Dandan, I., & Xinying, I., (2021). Psychological flexibility profiles, college adjustment, and subjective well-being among college students in china: a latent profile analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2212-1447, 1-38.

Demirtaş, A., (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in turkish adolescents: the mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. ***Anales De Psicología / Annals of Psychology,*** **36 (1), 111-121.**

Dosedlová, J., Jelínek, M., Klimusová, H., & Burešová, I., (2016). Positive expectations – optimism and hope in models. ***7th International Conference on Education and Educational Psychology, Future Academy,*** **436-447.**

Douki, H., Elyasi, F., & Hasanzadeh, R., (2019). Effectiveness of positive thinking training on anxiety, depression and quality of life of mothers of children with leukemia. ***Journal of Nursing and Midwifery Sciences,*** **6 (1), 21-26.**

Duncan-Williams, B., (2015). Academic stress, academic performance and the psychological well-being of senior high school remedial students in the greater accra region of ghana. ***Unpublished doctoral dissertation,*** **department of psychology, university of Ghana, Legon.**

Fandokht, O., Sa'dipour, I., & Ghawam, S., (2014). The study of the effectiveness of positive-thinking skills on reduction of students academic burnout in first grade high school male students. ***Indian Journal of Scientific Research,*** **4 (6), 228-236.**

Fu, F., & Chow, A., (2016). Traumatic exposure and psychological well-being: the moderating role of cognitive flexibility. ***Journal of Loss and Trauma,*** **22 (1), 24-35.**

Hajiyakhchali, A., (2013). The effects of creative problem solving process training on academic well-being of Shahid Chamran university students. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences,*** **84, 549 – 552.**

Hartkamp, M., & Thornton, I., (2017). Meditation, cognitive flexibility and well-being. ***Journal of Cognitive Enhancement,*** **1 (3), 182-196.**

Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Tuominen, H., Hakkarainen, K., & Lonka, K., (2019). Beyond screen time: multidimensionality of socio-digital participation and relations to academic well-being in three educational phases. ***Computers in Human Behavior,*** **93, 13-24.**

Humaida, I., (2017). Self-efficacy, positive thinking, gender difference as predictors of academic achievement in Al Jouf university students-Saudi Arabia. ***International Journal of Psychology and Behavioral Sciences,*** **7 (6), 143-151.**

Jain, G., & Singhai, M., (2018). Academic stress amongst students: A review of literature. ***Journal of Management and Research*****, 5 (1), 58-67.**

Jen, C., Chen, W., & Wu, C., (2019). Flexible mindset in the family: filial piety, cognitive flexibility, and general mental health. ***Journal of Social and Personal Relationships*****,36 (6), 1715–1730.**

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P., (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout a person-centred approach. ***Learning and Individual Differences*****, 31, 1-10.**

Luo, Y., Denga, Y., & Zhang, H., (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher–student relationships and academic stress among middle school students in China. ***Children and Youth Services Review*****,114, 1-8.**

Malkoç, A., & Mutlu, A., (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: a study on Turkish university students. ***International Journal of Higher Education*****, 8 (6), 278-287.**

Manrique-Millones, D., Millones-Rivalles, R., & Manrique-Pino, O., (2019). The sisco inventory of academic stress: examination of its psychometric properties in a peruvian sample. ***Ansiedad y Estrés*****, 25, 28-34.**

Marshall, E., & Brockman, R., (2016).The relationships between psychological flexibility, self-compassion, and emotional well-being. ***Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*****, 30 (1), 60-72.**

Matel-Andersona, D., & Bekhet, A., (2019). Psychometric properties of the positive thinking skills scale among college students. ***Archives of Psychiatric Nursing*****, 33, 65–69.**

Metzgera, I., Cooperb, S., Griffinc, C., Goldend, A., Oparae, I., Ritchwood, T., (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: associations with academic engagement and academic self-beliefs of african american adolescents. ***Journal of School Psychology*****, 82, 36-48.**

Musa, M., (2020). Academic self-efficacy nd academic performance among university undergraduate students: an antecedent to academic Success. ***European Journal of Education Studies*****, 7 (3), 135-149.**

Naeem, I., Aparicio-Ting, F., & Dyjur, P., (2020). Student stress and academic satisfaction: a mixed methods exploratory study. *International Journal of Innovative Business Strategies*, 6 (1), 388-395.

