

**الدور الوسيط للرشاقة المعرفية في العلاقات السببية بين أبعاد العزم
الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي
بالمرحلة الجامعية**

م.د. محمد عاطف محمد محمد البدرماني
مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة حلوان

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) والرشاقة المعرفية وأبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية)، والتحقق من الدور الوسيط للرشاقة المعرفية في هذه العلاقات. وبلغ عدد المشاركين في البحث (٣٤٨) طالب وطالبة من الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية، منهم (٩٩) طالبا، (٢٤٩) طالبة. وأعد الباحث ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس العزم الأكاديمي ومقياس الرشاقة المعرفية، ومقياس الرفاهية الأكاديمية. كما استعان الباحث بنتائج الطلاب في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤. وكشفت النتائج عن ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث لطبيعة بيانات البحث، كذلك وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لبعء المثابرة الأكاديمية في الرشاقة المعرفية، وعدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لبعء الصمود الأكاديمي في الرشاقة المعرفية، ووجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي، والرشاقة المعرفية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية. وأيضاً وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائياً للمثابرة الأكاديمية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للصمود الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية.

الكلمات المفتاحية: العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، الرفاهية الأكاديمية، طلاب الجامعة مرتفعي التحصيل.

The mediating role of cognitive agility in the causal relationships between dimensions of academic grit and academic well-being among high-achieving undergraduate students

Abstract

The current research aimed to model the causal relationships between the dimensions of academic grit (academic resilience, academic perseverance), cognitive agility, and academic well-being (positive relationships with professors and colleagues, academic competence, learning enjoyment, and satisfaction with academic life), and to verify the mediating role of cognitive agility in these relationships. The number of participants in the research was (348) male and female high-achieving students at Helwan University, including (99) male students and (249) female students. The researcher prepared three scales: the academic grit scale, the cognitive agility scale, and the academic well-being scale. The researcher also used the students' results in the academic year 2023/2024. The results revealed the fitness of the proposed model for the causal relationships between the research variables to the nature of the research data, as well as there was a statistically significant direct (positive) effect of the academic perseverance dimension on cognitive agility, there wasn't a statistically significant direct effect of the academic resilience dimension on cognitive agility, there was a statistically significant direct (positive) effect of the academic grit dimensions and cognitive agility on the academic well-being dimensions. There was also a statistically significant indirect (positive) effect of academic perseverance on the dimensions of academic well-being through cognitive agility, and there wasn't statistically significant indirect effect of academic resilience on the dimensions of academic well-being through cognitive agility

Keywords: Academic Grit, Cognitive Agility, Academic Well-Being, High-achieving university students.

مقدمة البحث:

يعتبر الأفراد المتفوقون هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع فعن طريقهم تتقدم الدول في كافة المجالات؛ لذا يجب الاهتمام المستمر بالأفراد المتفوقين، والتركيز على دراسة شخصيتهم بما تشمله من جوانب متعددة كالجانب العقلي المعرفي، الوجداني، والمهاري، ولا سيما في هذا العصر الذي يتسم بتغيرات سريعة.

ومن الأهمية بمكان أن يتم الاستثمار الأمثل للقدرات، والمهارات العليا التي يتمتع بها المتفوقون من أجل تحقيق النجاح للأفراد المتفوقين في جميع المجالات، والذي يترتب عليه نجاح المؤسسات، والدول، وتقدمها، وتميزها عن غيرها من المؤسسات، والدول التي لا تولي الاهتمام الكافي بهذه الفئة المهمة من الأفراد.

ولعل من أبرز، وأهم المجالات التي تتطلب من الأفراد المتفوقين النجاح فيها هو مجال التعليم، وقد تزايد مؤخرًا الاهتمام بتحديد العوامل التي تجعل بعض الأفراد يتفوقون ويكونون أكثر نجاحًا من غيرهم على الرغم من امتلاكهم لنفس مستوى الذكاء، وبصرف النظر عن القدرة المعرفية والموهبة والفرصة، فإن المتفوقين يُظهرون مجموعة متنوعة من الخصائص غير المعرفية أو الدافعية مثل الالتزام والذكاء الوجداني وعقلية الإنماء والامتنان والثقة بالنفس والاستقرار العاطفي، وقد وجد أن مثل هذه الصفات تؤثر بشكل إيجابي على النتائج الأكاديمية والعلاقات الاجتماعية، فضلاً عن الرفاهية النفسية والجسدية (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; Duckworth (& Gross, 2014).

والجدير بالذكر أن الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي يوجد بينهم بعض الطلاب المتفوقين وهم الذين يصلون إلى مستويات متقدمة، ومتميزة من الأداء الأكاديمي، كما أنه من الضروري رعاية الطلاب مرتفعي التحصيل والاهتمام بهم، وإذا لم يتم الانتباه إليهم، والاهتمام بدراساتهم، والتعرف على المتغيرات التي ترتبط بتفوقهم الدراسي، وتؤثر إيجاباً عليه؛ من أجل تنمية مهاراتهم، وتعزيزها، وكذلك المتغيرات التي تؤثر سلباً عليه؛ من أجل خفضها، أو التخلص منها فسوف يؤدي هذا إلى إهدار للثروة البشرية المتميزة، وإهدار للطاقات، والإمكانات، والقدرات التي يتسم بها هؤلاء الطلاب.

وفي هذا السياق تظهر أهمية متغير العزم الأكاديمي، باعتباره أحد الخصائص غير المعرفية المهمة، والذي يندرج ضمن الجانب الوجداني للأفراد، ويشير إلى القدرة على بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمامات المتساقطة بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة المدى مرتبطة بالنواحي الأكاديمية، ويتضمن بعدين هما: الشغف الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية (حسن، ٢٠٢٤). كما أنه يتضمن الصمود الأكاديمي، واتساق الاهتمامات.

والعزم الأكاديمي يساعد الطلاب على تحقيق النجاح والإنجاز؛ حيث يجعلهم مجتهدين، وقادرين على تنظيم التعلم، ولديهم إصرار بدرجة مرتفعة على المشاركة في الأنشطة المختلفة في المدرسة، كما أنهم يكونوا أكثر صمودا وصلابة في مواجهة الصعوبات المختلفة أثناء عملية التعلم. وعلى العكس من هذا فإن المستويات المنخفضة من العزم الأكاديمي ترتبط بالاستسلام بسهولة في مواجهة الصعوبات، والشعور بالملل عند المشاركة في الأنشطة المختلفة، التوتر السريع، والفشل (Li & Li, 2021; Tang, 2021; Upadyaya & Salmela-Aro, 2021; Temel, Temel & Kansu, 2023). وبذلك فإن العزم الأكاديمي يرتبط إيجابا بالتحصيل الدراسي، ويساعد على تحقيق جميع الأهداف التي يسعى الطالب إليها بما فيها الأهداف الدراسية، والتعليمية، ويصل من خلاله إلى التميز، والتفوق الدراسي.

كما أن تمتع الطالب بالثابرة، والشغف الأكاديمي، والإصرار، والصمود، واتساق الاهتمامات، والتركيز، وكل هذه الخصائص والسمات الإيجابية تمثل أبعاد العزم الأكاديمي الذي يعد ضروريا من أجل تحقيق الطالب ما يتمناه من أهداف، وطموحات دراسية؛ حيث يجعله يكرس جهده، ويركز انتباهه جيدا أثناء أداء المهام الدراسية المختلفة، وعند الاطلاع على المعلومات، والمعارف المتعلقة بها، ودراسة واستذكار المقررات الدراسية، وينفتح على المعارف، والمعلومات الجديدة المرتبطة بأهدافه، وبما يدرسه من مواد دراسية، ويساعده أيضا على المرونة المعرفية؛ إذ أنه يكون قادرا على تغيير استراتيجياته وفقا لمتطلبات الموقف، تحويل انتباهه بين المهام المختلفة بسهولة، ويسر، والتوافق مع المواقف غير المألوفة، ويعتبر تركيز الانتباه، والانفتاح المعرفي، والمرونة المعرفية هي الأبعاد التي يشتمل عليها أحد أهم المتغيرات الحديثة في علم النفس التربوي، وهو متغير الرشاقة المعرفية.

وتعتبر الرشاقة المعرفية بنية عقلية مركبة تتضمن ثلاث قدرات معرفية لدى الطالبة المعلمة تعمل بتناغم وانسجام معًا، وهي الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه، والمرونة المعرفية، ويظهر ذلك في قدرتها على الانفتاح المعرفي لكل جديد من خلال ملاحظة المعلومات والأفكار والخبرات الحديثة والبحث عنها في البيئة المحيطة، ثم تركيز انتباهها في معالجة الأفكار والمعلومات ذات الصلة بالمهمة، وكذلك مرونتها المعرفية في تحديث فهمها للمعلومات والأفكار باستمرار، ومن ثم تغيير بؤرة الاهتمام بسهولة بناء على ما يستجد من معطيات مع الاحتفاظ بالثوابت، مما يسمح لها بتغيير مسار التفكير عند الضرورة (بدر، وفرج، ٢٠٢٣).

واتساقا مع ما سبق فقد أشار عبدالعال، وعبدالعال (٢٠٢٤) إلى أن الطلاب مرتفعي الرشاقة المعرفية يتميزون بالقدرة على الانفتاح المعرفي على كل جديد من خلال متابعة المعلومات والأفكار الجديدة والبحث عنها، وتركيز انتباههم أثناء معالجة الأفكار

والمعلومات ذات الصلة بالمهام التي يقومون بها، والمرونة في الانتقال بين المهام المختلفة، وكذلك خلال مراحل التعلم مما يسمح لهم بتغيير مسار تفكيرهم بسهولة.

وتتجلى أهمية الرشاقة المعرفية نظرا لحساسية المرحلة الجامعية؛ حيث يواجه فيها الطلاب العديد من الضغوط النفسية، والصعوبات، والتحديات، فمنها ما يتعلق بالجانب المعرفي أو الاجتماعي، وغيرها الأمر الذي يتطلب منهم أن يمتلكوا رشاقة معرفية في التعامل مع التناقض والتداخل في المعارف التي يطلعون عليها، أوتعرض عليهم (إبراهيم، ٢٠٢٣).

وامتلاك الطلاب للعزم الأكاديمي، والرشاقة المعرفية قد يؤثر على علاقاتهم بالآخرين المحيطين بهم، كالأساتذة، والزملاء، ورضاهم عن حياتهم الأكاديمية، واستمتاعهم بالتعلم، والدراسة، وكفائتهم الأكاديمية، والتي تعتبر الأبعاد الأساسية لما تسمى بالرفاهية الأكاديمية.

وينظر إلى الرفاهية الأكاديمية باعتبارها حالة إيجابية مرتبطة بالجانب الأكاديمي تعكس مدى رضا طلاب الجامعة عن حياتهم الأكاديمية والمثابة والتفاني واستثمار الوقت والجهد للاندماج في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، والثقة في قدراتهم على أداء المهام الأكاديمية بكفاءة وتحقيق أهدافهم الأكاديمية (إبراهيم، ٢٠٢١).

فقد أشار (Diener & Ryan (2009 إلى أن الرفاهية الأكاديمية تساعد الطلاب على أن يصبحوا أكثر إلهاما واجتهادا وتفاؤلا، وتخفض لديهم الأنانية، والعدوانية. كما أن الطلاب مرتفعي الرفاهية الأكاديمية غالباً ما يُظهرون إنتاجية أكبر في العمل، وسلوكيات تعلم أكثر فعالية، ومستويات مرتفعة من الإبداع، وسلوكيات اجتماعية سوية، وسليمة، وعلاقات أكثر إيجابية وصحة بدنية أفضل، وهذا على عكس غيرهم من الأفراد منخفضي الرفاهية الأكاديمية (Diener, Oishi, & Tay, 2018).

كما أنها تتمثل في مجموعة من المؤشرات السلوكية الإيجابية التي ترتبط بالطالب الجامعي وتعبّر عن مدى رضاه عن أدائه للمهام الأكاديمية، وإمكاناته وطاقته لتحقيق الكفاءة الأكاديمية، وقدرته على بناء علاقات جيدة مع الآخرين أثناء الاندماج الأكاديمي في الأنشطة، وإصراره على تحقيق الاتقان والجودة في المهام الأكاديمية، واعترافه بالفضل والامتنان لكل من مد يد العون له أثناء مراحل حياته الأكاديمية (مسعود، ٢٠٢٣).

مشكلة البحث:

جاء إحساس الباحث بمشكلة البحث من إقتناعه بأن المتغيرات النفسية الاجتماعية والوجدانية، وخاصة التي تتعلق بالجانب الأكاديمي، كالعزم الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية لا تقل أهمية عن غيرها من المتغيرات كالمتغيرات العقلية المعرفية، ومنها:

الرشاقة المعرفية، والتحصيل الدراسي، وأن جميع هذه المتغيرات تتدرج ضمن الجوانب المكونة لشخصية الأفراد عامة، والمتعلمين خاصة، وأن هذه المتغيرات ترتبط جميعها ببعضها البعض ارتباطاً وثيقاً.

فعندما يتمتع الطالب بالإصرار، الصمود، التركيز، الشغف الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وهي تمثل أبعاد العزم الأكاديمي؛ وذلك من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى إليها مهما بلغت صعوبتها، ومهما استغرق من وقت لتحقيقها، فإنه يعمل على تركيز انتباهه على المعلومات المرتبطة بالمهام الأكاديمية المطلوب منه أدائها، وفي نفس الوقت يكون لديه انفتاح معرفي يتمثل في الرغبة في الحصول على المعلومات والمعارف الجديدة، مع الاحتفاظ بتركيزه، والعمل المستمر على عدم تشتت انتباهه، ويستخدم مرونته المعرفية جيداً للانتقال بين المهام المختلفة، وتغيير سلوكه وفقاً لطبيعة كل مهمة، أو متطلبات الموقف الذي يمر به، وهذا ما يعرف بالرشاقة المعرفية، والتي بدورها قد تؤثر على اندماج الطالب في المهام والأنشطة الأكاديمية، وعلى معتقداته عن قدرته على الأداء الأكاديمي الجيد، وكفاءته الأكاديمية، وعلى علاقاته مع الآخرين المحيطين به من الزملاء والأساتذة، وهذا ما يسمى بالرفاهية الأكاديمية، والمتغيرات الثلاثة السابقة ترتبط بالتحصيل الدراسي، وقد تؤثر فيه بشكل مباشر أو غير مباشر.

وانبثقت مشكلة البحث من أهمية الفئة التي يتناولها، وهم الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي؛ إذ أنه يجب الاهتمام بدراسة هؤلاء الطلاب، والتحقق من مدى إسهام، وتأثير هذه المتغيرات المعرفية، وغير المعرفية، وهي العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية في تحصيلهم الدراسي، ومن ثم تفوقهم الدراسي، والتعرف على العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لدى هذه الفئة المهمة من الطلاب.

واستندت مشكلة البحث على ما أشارت إليه بعض الدراسات والبحوث من وجود علاقات ارتباطية، وتنبؤية دالة إحصائياً بين متغيرات البحث وبعضها البعض فقد توصل بحث شلبي، القصبي، وأمجديش (٢٠٢٠ب) إلى أن الكمالية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي تؤثر تأثيراً مباشراً في الرفاهية الأكاديمية، وأن الرفاهية الأكاديمية تؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً على التحصيل الدراسي، كما أن الرفاهية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الكمالية، والصمود الأكاديمي، والتحصيل الدراسي. وكشفت نتائج بحث عبد العزيز (٢٠٢٢) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية، وإسهام الرشاقة المعرفية وأبعادها (الانفتاح المعرفي- المرونة المعرفية- تركيز الانتباه) في التنبؤ بمقدار (٤٦,٥ %) من الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وأشارت نتائج بحث (Liao & Chen (2022 إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والرفاهية والوظائف التنفيذية. وأسفر بحث Anderson (2023) عن إمكانية التنبؤ الدال إحصائياً بالتحصيل والأداء الأكاديمي من خلال العزم والشغف معاً، وأن الشغف قادر على التنبؤ بدلالة إحصائية بالتحصيل الأكاديمي. وتوصلت نتائج بحث عجيل، وصالح (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرضا المعرفية والأداء الدراسي. وأخيراً كشفت نتائج بحث Liu, Sulong, Ahmad & Li (2024) عن أن العزم له تأثير دال إحصائياً على النجاح الأكاديمي، وأن هناك تأثيرات مختلفة لأبعاد العزم (المشاركة في الجهد واتساق الاهتمام) لدى طلاب الجامعة. وقد لاحظ الباحث أيضاً أن أغلب الدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات البحث تم تطبيقها على طلاب الجامعة العاديين، وأهملت فئة الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، وغيرها من الفئات.

وفي نفس السياق فقد أوصت بعض الدراسات والبحوث بضرورة الاهتمام بدراسة متغيرات البحث الحالي، والتركيز عليها وكذلك دراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينها، ومنها على سبيل المثال لا الحصر بحث (Liu, Sulong, Ahmad & Li (2024) الذي أوصى بمزيد من الدراسة حول ارتباط العزم الأكاديمي والمتغيرات الأخرى المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطلاب من أجل توفير أفكار بديلة وجديدة لتحسين أدائهم الأكاديمي.

ويتضح مما سبق أن هناك قلة في الدراسات والبحوث - في حدود إطلاع الباحث - التي تناولت الدور الوسيط للرضا المعرفية في العلاقات السببية بين أبعاد العزم الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية؛ لذا يسعى البحث الحالي إلى التوصل لأفضل نموذج يفسر العلاقات (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين هذه المتغيرات، ومن ثم تمثلت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. ما مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (أبعاد العزم الأكاديمي، الرضا المعرفية، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية) لبيانات المشاركين في البحث؟

٢. ما التأثير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمشاركة الأكاديمية) في الرضا المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية؟

٣. ما التأثير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، الرضا عن الحياة الأكاديمية) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية؟

٤. ما التأثير المباشر للرشاقة المعرفية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية؟

٥. ما التأثير غير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال تأثيرها في الرشاقة المعرفية (كمتغير وسيط) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية؟

أهداف البحث:

تحدد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١. التحقق من مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (أبعاد العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية) لبيانات المشاركين في البحث.

٢. تحديد التأثير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) في الرشاقة المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٣. تحديد التأثير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، الرضا عن الحياة الأكاديمية) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٤. تحديد التأثير المباشر للرشاقة المعرفية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٥. تحديد التأثير غير المباشر لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال تأثيرها في الرشاقة المعرفية (كمتغير وسيط) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

أهمية البحث:

تنقسم أهمية هذا البحث إلى:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تقديم إطار نظري لثلاثة متغيرات حديثة، وهي: العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية.

٢. التوصل إلى بنية النموذج الذي يبين العلاقات بين متغيرات البحث مما يساعد في الفهم العميق لطبيعة هذه المتغيرات.

٣. تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات بين متغيرات البحث، والذي يمكن الاستفادة منه في المجال التربوي النفسي.

٤. تتضح أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات والبحوث- في حدود إطلاع الباحث- التي تناولت نمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة لهذا البحث، ومن ثم فإنه يساعد في توضيح وفهم طبيعة هذه العلاقات، وتفسيرها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. إضافة مقاييس حديثة إلى المكتبة العربية النفسية من خلال إعداد وبناء مقاييس لمتغيرات البحث، والتحقق من خصائصها السيكومترية.

٢. يمكن للباحثين الاستفادة من النتائج التي يتوصل إليها هذا البحث عند تصميم البرامج التدريبية، والإرشادية والتي من شأنها تنمية العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية.

٣. توجيه اهتمام الباحثين، وأساتذة الجامعات للتركيز على متغيرات البحث، والاهتمام بها، ومحاولة تنميتها وتعزيزها لدى طلاب الجامعة عامة، والطلاب مرتفعي التحصيل خاصة؛ وذلك لما لها من تأثير إيجابي على الارتقاء بمستواهم التحصيلي والدراسي والأكاديمي، واستثمار قدراتهم المتميزة الاستثمار الأمثل في جميع المجالات، وهذا له أكبر الأثر في تعزيز رضاهم عن أنفسهم، وعن حياتهم، ومن ثم رفاهيتهم النفسية، والأكاديمية، والتي بدورها تنعكس إيجاباً مرة أخرى على أدائهم الأكاديمي.

٤. توجيه اهتمام المعلمين، والمسؤولين عن التربية والتعليم نحو تعزيز وتنمية العزم الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية للتلاميذ من خلال المناهج الدراسية، والأنشطة المختلفة؛ وذلك لما لها من دور في تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية.

مصطلحات البحث:

العزم الأكاديمي Academic Grit :

بعد إطلاع الباحث على عدد من تعريفات العزم الأكاديمي، ومنها: (حسن، ٢٠٢٤؛ عطا، ٢٠٢٤؛ Clark, 2017)، فإنه يمكن تعريفه في البحث الحالي بأنه: "الصمود والإصرار والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق جميع الأهداف الأكاديمية بما فيها الأهداف الصعبة وطويلة الأجل، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الجامعة على مقياس العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية"، وهي كما يلي:

١. **الصمود الأكاديمي:** هو قدرة الطالب على بذل الجهد، والتغلب على أية صعوبات أو تحديات تعيق تحقيق أهدافه الأكاديمية.

٢. **المثابرة الأكاديمية:** هي استمرار الطالب في أداء المهام، وتكرار محاولات أدائها عند الخطأ فيها، والعمل على حل المشكلات دون استسلام مهما بلغت درجة صعوبتها، ومهما استغرقت من وقت.

الرشاقة المعرفية Cognitive agility :

بعد إطلاع الباحث على عدد من تعريفات الرشاقة المعرفية، ومنها: (محمد، ٢٠٢١؛ عبد العزيز، ٢٠٢٢؛ عبد العال، وعثمان، ٢٠٢٣؛ وعبد الحميد، ورياض، ٢٠٢٤)، فإنه يمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: "بنية عقلية متعددة الأبعاد يستطيع الفرد من خلالها القيام بالمهام والأنشطة المختلفة، والتوافق مع المواقف التي يتعرض لها؛ حيث يكون قادراً على توظيف مرونته المعرفية في إحداث التوازن بين تركيز انتباهه عند أداء هذه المهام على المثيرات، المتعلقة بها، ومتطلباتها، وإهمال غيرها، والانفتاح على المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية"، وهي:

١. **المرونة المعرفية:** هي قدرة الطالب على تحويل انتباهه بشكل مناسب بين المهام المختلفة، وتغيير استراتيجياته المستخدمة في إنجازها وفقاً لتغير متطلباتها، والظروف المحيطة بها، والنظر للموضوعات من وجهات نظر مختلفة، والتوصل إلى حلول متنوعة للمشكلات بما يمكنه من التوافق الناجح مع المواقف المتغيرة، وغير المتوقعة.

٢. **الانفتاح المعرفي:** ويعنى قدرة الطالب وميله نحو التعرف على المعلومات، والمعارف، والمهارات، والتي تظهر في سعيه المستمر إلى تنمية خبراته في المجالات المختلفة، وتجربة طرق مختلفة لأداء المهام، واكتساب معلومات ثقافية عامة، ومعلومات جديدة في مجال دراسته دون الاقتصار على المعلومات الموجودة في الكتاب الجامعي.

٣. **تركيز الانتباه:** هو قدرة الطالب على التركيز في المهام التي يؤديها والمعلومات والمثيرات المتعلقة بها، وإهمال المعلومات غير المرتبطة، وعدم الالتفات للمثيرات المشتتة المحيطة بها.

الرفاهية الأكاديمية Academic well-being:

بعد إطلاع الباحث على عدد من تعريفات الرفاهية الأكاديمية، ومنها: (غزالة، والسيد، ٢٠١٩؛ حسن، والخولي، ٢٠٢٠؛ خليفة، ٢٠٢١؛ سليمان، ٢٠٢٢؛ أبو العنين، ٢٠٢٣؛ وعامر، ٢٠٢٤)، فإنه يمكن تعريفها في البحث الحالي بأنها: "حالة إيجابية مرتبطة بحياة الطالب الأكاديمية تتمثل في الشعور بالرضا عن الحياة الأكاديمية، والاستمتاع بالتعلم،

وامتلاكه للكفاءة الأكاديمية، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية إيجابية مع الأساتذة وزملاء، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية"، وهي:

١. **العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء:** وتعني قدرة الطالب على إقامة علاقات متبادلة جيدة مع أساتذته وزملائه تقوم على الثقة، الحب، الاهتمام، التقبل، ويسودها التعاون، وشعور الجميع بالسعادة.