Nasir, M., & Iqbal, S., (2019). Academic self efficacy as a predictor of academic achievement of students in pre service teacher training programs. *Bulletin of Education and Research*, 41 (1), 33-42.

Nguyen, T., & Deci, E., (2016). Can it be good to set the bar high? the role of motivational regulation in moderating the link from high standards to academic well-being. *Learning and Individual Differences*, 45, 245-251.

Olufunke, B., (2017). Academic stress and drug abuse as factors inhibiting psychological well-being among undergraduates: it's counselling implications. *European Scientific Journal*, 13 (8), 60-74.

Partovinia, R., & Ashouri, A., (2016). Effectiveness of teaching the positive thinking on the quality of life of married old women. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, ISSN (2356-5926), 1548-1558.

Petrillo, G., Capone, V., Caso, D., & Keyes, C., (2015). The mental health continuum–short form (MHC–SF) as a measure of well-being in the Italian context. *Social Indicators Research*, 121, 291–312.

Pinugu, J., (2013). College self-efficacy and academic satisfaction moderated by academic stress. *The International Journal of Research and Review*, 10, 34-51.

Rand, K., Shanahan, M., Fischer, I., & Fortney, S., (2020). Hope and optimism as predictors of academic performance and subjective well-being in college students. *Learning and Individual Differences*, 81, 1-9.

Rastogi, R., Arora, N., Tawar, P., Satya, S., Chaturvedi, D., & Vyas, P., (2018). Statistical analysis for effect of positive thinking on stress management and creative problem solving for adolescents. *Proceedings of the 5th International Conference on "Computing for Sustainable Global Development", 14th – 16 March, 2018*, bharati vidyapeeth's institute of computer applications and management, New Delhi (INDIA), 245-251.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the revised college student subjective wellbeing questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33 (2), 136-149.

Rigby, K., & Bortolozzo, G., (2013). How schoolchildren's acceptance of self and others relate to their attitudes to victims of bullying. ***Social Psychology of Education*****, 16, 181-197.**

Robayo-Tamayoa, M., Blanco-Donosob, L., Románb, F., Carmona-Coboc, I., Moreno-Jiménezb, B., & Garrosa, E., (2020). Academic engagement: a diary study on the mediating role of academic support. ***Learning and Individual Differences*****, 80, 1-12.**

Sasidhar, A., & Sunalini, K., (2020). Role of positive emotions and emotions balance during covid 19. ***Journal of Critical Reviews*****, 7 (10), 2936-2941.**

Satici, S., & Can, G., (2016). Investigating academic self-efficacy of university students in terms of socio-demographic variables. ***Universal Journal of Educational Research*****, 4(8), 1874-1880.**

Shahbazzadegan, B., Samadzadeh, M., & Abbasi, M., (2013). The relationship between education of emotional intelligence components and positive thinking with mental health and selfefficacy in female running athletes. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences*****, 83, 667 – 671.**

Sharma, H., & Nasa, G., (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances. ***British Journal of Education*****, 2 (3), 57-64.**

Shek, D., & Chai, W., (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: a longitudinal mediation study. ***Frontiers in Psychology*****, 11, 1-14.**

Shokhmgar, Z., (2016). Effectivness of positive thinking skills into team approach to mental health and self-esteem of students torbat-e jam city. ***Electronic Journal of Biology*****, 12 (3), 208-211.**