٢. **الكفاءة الأكاديمية:** هي تقييم الطالب لقدراته، ومهاراته الدراسية، ومدى تمكنه من الدراسة، والتي تظهر في اجتجاده في استذكار دروسه، وفهمه لها، وأداء التكاليفات الدراسية بإنقان، وتميزه بالتنظيم والفعالية، وتنعكس على رضاه عن أدائه، وإنجازاته الدراسية.

٣. **الاستمتاع بالتعلم:** هو شعور الطالب بالمشاعر الإيجابية كالمتعة والسعادة والحماس خلال دراسته، والتي تظهر عند أداء المهام الدراسية، وشعوره بمضي الوقت سريعاً عند القيام بها.

٤. **الرضا عن الحياة الأكاديمية:** هو شعور الطالب بالرضا عن البيئة الجامعية، والأكاديمية، وتقبل الطالب للكلية، والقسم الذي التحق به وإحساسه بأهمية المقررات الدراسية التي يدرسها، ورضاه عنها.

الطلاب مرتفعي التحصيل High-achieving students : وهم طلاب الجامعة الحاصلون على تقدير جيد جداً فأعلى في العام الدراسي السابق للعام الذي تم تطبيق أدوات البحث خلاله.

محددات البحث:

تحديد تعميم نتائج هذا البحث بالمحددات التالية:

١. **محددات موضوعية:** تحدد البحث بالمتغيرات التي تناولها، والتي تمثلت في: العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، الرفاهية الأكاديمية.

٢. **محددات بشرية:** تم تطبيق هذا البحث على المشاركين من الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي بجامعة حلوان.

٣. **محددات مكانية:** تم تطبيق هذا البحث بجامعة حلوان.

٤. **محددات زمنية:** تم تطبيق البحث الحالي في العام الجامعي ٢٠٢٤.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً: العزم الأكاديمي:

تعريف العزم الأكاديمي:

عرف (Clark 2017) العزم الأكاديمي بأنه سمة ومهارة فردية تشتمل على الإصرار والصمود والتركيز في السعي لتحقيق الأهداف الصعبة وطويلة الأجل في مجال التعليم.

كما عرف (Porter 2019) العزم بأنه سمة شخصية تتضمن المثابرة والشغف لتحقيق أهداف طويلة المدى وعندما يستخدم في الأوساط والبيئات الأكاديمية فإنه يسمى العزم الأكاديمي.

في حين عرفت حسن (٢٠٢٤) العزم الأكاديمي بأنه القدرة على بذل المزيد من الجهد والمثابرة والاهتمامات المتناسقة بهدف تحقيق وإنجاز أهداف طويلة المدى مرتبطة بالنواحي الأكاديمية، ويتضمن بعدين هما: الشغف الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية.

بينما عرّفه كل من (Wetzler, Farina, Kelly, Powers & Matthews 2024) بأنه المثابرة والشغف بملاحقة الأهداف طويلة الأجل، وهي مؤشر مهم للإنجاز الأكاديمي.

وأخيراً عرّفه عطا (٢٠٢٤) بأنه استعداد الطلاب لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في أداء المهام الدراسية باهتمام وشغف لتحقيق أهدافهم.

ومما سبق يتضح أن العزم الأكاديمي يشير إلى الشغف والمثابرة في بذل الجهد لتحقيق جميع الأهداف الأكاديمية بما فيها الأهداف الصعبة وطويلة الأجل، ويظهر هذا من خلال تميز الفرد بالإصرار، والصمود، والتركيز، والاستمرار في الاهتمامات المتناسقة.

أبعاد العزم الأكاديمي:

افترض (Clark 2017) أن العزم الأكاديمي يشتمل على ثلاثة أبعاد، وهي:

١. الإصرار determination: ويعرف بأنه الجهد الهادف والتفاني نحو تحقيق أهداف أكاديمية صعبة بشكل فردي.

٢. الصمود Resilience: وتعرف على أنها جهد مستدام نحو الأهداف التعليمية بمرور الوقت، على الرغم من الشدائد والعقبات أو التأخير في التقدم للأمام.

٣. التركيز Focus: ويعرف على أنه عدم السعي إلى أهداف أخرى أو متابعتها على حساب المساعي، والأهداف الأكاديمية. وتجدر الإشارة أنه تم رفض هذا الافتراض؛ حيث

قام (2017) Clark باختباره، والتحقق منه باستخدام الصدق العاملي، وإثبات أن العزم الأكاديمي يقع على عامل واحد فقط ذو بنية متسقة قوية، وثبات مرتفع؛ حيث تشبعت جميع المفردات على عامل واحد فقط، وتم التحقق من الصدق التوكيدي لهذا المقياس.

ومع ذلك يرى الباحث الحالي ضرورة التحقق من الأبعاد التي اقترحها Clark (2017) في البيئة العربية، والمصرية؛ حيث إن الإصرار، والصمود، والتركيز تمثل بالفعل العزم الأكاديمي، وتعبّر عنه.

وقد اتفق كل من عطا (٢٠٢٤)؛ Duckworth, Peterson, Porter (2019)؛ Matthews & Kelly (2007) على أن العزم يتكون من بُعدين أساسيين، وهما:

١. المثابرة في بذل الجهد Perseverance of effort : وتتضمن استمرار الفرد في بذل مجهود شاق ومجهّد نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية على الرغم من المصاعب والسعي المستمر للتغلب على الإخفاقات والإحباطات التي يواجهها الفرد في مساره الأكاديمي.

٢. استمرار (اتساق) الاهتمام Consistency of interest: ويشير إلى السعي نحو تحقيق الأهداف طيلة الوقت وخلال السياقات المختلفة، والحماس الأكاديمي، وهو شغف بالتحدى والصعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والاهتمام المستمر على المدى البعيد بالأداء الأكاديمي.

ويمكن ملاحظة أن بعدي الإصرار، والصمود عند Clark (2017) وثيق الصلة ببعد المثابرة في بذل الجهد؛ لأن كلا من الإصرار، والمثابرة في بذل الجهد يتضمنان تركيز الجهد نحو تحقيق أهداف طويلة الأجل، على الرغم من وجود المصاعب، كما أن الصمود يشبه أيضاً جانب المثابرة في بذل الجهد؛ لأنه يحدد السعي الجاد لتحقيق الأهداف على الرغم من الشدائد.

وحددت حسن (٢٠٢٤) بعدين أساسيين للعزم الأكاديمي، وهما:

الشغف الأكاديمي: وهو سعي الفرد نحو التمسك بالأهداف بعيدة المدى، ومحاولة تحقيقها، والاهتمام بأفكاره، والانتباه إليها حتى إنجازها (حسن، ٢٠٢٤). كما عرفته عبد الحميد، ورياض (٢٠٢٤) بأنه رغبة الطالب القوية في أداء المهام الأكاديمية وميله الشديد لها، واستثمار وقته وجهده فيها، والالتزام بها من أجل تحقيق أهداف معينة.

المثابرة الأكاديمية: وهي ميل الفرد إلى الاستمرار والتفاني في العمل الأكاديمي رغم التحديات والصعوبات، وبذل الجهد اللازم، والتصميم والعزيمة في تحقيق الأهداف الأكاديمية، حتى مع وجود العقبات المحتملة أو مخاطر الفشل (حسن، ٢٠٢٤). وعرفها عبد الهادي (٢٠١٧) بأنها استعداد الطلاب لبذل الجهد والانخراط في ممارسة المهام

والأنشطة الأكاديمية، وتحمل الغموض بتحديد أولوية الأهداف، والحفاظ على استمرارية الدافعية للإنجاز والاهتمام بالأداء.

العلاقة بين العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية:

يرتبط العزم الأكاديمي بالرشاقة المعرفية، ويؤيد هذا بعض الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين العزم الأكاديمي، أو أحد أبعاده الفرعية، والرشاقة المعرفية، أو أحد أبعادها الفرعية؛ فقد هدف بحث Dixit & Das (2022) إلى الكشف عن العلاقات بين العزم والمرونة المعرفية ودور القدرة اللغوية (ثنائية اللغة ومتعددة اللغات). وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين العزم والمرونة المعرفية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في العزم والمرونة المعرفية تعزى لاختلاف النوع والقدرة اللغوية.

وهدف كل من عبدالعال، وعثمان (٢٠٢٣) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحترق الأكاديمي ومدى مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين هذه المتغيرات لبيانات عينة البحث من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث فيها، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعض أبعاد الرشاقة المعرفية والشغف والاحترق الأكاديمي؛ حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، وبعد الشغف المتناغم، وبين تركيز الانتباه، والشغف المتناغم، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية، والشغف الأكاديمي، والاحترق الأكاديمي، وأبعاده (عدم الانخراط، والانهك الانفعالي)، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وبعد الشغف الاستحواذي، وكذلك بين بعد الانفتاح المعرفي كأحد أبعاد الرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، والانهك الانفعالي وأبعاده الفرعية، وكذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على الشغف والاحترق الأكاديمي، وللشغف الأكاديمي على عدم الانخراط، والانهك الانفعالي، وعدم وجود فروق في هذه المتغيرات تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث).

كما حاول بحث Koç & Şimşir Gökalep (2023) التحقق من العلاقة بين ضبط النفس والعزم، والدور الوسيط للدافع الأكاديمي والتحكم في الانتباه (تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه) في هذه العلاقة. كشفت نتائج البحث أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ضبط النفس والعزم، والدافع الأكاديمي والتحكم في الانتباه. وكشفت تحليلات الوساطة أن الدافع الأكاديمي والتحكم في الانتباه يتوسطان جزئياً العلاقة بين ضبط النفس والعزم. وبعبارة أخرى، ارتبطت المستويات الأعلى من ضبط النفس

بالمستويات الأعلى من الدافع الأكاديمي، والتي ارتبطت بالمستويات الأعلى من العزم. وبالمثل، ارتبطت المستويات الأعلى من ضبط النفس بتحكم أفضل في الانتباه، والذي ارتبط بالمستويات الأعلى من العزم.

وأخيرا استهدف بحث عبد الحميد، ورياض (٢٠٢٤) بناء نموذج للعلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حائل، والتحقق من ملائمة هذا النموذج لبيانات عينة البحث، وأسفرت النتائج عن أن جميع مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المثالي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية، والشغف الأكاديمي، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لأبعاد الرشاقة المعرفية، وهي: المرونة المعرفية، وتركيز الانتباه، والانفتاح المعرفي في الشغف الأكاديمي.

يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين العزم الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية؛ لذا فإنه قد يوجد تأثير مباشر للعزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية في الرشاقة المعرفية.

العلاقة بين العزم الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية:

يرتبط العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية بالرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية؛ حيث أجرى الباحثون عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، وأسفرت عن نتائج مهمة فقد هدف بحث شلبي، القصبي، وأمديش (٢٠٢٠ أ) إلى تحديد الاسهام النسبي لكل من الصمود والاحترق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وكذلك الكشف عن مستوى طلاب الجامعة متغيرات البحث الثلاثة، وقد أظهرت نتائج البحث أن كلا من متغيري الصمود والاحترق الأكاديمي تنبأ بدلالة بالرفاهية الأكاديمية وكان متغير الصمود الأكاديمي أكثر اسهاما من متغير الاحترق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية. وقد تنبأ متغير الصمود بأبعاده تنبأ ايجابيا ودالا بالرفاهية وكانت أكثر الأبعاد اسهاما في التنبؤ هما بعدى التخطيط للمستقبل والمثابرة، كما تنبأ متغير الاحترق الأكاديمي بأبعاده تنبأ دالا سلبيا بالرفاهية وكانت أكثر أبعاد الاحترق اسهاما في التنبؤ هما بعدى النفور والإنهاك. كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الرفاهية الأكاديمية، والاحترق الأكاديمي ومستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى أفراد العينة.

كما أظهرت نتائج بحث Kwon (2021) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين العزم الأكاديمي، وبعد المثابرة، والرفاهية الذاتية. وقد أثبت بحث Huo (2022) أن المرونة والصلابة النفسية والاندماج والاهتمام ومعنى الحياة وانخفاض الاكتئاب تعمل كمغيرات وسيطة في العلاقة بين الرفاهية النفسية والعزم الأكاديمي، وأن بعض العوامل

مثل الدقة وضبط النفس والثقة بالنفس والدافع تعمل كوسيط في العلاقة بين الاندماج والعزم الأكاديمي.

بينما هدف بحث كل من Natalia, Lestari, Cahyasari, Cindrawan, Matutina & Sumargi (2022) إلى دراسة تأثير العزم والامتنان على الرفاهية الذاتية للطلاب الذين يحضرون التعلم وجهاً لوجه أثناء جائحة كوفيد-١٩، أظهر تحليل الانحدار المتعدد أن الامتنان فقط كان أفضل مؤشر على الرفاهية الذاتية للطلاب، لكن العزم لم يكن مؤشراً دالاً للرفاهية الذاتية للطلاب.

وقام بحث Sun, Chen, Song, Lei & Lei (2023) بالكشف عن العلاقات الارتباطية بين المثابرة في بذل الجهد والرفاهية الذاتية والشغف المتناغم والإبداع، وأيضاً استكشاف الأدوار الوسيطة المحتملة للرفاهية الذاتية والشغف المتناغم في العلاقة بين المثابرة في بذل الجهد والإبداع، وأظهرت النتائج أن المثابرة في بذل الجهد والرفاهية الذاتية والشغف المتناغم ارتبطت بشكل إيجابي دال إحصائياً بالإبداع، وتنبأت المثابرة في بذل الجهد بالإبداع بشكل مباشر، وأن الرفاهية الذاتية والشغف المتناغم تمثل متغيرات وسيطة جزئية في العلاقة بين المثابرة في بذل الجهد والإبداع، وأن التأثير المباشر للسمات الشخصية (أي المثابرة في بذل الجهد) على الإبداع أصغر من التأثير غير المباشر للانفعالات الإيجابية (أي الرفاهية الذاتية والشغف المتناغم).

كما هدف بحث Abdellatif (2023) إلى التعرف على العلاقة بين الهوية الأكاديمية وكل من الشغف الأكاديمي والازدهار النفسي واستكشاف الدور الوسيط للشغف الأكاديمي في العلاقة بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الهوية الأكاديمية وكل من الشغف الأكاديمي والازدهار النفسي، كما أظهرت النتائج وجود دور وسيط للشغف الأكاديمي في العلاقة بين الهوية الأكاديمية والازدهار النفسي.

في حين تحقق بحث Yin, Xuan & Zheng (2023) من العلاقة بين الشغف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، والدور الوسيط للمرونة النفسية، والدور المعدل للمناخ الأكاديمي في هذه العلاقة، وأظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي له تأثير تنبؤي إيجابي على الرفاهية الذاتية، وأن المرونة النفسية توسطت جزئياً العلاقة بين الشغف الأكاديمي والرفاهية الذاتية، وأن المناخ الأكاديمي عدل العلاقة بين الشغف الأكاديمي والرفاهية الذاتية.

وأظهرت نتائج بحث Datu, Buenconsejo, Shek, Choy & Sou (2023) أيضاً أن المثابرة في بذل الجهد كأحد أبعاد العزم الأكاديمي تنبأت بشكل إيجابي بالاندماج المعرفي والسلوكي وكذلك الانفعالات الإيجابية والضمير والاتجاهات نحو تحقيق

الأهداف، وتتبأت القدرة على التكيف مع المواقف بشكل إيجابي بالاندماج المعرفي والاجتماعي والرفاهية النفسية، وتشير هذه النتائج إلى أن المثابرة والقدرة على التكيف قد تسهل الأداء الأكاديمي والنفسي الإيجابي.

وأخيرا استهدف بحث كل من Chuented, Puranitee, Pakakasama & Meepanya (2023) استكشاف العلاقات بين الدافع الداخلي والعزم والرفاهية، وتوصل إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافع الداخلي، والعزم، والرفاهية، وكشف عن أن الدافع الداخلي والعزم والرفاهية يتم تعزيزها من خلال بيئة تعليمية داعمة ومنهج دراسي مصمم جيدا وشخصيات أعضاء هيئة التدريس، وأفعالهم، وخصائصهم الجيدة التي تميزهم، وكذلك العوامل الشخصية الجيدة.

يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية)، والرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية؛ لذا فإنه قد يوجد تأثيرات مباشرة للعزم الأكاديمي، وأبعاده في الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية.

العلاقة بين العزم الأكاديمي، والتحصيل الدراسي:

يرتبط العزم الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، ويؤكد على هذا عدد من الدراسات والبحوث التي قامت بدراسة العلاقة بينهما، وتوصلت أغلب هذه الدراسات إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، ومن بين هذه الدراسات، والبحوث دراسة (Clevenger 2018) التي بحثت في العلاقة بين تصورات الطلاب لعقلية الإنماء والعزم والتحصيل الدراسي مع التحكم في التغذية الراجعة للمعلم والتنظيم الذاتي والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العزم، وعقلية الإنماء والتحصيل الدراسي مع التحكم في متغيرات المعلم. ومع ذلك، فقد أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التنظيم الذاتي والتحصيل القرائي.

وبحث كل من Luthans, Luthans & Chaffin (2019) الذي هدف إلى استكشاف الدور الوسيط لرأس المال النفسي في العلاقة بين العزم والأداء الأكاديمي للطلاب. وأشارت النتائج إلى أن رأس المال النفسي يتوسط بدلالة إحصائية العلاقة بين العزم ومعدلات الدرجات. وهذا يعني أن رأس المال النفسي الأكاديمي الذي يتكون من الموارد النفسية للأمل والفعالية والمرونة والتفاؤل يساعد في دفع الطلاب نحو أداء أكاديمي أكثر نجاحاً.

وقد أجرى كل من Jiang, Xiao, Liu, Guo, Jiang & Du (2019) دراسة طولية بحثت في العلاقات المتبادلة بين الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي، بالإضافة إلى بعدي

العزم، وهما: المثابرة في بذل الجهد، واتساق الاهتمام، والتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود تأثيرات متبادلة بين الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وعلى وجه التحديد، فقد أسهمت المثابرة بنسبة ٢,٣٪ من التباين في التحصيل الدراسي، وبعد أن تم التحكم في عمر الطلاب والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وضبط النفس والتحصيل الدراسي السابق اتضح أن مستوى التحصيل السابق أسهم في تحسين، وتنمية المثابرة اللاحقة. ومع ذلك، لم يتمكن اتساق الاهتمام من التنبؤ بالتحصيل الدراسي والعكس صحيح. وقد أظهرت أيضا نتائج دراسة (Tiadem-Adamou, 2019) أن مستوى العزم الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة ودالة إحصائية بالنجاح الأكاديمي للطلاب في المدرسة الثانوية.

واستهدف بحث زكي (٢٠٢١) التعرف على مستوى العزم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بينها والكشف عن الفروق في كل من ضبط الانتباه والعزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني باختلاف كل من النوع والتخصص الدراسي، والتوصل لنموذج سببي يفسر علاقات التأثير والتأثر بين العزم الأكاديمي (اتساق الاهتمام - المثابرة في الجهد) كمتغير مستقل، وضبط الانتباه (تركيز الانتباه - تحول الانتباه) كمتغير وسيط والاندماج في التعلم الإلكتروني (مهارات الاندماج - الاندماج الانفعالي - اندماج المشاركة التفاعلية - اندماج الأداء) والتحصيل الدراسي كمتغيرات تابعة، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من العزم الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في ضبط الانتباه لصالح متوسط الذكور، كما لم توجد فروق دالة إحصائية في كل من العزم الأكاديمي والاندماج في التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف التخصص (علمي - أدبي)، كما وجد فرقا دالا إحصائيا في ضبط الانتباه لصالح متوسط التخصص العلمي، ووجدت تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي على ضبط الانتباه وتأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني، كما وجدت تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي وضبط الانتباه على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى توسط ضبط الانتباه في العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما وجدت تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا لضبط الانتباه على الاندماج في التعلم الإلكتروني.

كما حاول (Younger, 2022) التحقق من العلاقات بين ثلاثة عوامل نفسية واجتماعية، وهي: العزم الأكاديمي، والاندماج المدرسي، وعقولة الإنماء، والتحصيل الدراسي، وقد وجدت هذه الدراسة أن العوامل النفسية الاجتماعية مجتمعة تفسر ٢١٪ من التباين في التحصيل الدراسي، وذلك على الرغم من عدم إسهام أي من هذه العوامل بشكل كبير في التحصيل كما اتضح من خلال المسارات المباشرة. وعلى النقيض من

ذلك، لم يفسر التحصيل الدراسي أي تباين أو تباين ضئيل في العوامل النفسية الاجتماعية عند نمذجتها كمؤشر. وفي النهاية، أظهرت النتائج تميز العوامل النفسية الاجتماعية وإسهامها في التحصيل الدراسي، ولكنها أشارت أيضاً إلى الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث.

بينما أجرى (2023) Anderson دراسة ارتباطية كمية هدفت إلى التحقق من العلاقات التنبؤية بين العزم والشغف والتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ الدال إحصائياً بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي من خلال العزم والشغف معاً، وأن الشغف قادر على التنبؤ بدلالة إحصائية بالتحصيل الدراسي.

وتوصل (2023) Harpaz, Vaizman & Yaffe إلى أن العزم الأكاديمي مرتبط بشكل مباشر بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات. كما بحثت دراسة (2024) Cash في إمكانية التنبؤ بالمعدل التراكمي من خلال العزم ومكوناته الفرعية (المثابرة في الجهد واتساق الاهتمامات)، وتوصلت النتائج إلى عدم إمكانية الدرجة الكلية للعزم على التنبؤ بشكل دال بمعدل النقاط التراكمي، ولكن وجدت الدراسة أن المثابرة في بذل الجهد تنبأت بشكل إيجابي ملحوظ، ودال إحصائياً بمعدل النقاط التراكمي.

وهدف بحث كل من (2024) Liu, Sulong, Ahmad & Li أيضاً إلى استكشاف كيفية تأثير العزم على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعات. وكشفت النتائج عن أن العزم له تأثير دال إحصائياً على النجاح الأكاديمي، وأن هناك تأثيرات مختلفة لأبعاد العزم (المثابرة في الجهد واتساق الاهتمامات)؛ حيث أن المثابرة في الجهد لها تأثير دال إحصائياً أعلى من اتساق الاهتمامات على النجاح الأكاديمي. وأخيراً أظهرت نتائج بحث كل من (2024) Wetzler, Farina, Kelly, Powers & Matthews أن العزم واللياقة البدنية ودرجات امتحان القبول تنبأت بشكل كبير بدرجات الفصل الدراسي الأول، والأداء، والتحصيل الأكاديمي التراكمي.

العزم الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

تناولت الدراسات والبحوث العزم الأكاديمي في علاقته ببعض المتغيرات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية قريبة الصلة بمتغيرات البحث الحالي؛ فقد بحث ناصف (٢٠١٨) إلى التعرف على طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين النهوض والعزم الأكاديميين، والنمو الإيجابي، وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي بمكوناته الفرعية (الفاعلية الذاتية، التخطيط، السيطرة، الهدوء، والالتزام) وكل من: العزم الأكاديمي، النمو الإيجابي، وأساليب التواصل الأسري، إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي

ومكوناته من خلال العزم الأكاديمي (المثابرة، والشغف)، مع اختلاف نسب إسهام عاملي المثابرة والشغف.

وقد هدف بحث Jeon, Lee & Lee (2022) إلى الكشف عن التأثيرات الوسيطة للعزم ورفاهية التعلم على العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والاندماج في التعلم لدى طلاب الجامعة. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للاحتراق الأكاديمي، وأيضاً تأثير غير مباشر دال إحصائياً من خلال رفاهية التعلم على الاندماج في التعلم. وأن ٣٣,٣% من التأثير الإجمالي للاحتراق الأكاديمي على الاندماج في التعلم كان نتيجة لتأثيرات غير مباشرة من خلال رفاهية التعلم.