Sünbül, Z., (2020). Mindfulness, positive affection and cognitive flexibility as antecedents of trait resilience. ***Studia Psychologica*****, 62 (4), 277-290.**

Supervía, P., Bordás, C., & LorenteV., (2020). Exploring the psychological effects of optimism on life satisfaction in students: the mediating role of goal orientations. ***International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*** **(7887), 1-9.**

Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K., (2020). Motivation across a transition: changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. ***Learning and Individual Differences*****, 79, 1-15.**

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M., (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. ***Learning and Individual Differences*****, 22, 290-305.**

Ulmanena, S., Soinia, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J., (2014). Strategies for academic engagement perceived by finnish sixth and eighth graders. ***Cambridge Journal of Education*****, 44(3), 425-443.**

Urquijo, I., & Extremera, N., (2017) Academic satisfaction at university:
the relationship between emotional intelligence and academic engagement. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology*****, 15(3), 553-573.**

Wang, J., Rost, D., Qiao, R., & Monkd, R., (2020). Academic stress and smartphone dependence among Chinese adolescents: A moderated mediation model. ***Children and Youth Services Review*****, 118, 1-6.**

Wang, X., Liu, X., & Feng, T., (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: a longitudinal study. ***Journal of Experimental Child Psychology*****, 203, 1-15.**

Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J., (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: changes within a school year. ***Frontiers in Psychology*****, 9, 1-14.**

Wong, S., (2012). Negative thinking versus positive thinking in a singaporean student sample: relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. ***Learning and Individual Differences*****, 22, 76-82.**

Wulanyani, N., & Vembriati, N., (2018). What factors influence well-being of students on performing small group discussion? ***Journal of Physics*****, 953, 1-5.**

Yovita, M., & Asih, S., (2018). The effects of academic stress and optimism on subjective well-being among first-year undergraduates. diversity in unity: ***Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*** **(pp.559-563) – Ariyanto et al. (Eds) Taylor & Francis Group, London.**

Zhang, J., & Zheng, Y., (2017). How do academic stress and leisure activities influence college students' emotional well-being? a daily diary investigation. ***Journal of Adolescence*****, 60, 114-118.**

Title :The relative contribution of positive thinking, cognitive flexibility and academic stress in academic well-being among university student.

Dr. Reda Mahrous El-Sayed Ebrahim
A lecturer at educational psychology and statistics
Faculty of Education in Tafahna- Al Ashraf, Dakahlia, Al Azhar University

Abstract:

The current research aimed to identify the relative contribution of positive thinking, cognitive flexibility and academic stress in academic well-being. It also aimed to uncover the differences according to educational system (public-Azhari), gender (male-female), and specialization (scientific-literary) and study class (second-fourth) in academic well-being, positive thinking, cognitive flexibility, and academic stress. The basic research sample consisted of (528) students (302 male, 226 female) in faculty of Education in Tafhna Al-Ashraf, Al-Azhar University, faculty of Humanities in Tafhna Al-Ashraf, Al-Azhar University, and faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Instrumentations of the research included positive thinking scale, cognitive flexibility scale, academic stress scale, and academic well-being scale. They all are prepared by the researcher. After analyzing the data statistically using means, standard deviation, correlation coefficient, T.test and multiple regression analysis. Findings revealed: there is a statistically significant positive at the level of (0.01) between academic well-being and both positive thinking and cognitive flexibility, there is also a statistically significant negative at the level of (0.01) between academic well-being and academic stress. Academic well-being can be predicted by positive thinking, cognitive flexibility and academic stress among university students. There is no statistically significant differences for each of educational system (public-Azhari), gender (male-female), and specialization (scientific-literary) and study class (second-fourth), in academic well-being, positive thinking, cognitive flexibility, and academic stress among university students. Academic well-being can be predicted statistically significant by positive thinking, cognitive flexibility and academic stress among university students.

Keywords: Positive Thinking - Cognitive Flexibility - Academic Stress - Academic Well-being.