بينما حاول بحث Pyo, Kwak & Kim (2024) دراسة العلاقة بين العزم والتفاؤل وعقلية الإنماء باعتبارها متغير وسيط لدى المراهقين، وتوصل البحث إلى أن التفاؤل، وعقلية الإنماء يمكنهم التنبؤ بالعزم لدى المراهقين، كما توسّطت عقلية الإنماء بدلالة إحصائية في العلاقة بين التفاؤل والعزم، وبعد المثابرة في الجهد.

وأخيراً تحقق بحث حسن (٢٠٢٤) من العلاقة بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، وإمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، والكشف عن الفروق في العزم الأكاديمي التي تعزى لاختلاف النوع (ذكر - أنثى)، والتخصص (كليات عملية - كليات نظرية)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، وإمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة، والقلق البحثي، ووجود فروق دالة إحصائية في العزم الأكاديمي لصالح الإناث، وبالنسبة للتخصص لصالح الكليات النظرية.

ويتضح مما سبق أن العزم الأكاديمي يرتبط بعدد من المتغيرات الإيجابية، ومنها: النهوض الأكاديمي، والنمو الإيجابي، رفاهية التعلم، والاندماج في التعلم، التفاؤل، عقلية الإنماء، والحاجة إلى المعرفة. بينما ارتبط العزم الأكاديمي سلباً بالاحتراق الأكاديمي.

ثانياً: الرشاقة المعرفية:

تعريف الرشاقة المعرفية:

عرف الفيل (٢٠٢٠) الرشاقة المعرفية بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، تزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث.

كما عرفت محمد (٢٠٢١) بأنها مدى خفة الفرد في تحريك عقله بسلاسة، وبمرونة للخلف، ولأمام ما بين انتباهه المركز، وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يُفوّت عليه انتباهه

المركز فرصة ملاحظة أية معلومة جديدة كان سيوفرها له انفتاحه المعرفي، فيفشل في دمجها ضمن عمليات المعالجة لديه، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصة التركيز على المعلومات المتعلقة بالمهمة فقط التي كان سيوفرها له انتباهه المركز، فيتشتت بمعالجة معلومات غير ذات صلة بالمهمة.

واتفق كل من البديوي (٢٠٢١)؛ ومحمد، وعبدالرحمن (٢٠٢٢) على تعريفها بأنها بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه، مع توافر المرونة المعرفية؛ حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسطا بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلا يمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد، ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة أية معلومات مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة بهدف توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي.

بينما عرفت عبد العزيز (٢٠٢٢) بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام التعليمية وتحقق له تكيف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة.

وقد أشار إليها حسن (٢٠٢٢) على أنها تمتع الطلاب بالانفتاح العقلي والمرونة في معالجة المعلومات وربطها بحياتهم الواقعية مما يجعل التعلم ذا معنى ويبعدهم عن الرتابة والملل.

ورأى الخطيب (٢٠٢٢) أنها مهارة معرفية تمكن الطالب من التوافق العقلي بكفاءة والانتقال السريع بين المهام المختلفة، وذلك من خلال الانفتاح المعرفي على كل ما هو جديد، وتقبل الأفكار والخبرات المختلفة، والحفاظ على التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة.

وعرفها عبدالعال، وعثمان (٢٠٢٣) بأنها بنية عقلية معرفية متعددة المكونات تعكس قدرة الفرد على الجمع بين ما تحتويه من انفتاح ومرونة معرفية وتركيز للانتباه؛ وقد تصل إلى ذروتها أثناء أدائه للمهام الدينامية في بيئات التعلم الغنية بالمشيرات والأفعال.

وذكر عرافي (٢٠٢٣) أنها تشير إلى الانفتاح المعرفي لطالب التعليم الفني الثانوي على استخدام مجموعة متنوعة من الأفكار والمرونة في الدمج بينها، وزيادة معارفه وخبراته بكم كبير من المعلومات مع احتفاظه بتركيز انتباهه.

كما عرفتھا محمد(٢٠٢٤) بأنها قدرة التلميذ على استخدام مجموعة متنوعة من الأفكار والمرونة في الدمج بينهم، وزيادته معارفه وخبراته بكم كبير من المعلومات مع الاحتفاظ بتركيزه وانتباهه، وتمكنه من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تتناسب مع تحقيق أهدافه في المهام التعليمية، وتحقيق التكيف المطلوب للتعامل مع المقررات الدراسية المختلفة.

وأخيرا عرفت عبد الحميد، ورياض(٢٠٢٤) الرشاقة المعرفية بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد، تمكن المتعلم من استخدام عملياته المعرفية بكفاءة لأداء المهام المطلوبة، وتساعد على التكيف مع البيئة المحيطة من خلال الانفتاح العقلي، والمرونة في التفكير، ومعالجة المعلومات، وتركيز الانتباه على المثيرات المرتبطة، وإهمال ما عداها.

ويعرف الباحث الرشاقة المعرفية بانها بنية عقلية متعددة الأبعاد يستطيع الفرد من خلالها القيام بالمهام والأنشطة المختلفة، والتوافق مع المواقف التي يتعرض لها؛ حيث يكون قادرا على توظيف مرونته المعرفية في إحداث التوازن بين تركيز انتباهه عند أداء هذه المهام على المثيرات، المتعلقة بها، ومتطلباتها، وإهمال غيرها، والانفتاح على المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة.

أبعاد الرشاقة المعرفية:

أشار كل من الخطيب(٢٠٢٢)؛ عبدالعال، وعثمان (٢٠٢٣)؛ عوفي(٢٠٢٣)؛ وعبد العال، وعبد العال(٢٠٢٤) إلى أن الرشاقة المعرفية تشتمل على المكونات التالية:

١. **الانفتاح المعرفي Cognitive Openness** : قدرة الفرد على ملاحظة المعلومات الجديدة ذات الأهمية والبحث عنها في بيئة المهمة التعليمية التي يقوم بها، باستخدام مهارته في توسيع مجالات انتباهه، مغتتما بسهولة جميع الطرق التي تؤدي إلى المعلومات الجديدة التي يتم دمجها في عمليات المعالجة. وكذلك يشمل الانفتاح المعرفي ميل الفرد لتوسيع خبراته، وتقبل كل ما هو جديد. كما أنه يعني اتساع وعي الطالب بحيث يكون أكثر عمقا ونفاذاً، فيكون في سعي مستمر ومتكرر لتوسيع مداركه، وتنمية خبراته، وزيادة تجاربه.

٢. **المرونة المعرفية Cognitive Flexibility** :

هي قدرة الفرد على إعادة تهيئة العقل سريعا عند الانتقال بين المهام المعرفية المختلفة، وهيكلية البنية المعرفية الدينامية له منتجا استجابات متعددة تتصف بأنها جديدة غير نمطية تمكنه من التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة لحل المشكلات الصعبة. ويقصد بها أيضا قدرة الطالب على تقبل الأفكار والخبرات ووجهات النظر المختلفة، وتغيير الاستجابات الثابتة عند الانتقال بين المهام المختلفة؛ فهي تشتمل على قدرة

الطالب على تجاوز الأفكار الثابتة أو التقليدية أو التلقائية، بسهولة مع استخدام مجموعة متنوعة ومتجددة من الأفكار والمعارف. كما أن المرونة المعرفية تعبر عن تغيير الوجهة الذهنية، والتنوع في الأفكار وتوليدها، وتوجيهها وتحويل مسارها، بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري (عبد الوهاب، ٢٠١١).

وعرفها علي (٢٠٢٢) بأنها قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة والاستجابة للمهام والمطالب الوظيفية والحياتية المتغيرة وغير المتوقعة، وإدراك البدائل المتنوعة لحل المشكلات، والقدرة على انتاج الحلول البديلة وتوظيفها أثناء اتخاذ القرار، وتشتمل على المرونة التكيفية: هي قدرة الفرد على التغيير في أساليب تفكيره وسلوكه حينما تواجهه مشكلة أو موقف ما ويتطلب منه حلها دون التقيد بإطار معين، المرونة التلقائية: هي قدرة الفرد على سرعة انتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة حول موقف ما دون التقيد بإطار معين، المرونة الإدراكية: قدرة الفرد على التحول المعرفي من خلال الانتقال من مهمة إلى أخرى أو من سلوك لآخر حسب المواقف والأحداث. وتشير المرونة المعرفية إلى القدرة على تحويل انتباه الشخص بين المهام أو المجموعات العقلية المتعددة (Koivisto & Cypriana, 2024).

٣. **تركيز الانتباه Focused Attention** : قدرة الفرد على فلترة المعلومات والتركيز على المعلومات والمثيرات المحددة وثيقة الصلة بالمهمة وانتقائها واستبعاد وتجاهل المثيرات المشتتة غير ذات الصلة بموضوع معالجة المعلومات المعرفية؛ فهو يمثل قدرة الطالب على تصفية كافة المعلومات التي يستقبلها بشكل دقيق، دون أن يهمل أي تفاصيل في المواقف والظروف المختلفة والمتداخلة بكثير من الأحداث. كما عرفته زكي (٢٠٢١) بأنه القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على المهمة.

العلاقة بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية:

ترتبط الرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية بالرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية، ويتبين هذا من خلال الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بينهما فقد هدف بحث إبراهيم (٢٠٢١) إلى التعرف على الاسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغوط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية، والكشف عن الفروق في متغيرات البحث التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث)، نوع التعليم (عام - أزهري)، التخصص (علمي - أدبي)، الفرقة الدراسية (ثانية - رابعة) لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الرفاهية الأكاديمية، وكل من التفكير الإيجابي، والمرونة المعرفية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الرفاهية الأكاديمية، والضغوط الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بالرفاهية الأكاديمية من خلال

التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات البحث تعزى للنوع، نوع التعليم، التخصص، والفرقة الدراسية.

وهدف بحث مصطفى (٢٠٢٢) أيضا إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية والرفاهية، وقدرة المرونة المعرفية على التنبؤ بالرفاهية لدى معلمات روضات الدمج، وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين المرونة المعرفية والرفاهية، وقدرة المرونة المعرفية على التنبؤ بالرفاهية لدى معلمات روضات الدمج.

كما تناول بحث عبد العزيز (٢٠٢٢) الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة، وتحديد مستوى الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية، والتعرف على الفروق في كل من: الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية التي تعزى لاختلاف النوع (ذكور-إناث) والتخصص (علمي- أدبي) وتفاعلاتهما، بالإضافة إلى تحديد نسبة إسهام الرشاقة المعرفية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. وقد أظهرت النتائج مستوى مرتفع في كل من الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة البحث، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى النوع (ذكور - إناث) أو التخصص (علمي - أدبي) وتفاعلاتهما في الرشاقة المعرفية، في حين كانت هناك فروق داله في الرفاهية الأكاديمية وفقاً للنوع ولصالح الذكور، ولم تكن هناك فروقا دالة إحصائية في الرفاهية الأكاديمية وفقاً للتخصص أو التفاعل بين كل من (النوع والتخصص) في الرفاهية الأكاديمية. كما أسفرت النتائج عن إسهام الرشاقة المعرفية وأبعادها (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية-تركيز الانتباه). في التنبؤ بمقدار (٤٦,٥ %) من الرفاهية الأكاديمية.

بينما هدف بحث وهبه (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين الفضول المعرفي وكل من دافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية لدي عينة من طلاب الجامعة، كما هدف إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالفضول المعرفي لدي طلاب الجامعة من خلال دافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي والرفاهية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالفضول المعرفي من خلال دافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة.

وأخيرا هدف بحث أبو العنين (٢٠٢٣) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية في ضوء أبعاد كل من المناعة النفسية، واليقظة العقلية، وأسفرت النتائج عن أن إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال كل من المناعة النفسية، واليقظة العقلية.

يتضح مما سبق أن الرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية ترتبط ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بالرفاهية الأكاديمية وأبعادها الفرعية؛ لذا فإن الرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية قد تؤثر تأثيراً مباشراً في الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها.

واستناداً على ما تم عرضه سابقاً من الدراسات والبحوث التي توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية، والعزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية، فإنه يمكن أن يؤثر العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية تأثيراً غير مباشر في الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية من خلال الرشاقة المعرفية وأبعادها الفرعية.

العلاقة بين الرشاقة المعرفية والتحصيل الدراسي:

ترتبط الرشاقة المعرفية بالتحصيل الدراسي، ويتضح هذا من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بينهما فقد هدف بحث جديد، ومنصور (٢٠٠٥) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين تركيز الانتباه والتحصيل الدراسي، وقد توصل إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تركيز الانتباه والتحصيل الدراسي.

كما هدف بحث عجيل، وصالح (٢٠٢٤) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الجامعية الفروق في مستوى الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (علمي - إنساني)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية والأداء الأكاديمي، ووجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الرشاقة المعرفية لصالح الذكور، وعدم وجود فرق دال إحصائياً في الرشاقة المعرفية يعزى لاختلاف التخصص.

الرشاقة المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

تناولت الدراسات والبحوث السابقة العلاقة بين الرشاقة المعرفية، وعدد من المتغيرات المعرفية والوجدانية والاجتماعية الأخرى قريبة الصلة بمتغيرات البحث الحالي؛ حيث هدفت دراسة عرفي (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، وتفسير الفروق بين طلاب التعليم الفني الثانوي في كل من: السكينة النفسية، والرشاقة المعرفية، والتوجه نحو المستقبل وفقاً للنوع، نظام التعليم، الصف الدراسي، مستوى التحصيل، والتنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي من خلال كل من: السكينة النفسية، والرشاقة المعرفية وأبعاد كل منهما وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر/ أنثى)، نظام التعليم (٣ سنوات/ ٥ سنوات)، الصف الدراسي (الأول/ الأخير)، مستوى التحصيل (مرتفع/منخفض)، والتفاعل بينهما على

متغيرات الدراسة. واتضح من النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل من خلال متغيري السكينة النفسية، والرشاقة المعرفية.

في حين أجرى Hbash(2023) بحثاً هدف إلى التعرف على مستوى الرشاقة المعرفية والطلاقة والطمأنينة النفسية لدى عينة من الشباب اليمني، والكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في المتغيرات لدى أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكر، أنثى) وأنواع المهن وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث وجود مستوى مرتفع من المرونة المعرفية والطلاقة لدى المشاركين من الشباب اليمني. ومستوى "فوق المتوسط" في شعورهم بالطمأنينة النفسية، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية وكل من الطلاقة النفسية والطمأنينة النفسية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير الرشاقة المعرفية لصالح الإناث. ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير الطلاقة النفسية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الطمأنينة النفسية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات الثلاثة وفقاً للمهنة.

وتوصل بحث عبد الحافظ (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرشاقة المعرفية تعزى لاختلاف النوع (ذكور - إناث). بينما هدف بحث عبد العال (٢٠٢٤) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين مستويات تجهيز المعلومات (السطحي/ المتوسط/ العميق) والرشاقة المعرفية والتشوهات المعرفية وأبعادهما لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية الإسهام النسبي لمستويات تجهيز المعلومات في التنبؤ بكل من الرشاقة والتشوهات المعرفية، ومعرفة الفروق في الرشاقة والتشوهات المعرفية باختلاف النوع (الذكور والإناث)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات مستويات تجهيز المعلومات والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية وأبعادهما، كما وجدت علاقة سالبة دالة بين درجات مستويات تجهيز المعلومات والدرجة الكلية للتشوهات المعرفية وبعض أبعادهما، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجات الكلية للرشاقة والتشوهات المعرفية وأبعادهما باختلاف مستويات تجهيز المعلومات (سطحي/ متوسط/ عميق)، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدرجات الكلية للرشاقة والتشوهات المعرفية وأبعادهما ما عدا بعدي التفكير الكارثي، والتجريد الانتقائي من التشوهات المعرفية حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور.

وأخيراً هدف بحث عبدالصديق (٢٠٢٤) إلى التعرف على دور كل من الرشاقة المعرفية وفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بكل من التجول العقلي التلقائي، والمتعمد والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا، والتحقق من النموذج

البنائي للعلاقات بين كل من الرشاقة المعرفية ومكوناتها وفعالية الذات الأكاديمية والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات والتجول العقلي كمتغير وسيط في العلاقة لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكليتي الآداب والتربية جامعة حلاون، وأسفرت النتائج عن وجود إسهام لفعالية الذات الأكاديمية في التنبؤ بالتجول المتعمد، والرشاقة المعرفية في التنبؤ بالتجول التلقائي، وتنبؤ كل من فعالية الذات الأكاديمية، والرشاقة المعرفية بالوعي بالحل الإبداعي للمشكلات، ووجود مسارات مباشرة (موجبة وسالبة) للرشاقة المعرفية في التجول التلقائي، ولفعالية الذات الأكاديمية في التجول المتعمد، والوعي بالحل الإبداعي، وللافتتاح المعرفي في التجول العقلي، وتركيز الانتباه في التجول التلقائي، وللمرونة المعرفية في التجول المتعمد والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات.

يتضح مما سبق أن الرشاقة المعرفية ترتبط بعدد من المتغيرات الإيجابية، وهي: التوجه نحو المستقبل، السكينة، الطلاقة، والطمأنينة النفسية، مستويات تجهيز المعلومات، الوعي بالحل الإبداعي للمشكلات، وفعالية الذات الأكاديمية.

ثالثاً: الرفاهية الأكاديمية :

تعريف الرفاهية الأكاديمية:

عرف كيشار (٢٠٢٢) الرفاهية النفسية بأنها قبول الطالب لذاته بجوانبها الإيجابية والسلبية، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وتطوير نموه الشخصي، وقدرته على إدارة الأنشطة البيئية اليومية، والتكيف مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديد أهدافه وذلك من خلال ستة أبعاد هي قبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والإتقان البيئي، والتطور الشخصي، والهدف في الحياة.

أما الرفاهية الذاتية الأكاديمية فقد عرفها غزالة، والسيد (٢٠١٩) بأنها تقييم الطلاب لمدى رضاهم عن حياتهم الأكاديمية (الرضا عن المناهج الدراسية)، وامتلاك علاقات جيدة مع الآخرين (العلاقات الإيجابية مع الآخرين)، والشعور باستمرار النمو والتطور الشخصي (النمو الشخصي).

وعرفت حسن، والخولي (٢٠٢٠) بأنها الشعور الإيجابي لدى الطالب الذي يتمثل في رضاه عن حياته الأكاديمية، وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الدراسية، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع أعضاء بيئة الدراسة، والإحساس العام بالسعادة والطمأنينة.

كما أن الرفاهية الأكاديمية عبارة عن بناء متعدد الأبعاد ليس مجرد شعور الفرد بالسعادة في حياته الأكاديمية بل هو تقييم الفرد لمدى رضاه عن حياته التعليمية والتي تعكس مدى فاعليته في أداء مهامه الدراسية ومثابرتة لتحقيق أهدافه التحصيلية، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تعبر عن ترابطه الدراسي، واعترافه بالفضل لأساتذته

وزملائه وكل من ساعده ومد له يد العون لتحقيق وإنجاز أهدافه الدراسية مما ينعكس بشكل إيجابي على إنجازاته الأكاديمي (عبد الحميد، ودنقل، ٢٠٢١).

وعرفتها خليفة (٢٠٢١) بأنها مجموعة من المدركات والمؤشرات السلوكية التي تنعكس على تقييم الطالب لجوانب حياته الأكاديمية ومن ثم شعوره بالإيجابية نحو مجاله الدراسي.

بينما عرفت سليمان (٢٠٢٢) بأنها حالة متميزة مفعمة بالحياة والفعالية المستمرة ومرتبطة بأهداف الطالب الجامعي الشخصية والاجتماعية، وتعكس تقييم الطالب لمدى شعوره بالاستقلالية والكفاية الذاتية، وقدرته على تغيير وتعديل البيئة المحيطة بما يحقق احتياجاته ورغباته الشخصية، وشعوره بالرضا وتقبل الذات الأكاديمي، وإدراكه لقيمة الحياة الجامعية، وإدراكه للمغزى من تحقيق أهدافها مما ينعكس على رغبته وسعيه للتطور في المجال الأكاديمي، وتحقيق التواصل والترابط الجامعي الفعال.

وأشار إليها العنزي (٢٠٢٢) على أنها التقييمات التي يكونها الشخص (سلباً أو إيجاباً) عن حياته الأكاديمية من خلال تقييم مدى رضاه عن المقررات الدراسية وعلاقاته مع زملائه ونموه الشخصي.

في حين عرفت أبو العنين (٢٠٢٣) بأنها شعور الطالب بالرضا عن بيئته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما توفره له البيئة الجامعية من خدمات والشعور بتطور أدائه الأكاديمي، والقدرة على تكوين علاقات إيجابية مع المحيطين به

وأخيراً عرفت عامر (٢٠٢٤) بأنها مجموعة من الأحكام يكونها الطالب عن حياته الأكاديمية وتعكس مدى رضاه عن الجوانب الأكاديمية، وإيمانه بفعاليتها الذاتية، وإحساسه بمتعة التعلم، وشعوره بالترابط، وتحقيق علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.

أبعاد الرفاهية الأكاديمية:

أشارت حسن، والخولي (٢٠٢٠) إلى أن الرفاهية الذاتية الأكاديمية تشتمل على الأبعاد الأربعة التالية:

١. الاستمتاع بالدراسة: الشعور بالمتعة أثناء التعلم، والإقبال على أداء المهام والأنشطة التعليمية، والفعاليات المدرسية بدافعية وحماس، والتغلب على الشعور بالملل والضيق.

٢. العلاقات الجيدة داخل المدرسة: تواصل الطالب بفعالية مع المعلمين، وشعوره بالتسامح والتقبل والتفاهم من قبلهم، وقدرته على تكوين صداقات تدعمها روح الود والتعاون مع أقرانه.

٣. جودة الحياة المدرسية: رضا الطالب عن المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة وتمتعته بالاهتمام والعدالة والمساواة.

٤. الفاعلية الدراسية: شعور الطالب بالكفاءة الدراسية، وقدرته على الاستمرار بالدراسة، ورغبته في تحقيق أهدافه الأكاديمية، والوصول إلى التميز.

بينما حددت خليفة (٢٠٢١) أبعاد الرفاهية الأكاديمية فيما يلي:

١. الكفاءة الأكاديمية Academic efficacy : هي اعتقاد الفرد بقدرته على القيام بالمهام الدراسية على النحو المرغوب فيه.

٢. الرضا الأكاديمي Academic satisfaction : ويشير إلى حب الفرد وتقبله وارتياحه لتخصصه الدراسي وبيئته الدراسية وشعوره بأهمية ما يدرس.

٣. الاندماج الأكاديمي Academic engagement : شعور الفرد بالتفرد والاستمتاع أثناء الدراسة نتيجة لامتلاكه للطاقة التي تمكنه من مجابهة الصعوبات، والتفاني، والانهماك الدراسي.

٤. العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين Positive relationships : تشير إلى قدرة الفرد على إقامة علاقات دافئة ومرضية تتخللها الثقة المتبادلة مع الآخرين.

كما اعتبر (Widlund, Tuominen & Korhonen 2018) أن الرفاهية الأكاديمية بناء متعدد الأبعاد يشمل الجوانب السلبية (مثل الاحتراق الأكاديمي) والإيجابية (مثل الاندماج الأكاديمي).

في حين أشارت سليمان (٢٠٢٢) إلى أن الرفاهية الأكاديمية تتضمن ستة أبعاد، وهي

١. تطوير الذات الأكاديمي: يشير إلى رغبة الطالب وسعيه لتطوير قدراته ومهارته وزيادة

كفاءته في الجانب الأكاديمي، وشعوره بالتطور المستمر بمرور الوقت.

٢. التمكين البيئي: يشير إلى قدرة الطالب على تنظيم البيئة المحيطة وتغييرها وتوظيفها بما يحقق له الاستفادة منها في تلبية احتياجاته وتفضيلاته ورغباته في الجانب الأكاديمي.

٣. إدراك القيمة الجامعية: يشير إلى إدراك الطالب لأهمية الحياة الجامعية وأهدافها، وإدراكه لقيمة تحقيق الأهداف الأكاديمية، وشعوره بالتفاؤل والإيجابية أثناء تحقيقها.

٤. الاستقلالية والكفاية الذاتية: تشير إلى شعور الطالب بالاستقلالية في رأيه، وقراراته واختياراته الأكاديمية، وقدرته على مواجهة مشكلاته الأكاديمية وتوفير مستلزماته الضرورية بما يحقق له الشعور بالكفاية الذاتية.

٥. الترابط الجامعي: يشير إلى تمتع الطالب بعلاقات إجتماعية إيجابية مع زملائه وأساتذته، وقدرته على التأثير عليهم والمساهمة في تحقيق سعادتهم، وشعوره بالامتنان تجاه الجامعة وتجاه زملائه وأساتذته وجميع الأشخاص الذين أتاحوا له الفرص لتطوير ذاته.

٦. الرضا وتقبل الذات الأكاديمي: يشير إلى تبني الطالب لإتجاهات إيجابية حول نفسه في المجال الأكاديمي، ويظهر ذلك في شعوره بالرضا عن أدائه الأكاديمي وتخصصه الدراسي، وشعوره بالثقة في قدراته ومهارات وأفكاره وتقبله لعيوبه ومحاولة اصلاحها بما يسمح لو بالمساهمة الإيجابية في المجتمع.

كما حددت أبو العنين (٢٠٢٣) الرفاهية الأكاديمية في أربعة أبعاد أساسية، وهي: الرضا الأكاديمي، الفاعلية الأكاديمية، جودة الحياة الأكاديمية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين. وأخيرا رأت عامر (٢٠٢٤) أن الرفاهية الأكاديمية تتكون من أربعة أبعاد، وهي: الرضا الأكاديمي، الفعالية الذاتية الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والترابط والعلاقات الإيجابية.

العلاقة بين الرفاهية الأكاديمية والتحصيل الدراسي:

ترتبط الرفاهية الأكاديمية بالتحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بينهما، أو قامت بدراسة الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والمتفوقين أكاديميا؛ فقد هدف بحث Pietarinen, Soini & Pyhältö (2014) إلى فهم العلاقة المتبادلة بين الاندماج الانفعالي والمعرفي والرفاهية المدرسية كمتغير وسيط، وكان الفرض الرئيسي لهذا البحث هو أن الإندماج الانفعالي، والرفاهية المدرسية يؤثر في الاندماج المعرفي للطلاب، وتحصيلهم الدراسي، وأثبتت النتائج أن الرفاهية المدرسية تعتبر متغيراً وسيطاً في العلاقة بين الإندماج الانفعالي، والمعرفي، وأثرت أيضاً في تحصيلهم الدراسي.

كما هدف بحث شلبي، القصبي، وأمجديش (٢٠٢٠ ب) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه إمبريقيا. والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث الثلاثة، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الأكاديمية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في الرفاهية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات، كما أظهرت النتائج أن الكمالية الأكاديمية، والصمود الأكاديمي تؤثر تأثيراً مباشراً في الرفاهية الأكاديمية، وأن الرفاهية الأكاديمية تؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً على التحصيل الدراسي، كما أن الرفاهية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الكمالية، والصمود الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

بينما حاول بحث الشهري، والضبيان (٢٠٢٢) التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والرفاهية النفسية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والرفاهية النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً بجامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة.

وهدف بحث (Holzer, Bürger, Lüftenegger & Schober (2022) إلى التعرف على العلاقات بين رفاية الطلاب المتعلقة بالمدرسة والتحصيل الدراسي وأهداف الإنجاز كمتغير بسيط، وأظهرت النتائج أن أهداف الإنجاز لا تتوسط العلاقة بين الرفاهية، والتحصيل الدراسي، ومع ذلك تم تحديد العديد من التأثيرات الدالة إحصائياً لمكونات الرفاهية المتعلقة بالمدرسة في أهداف الإنجاز والتحصيل الدراسي، ومنها وجود ارتباطات بين الاندماج والمثابرة والتفاؤل في المدرسة وأهداف الإتيقان، وبين التفاؤل والمثابرة في المدرسة والتحصيل الدراسي.

وقد أجرى سليمان (٢٠٢٢) بحثاً هدف إلى تحديد مستوى كل من أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية والرفاهية الأكاديمية، وكذلك التحقق من درجة الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، بالإضافة إلى التحقق من دور الوظائف التنفيذية كمتغير معدل في قوة العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين أكاديمياً بكلية التربية بقنا. وأسفرت نتائج البحث عن تمتع أفراد عينة البحث بمستوى مرتفع في جميع المتغيرات عدا الاستثارة التخيلية كان متوسطاً، وأن أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن الوظائف التنفيذية تعدل من قوة العلاقة والدلالات التنبؤية بين أنماط الاستثارة الفائقة والرفاهية الأكاديمية.

بينما أشار (Al-Abri (2023) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي. وتوصل بحث (Klapp, Klapp & Gustafsson (2023 إلى أن الرفاهية النفسية ارتبطت سلباً بالتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أن الطلاب الذين عانوا من المزيد من الضغوط المرتبطة بالمدرسة حققوا أداءً أعلى من الطلاب الذين عانوا من ضغوط أقل.

الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

يوجد عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الرفاهية الأكاديمية في علاقتها ببعض المتغيرات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية قريبة الصلة بمتغيرات البحث الحالي، ومنها: بحث حسن والخولي (٢٠٢٠) الذي هدف إلى الكشف عن النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات التي تعزى إلى (النوع، والتخصص

الدراسي)، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية (التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الانفعال، التجنب) في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال التحيز المعرفي، ووجود فروق في الرفاهية الذاتية الأكاديمي، والتحيز المعرفي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في متغيرات البحث ترجع إلى التخصص الدراسي.

واستهدفت محمود، وزايد (٢٠٢١) تحديد مستوى رأس المال النفسي والضغط الأكاديمية والرفاهية النفسية، والتحقق من النموذج السببي للعلاقات بين الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية مثل: النوع، والتخصص والبرنامج، والفرقة الدراسية لعينة من طلبة الجامعة، وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لدى عينة الدراسة في كل من الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغط الأكاديمية، وتم التوصل إلى نموذج سببي ذي ملاءمة جيدة للعلاقات بين المتغيرات موضع الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً للضغط الأكاديمية في كل من رأس المال النفسي، والرفاهية النفسية، ووجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً للضغط الأكاديمية في الرفاهية النفسية من خلال رأس المال النفسي، ووجود تأثير مباشر ودال للتخصص في رأس المال النفسي، حيث كان رأس المال النفسي لدى طلبة التخصص الإنساني أعلى من نظيره لدى طلبة التخصص العلمي، وتأثير مباشر ودال لنوع البرنامج والفرقة الدراسية في الضغط الأكاديمية، حيث كانت الضغط الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس أعلى من نظيرتها لدى طلبة الدراسات العليا، والضغط الأكاديمية لدى طلبة السنوات الدراسية الأولى أعلى من نظيرتها لدى طلبة السنوات المتقدمة، كما كان هناك تأثير غير مباشر ودال للتخصص في الرفاهية النفسية خلال رأس المال النفسي، وتأثير غير مباشر ودال للفرقة الدراسية والبرنامج في رأس المال النفسي والرفاهية النفسية من خلال الضغط الأكاديمية.

بينما هدف بحث Afrashteh & Rezaei (2022) إلى التحقق من الدور الوسيط للاستراتيجيات المحفزة للتعلم، وهي: (الكفاءة الذاتية، والقيمة الجوهرية، وقلق الاختبار، والاستراتيجيات المعرفية، والتنظيم الذاتي) في العلاقة بين التقييم التكويني والرفاهية الأكاديمية، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تعد متغيراً وسيطاً بين التقييم التكويني والرفاهية الأكاديمية، عاملاً حاسماً في تحديد الرفاهية الأكاديمية. كما أشارت النتائج إلى القيمة المهمة والضرورية للتقييم التكويني والتي يمكن أن تؤدي بشكل غير مباشر إلى تحسين الرفاهية الأكاديمية للطلاب.

كما أجرى العنزي (٢٠٢٢) بحثاً هدف إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات بين الرفاهية الذاتية الأكاديمية وكل من الكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة والتحقق

منه إمبريقياً، والكشف عن الفروق بين الطلبة في النوع في متغيرات البحث وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية الذاتية الأكاديمية وإلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الرفاهية الذاتية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائية في التجول العقلي وفقاً للنوع لصالح الإناث، ودعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة الجامعة؛ حيث حقق النموذج المفترض مؤشرات حسن المطابقة. وقد أشارت النتائج إلى أن الكمالية الأكاديمية تؤثر تأثيراً مباشراً في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، وأن هناك تأثير دال غير مباشر للتجول العقلي (عن طريق الكمالية الأكاديمية كمتغير وسيط) على الرفاهية الأكاديمية، وهذا يعني توسط الكمالية الأكاديمية في العلاقة بين التجول العقلي والرفاهية الذاتية الأكاديمية.

وأخيراً هدف بحث عثمان (٢٠٢٢) إلى التعرف على العلاقات بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية وبناء نموذج للعلاقات بين الطفو الأكاديمي كمتغير مستقل والكفاءة الذاتية كمتغير وسيط والرفاهية النفسية كمتغير تابع لدى عينة من طالبات بجامعة نجران، وتوصل البحث إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الطفو الأكاديمي، الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، ووجود تأثير إيجابي للكفاءة الذاتية كمتغير وسيط على العلاقة بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية.

ينتضح مما سبق أن الرفاهية الأكاديمية ترتبط بعدد من المتغيرات الإيجابية، ومنها: رأس المال النفسي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، الكفاءة الذاتية، والطفو الأكاديمي. بينما ارتبطت الرفاهية الأكاديمية سلباً بالضغوط الأكاديمية.

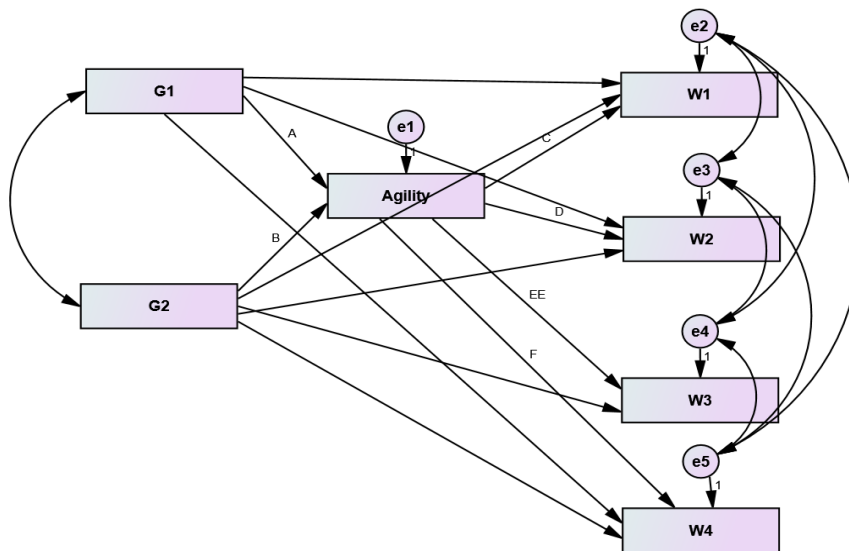
ومما سبق عرضه من الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث الحالي وبعضها البعض يمكن استنتاج ما يلي:

١. يرتبط العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية بكل من الرضا المعرفية، والرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية.

٢. قد تؤثر أبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) على الرضا المعرفية، وأبعادها الفرعية (المرونة المعرفية، الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه)، ومن ثم قد تؤثر الرضا المعرفية على الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.

بناء على ما سبق يقترح البحث الحالي النموذج السببي للعلاقات بين أبعاد العزم الأكاديمي والرضا المعرفية وأبعاد الرفاهية الأكاديمية، وتعتبر أبعاد العزم الأكاديمي

متغيرات مستقلة، والرشاقة المعرفية متغيراً وسيطاً، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية متغيرات تابعة، والشكل رقم (١) يوضح هذا النموذج.



(G1 الصمود الأكاديمي، G2 المثابرة الأكاديمية، Agility الرشاقة المعرفية، W1 العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، W2 الكفاءة الأكاديمية، W3 الاستمتاع بالتعلم، W4 الرضا عن الحياة الأكاديمية)

شكل (١) النموذج البنائي المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث

فروض البحث:

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:

١. النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (أبعاد العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، أبعاد الرفاهية الأكاديمية) ملائم لبيانات المشاركين في البحث.
٢. يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) في الرشاقة المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٣. يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، الرضا عن الحياة الأكاديمية) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٤. يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للرشاقة المعرفية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

٥. يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال تأثيرها في الرشاقة المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية.

إجراءات البحث:

اشتملت إجراءات البحث على الجوانب التالية:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والسببي - المقارن، وذلك لملاءمتها لطبيعة البحث، وهدفه المتمثل في نمذجة العلاقات السببية بين متغيرات البحث، وهي العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية.

ثانياً: مجتمع البحث:

تم تحديد مجتمع هذا البحث بطلاب وطالبات جامعة حائل في العام الجامعي ٢٠٢٤.

ثالثاً: المشاركون:

انقسم المشاركون في البحث إلى:

أ. المشاركون لحساب التحقق من الخصائص السيكومترية: وهم المشاركون الذين تم تطبيق أدوات البحث عليهم للتحقق من خصائصها السيكومترية، وبلغ عددهم (٣٠٠) من طلاب وطالبات كلية التربية، وكلية التجارة جامعة حائل بالفرق الدراسية الأولى، والثانية، والرابعة بواقع (٩٢) ذكوراً، (٢٠٨) إناثاً، وبلغ متوسط أعمارهم ١٨,٨٦ عاماً، وبانحراف معياري قدره ١,٢٤.

ب. المشاركون في التطبيق الأساسي: وهم المشاركون من الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي، والذين تم تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية عليهم للتحقق من فروض البحث الحالي، ومن ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، وبلغ عددهم (٣٤٨) من طلاب وطالبات كلية التربية، وكلية التجارة جامعة حائل بالفرق

الدراسية الأولى، والثانية، والرابعة بواقع (٩٩) ذكوراً، (٢٤٩) إناثاً، وبلغ متوسط أعمارهم ١٩,٣٥ عاماً، وبانحراف معياري قدره ١,٤٤.

أدوات البحث: تم بناء أدوات البحث، والتحقق من خصائصها السيكمترية، وذلك لاستخدامها في قياس متغيرات البحث، وهي:

١. مقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.
 ٢. مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.
 ٣. مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.
- كما تم الاستعانة بنتائج الطلاب المشاركين في البحث، والتي تم الحصول عليها من كشف نتائج الطلاب بإدارة شؤون الطلبة؛ لتحديد الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي.
- وفيما يلي عرض موجز لهذه الأدوات من حيث الوصف والتحقق من الخصائص السيكمترية:

أولاً: مقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مبررات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس، لأنه لاحظ أن من بين المقاييس التي سبق إعدادها من قبل الباحثين ما لم يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، ومنها ما اشتمل على أبعاد مختلفة عن الأبعاد التي أراد الباحث تضمينها في المقياس، ومنها ما اشتمل على أبعاد رأى الباحث أنه من الأفضل عدم وضعها في المقياس؛ لذا تم إعداد المقياس الحالي.

خطوات إعداد مقياس العزم الأكاديمي:

١. الاطلاع علي بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية المتعلقة بالعزم الأكاديمي، وتعريفه، ومكوناته، وكذلك بعض مقاييس العزم الأكاديمي التي وردت بالدراسات والبحوث السابقة، ومنها على سبيل المثال: (محمد، ٢٠٢١؛ Clark, 2017; Duckworth, et al, 2007; Clark & Malecki, 2019).

٢. صياغة تعريف إجرائي للعزم الأكاديمي، ووضع مفردات المقياس التي تتبثق من هذا التعريف، وتتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٣. إعداد المقياس في صورته الأولى، وتكون المقياس في صورته الأولى من (١٧) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.

٤. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكمترية لمقياس العزم الأكاديمي:

الصدق العاملي لمقياس العزم الأكاديمي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم التربوية والنفسية (SPSS v.21) على عينة قوامها (٣٠٠) طالب و طالبة من طلاب كلية التربية، وكلية التجارة جامعة حماة، وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية، وقد تم تجهيز بيانات المقياس تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، وإجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس، وتم تحديد قيمة (٠,٣٠) كمحك للنسبة الجوهرية للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويراً مائلاً، ويوضح جدول (١) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس العزم الأكاديمي وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية التي حصل عليها الباحث بعد إجراء التدوير المائل Promax Rotation.

جدول (١) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس العزم الأكاديمي وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني
١		.810
٢		.625
٣		.858
٤		.706
٥		.433
٦		.798
٧		.537
٨		.688
٩		.548
١٠	.808	

١١	.935	
١٢	.890	
١٣	.893	
١٤	.489	
١٥	.804	
١٦	.795	
١٧	.728	
الجذر الكامن	9.008	1.354
نسبة التباين المفسرة	52.991	7.965
نسبة التباين التراكمية	52.991	60.956
اختبار كايزر-ماير-أولكين = (.952)		
اختبار بارتليت = (3200.789)		
دال عند مستوي (٠,٠١)		

ويتضح من جدول (١) أن العامل الأول تشبع عليه (٨) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤٨٩ - ٠,٩٣٥)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٩,٠٠٨)، وفسر ٥٢,٩٩١% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بالصمود الأكاديمي، بينما تشبع على العامل الثاني (٩) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤٣٣ - ٠,٨٥٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٣٥٤)، وفسر ٧,٩٦٥% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته بالمتابعة الأكاديمية.

ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي لمفردات مقياس العزم الأكاديمي قد أسفرت عن وجود عاملين جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح.

الاتساق الداخلي لمقياس العزم الأكاديمي:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حلاوة؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي.

البعد الأول(الصمود الأكاديمي)			البعد الثاني(المثابرة الأكاديمية)		
المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بدرجة البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٠	.796**	.727**	١	.706**	.628**
١١	.837**	.753**	٢	.771**	.739**
١٢	.846**	.771**	٣	.745**	.671**
١٣	.863**	.796**	٤	.711**	.668**
١٤	.775**	.779**	٥	.672**	.651**
١٥	.845**	.786**	٦	.742**	.669**
١٦	.824**	.770**	٧	.703**	.678**
١٧	.842**	.813**	٨	.734**	.701**
			٩	.738**	.728**

ويتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حلاوة، وجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس العزم الأكاديمي.

المحاور	البعد الأول (الصمود الأكاديمي)	البعد الثاني (المثابرة الأكاديمية)	الدرجة الكلية
البعد الأول (الصمود الأكاديمي)	١		
البعد الثاني (المثابرة الأكاديمية)	.753**	١	
الدرجة الكلية	.934**	.938**	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

ويتضح من جدول (٣) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس العزم الأكاديمي بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوي دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس العزم الأكاديمي بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس العزم الأكاديمي:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميغا كما هي موضحة بالجدول (٤):
جدول (٤) معاملات ثبات مقياس العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان"		معامل ألفا-كرونباخ	أوميغا
		قبل التصحيح	بعد التصحيح		
الصمود الأكاديمي	٨	.848	.918	.934	.935
المثابرة الأكاديمية	٩	.804	.891	.884	.886
الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي	١٧	.753	.859	.942	.941

ويتضح من جدول (٤) أن مقياس العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

تكون مقياس العزم الأكاديمي في صورته النهائية من (١٧) مفردة موزعة على بعدين، وهما: الصمود الأكاديمي (٨ مفردات)، والمثابرة الأكاديمية (٩ مفردات) تهدف إلى قياس العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥- إذا اختار البديل دائما، ٤- غالبا، ٣- أحيانا، ٢- نادرا، ١- أبدا)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (٨٥) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب، وتدل على امتلاكه لمستوى مرتفع من العزم الأكاديمي، وتكون أدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (١٧) درجة، وتدل على امتلاكه لمستوى منخفض من العزم الأكاديمي.

ثانيا: مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

مبررات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس، لأنه لاحظ أن من بين المقاييس التي سبق إعدادها من قبل الباحثين ما لم يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، ومنها ما قام بتضمين الرشاقة المعرفية كأحد الأبعاد الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية، ولا يتفق الباحث مع هذا الإجراء، ويرى أنه من الأفضل أن تعبر الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية عن مجموع درجات الطلاب على الأبعاد الفرعية الخاصة بالرشاقة المعرفية، وهي: المرونة المعرفية، الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه؛ لذا تم إعداد المقياس الحالي.

خطوات إعداد مقياس الرشاقة المعرفية:

١. الاطلاع علي بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية المتعلقة بالرشاقة المعرفية، وتعريفها، ومكوناتها، وكذلك بعض مقاييس الرشاقة المعرفية التي وردت بالدراسات والبحوث السابقة، ومنها على سبيل المثال: (محمد، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢٤؛ وعبد العال، وعبد العال، ٢٠٢٤؛ كاظم، ٢٠٢٤).

٢. صياغة تعريف إجرائي للرشاقة المعرفية، ووضع مفردات المقياس التي تنبثق من هذا التعريف، وتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٣. إعداد المقياس في صورته الأولية، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢١) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.

٤. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية:

الصدق العاملي لمقياس الرشاقة المعرفية:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الرشاقة المعرفية، وجدول (٥) يوضح العوامل المستخرجة من التحليل العاملي للمقياس وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

جدول (٥) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرشاقة المعرفية وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١		.776	
٢		.650	
٣		.698	
٤		.759	
٥		.571	
٦		.676	
٧		.724	
٨		.568	
٩			.779
١٠			.847
١١			.571
١٢			.574
١٣	.728		
١٤	.798		
١٥	.612		
١٦	.417		

		894.	١٧
		630.	١٨
		552.	١٩
		702.	٢٠
		620.	٢١
1.168	1.436	8.027	الجذر الكامن
5.56	6.837	38.223	نسبة التباين المفسرة
50.620	45.060	38.223	نسبة التباين التراكمية
(935. اختبار كايذر-ماير-أولكين =)			
(2404.578 اختبار بارليت =) دال عند مستوي (٠,٠١)			

ويتضح من جدول (٥) أن العامل الأول تشبع عليه (٩) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٤١٧ - ٠,٨٩٤)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٨,٠٢٧)، وفسر ٣٨,٢٢٣% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته المرونة المعرفية، بينما تشبع على العامل الثاني (٨) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٧١ - ٠,٧٧٦)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٤٣٦)، وفسر ٦,٨٣٧% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته الانفتاح المعرفي. بينما تشبع على العامل الثالث (٤) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٧١ - ٠,٨٤٧)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,١٦٨)، وفسر ٥,٥٦% من التباين الكلي، وتمثل مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته تركيز الانتباه.

ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي لمفردات مقياس الرشاقة المعرفية قد أسفرت عن وجود ثلاثة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح.

الاتساق الداخلي لمقياس الرشاقة المعرفية:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية.

البعد الأول (المرونة المعرفية)			البعد الثاني (الانفتاح المعرفي)		
المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١٣	.686**	.604**	١	.660**	.538**
١٤	.699**	.606**	٢	.658**	.577**
١٥	.689**	.637**	٣	.753**	.689**
١٦	.688**	.671**	٤	.716**	.626**
١٧	.736**	.622**	٥	.719**	.695**
١٨	.692**	.633**	٦	.722**	.654**
١٩	.671**	.634**	٧	.647**	.533**
٢٠	.692**	.605**	٨	.612**	.545**
٢١	.781**	.749**			
البعد الثالث (تركيز الانتباه)					
٩	.703**	.471**			
١٠	.781**	.552**			
١١	.719**	.632**			
١٢	.722**	.621**			

ويتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان، وجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية.

المحاور	البعد الأول (المرونة المعرفية)	البعد الثاني (الانفتاح المعرفي)	البعد الثالث (تركيز الانتباه)	الدرجة الكلية
البعد الأول (المرونة المعرفية)	١			
البعد الثاني (الانفتاح المعرفي)	.665**	١		
البعد الثالث (تركيز الانتباه)	.608**	.545**	١	
الدرجة الكلية	.909**	.883**	.768**	١

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس الرشاقة المعرفية بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الرشاقة المعرفية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الرشاقة المعرفية، وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وأوميغا كما هي موضحة بالجدول (٨):
جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الرشاقة المعرفية، وأبعاده الفرعية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	أوميغا
المرونة المعرفية	٩	.872	.873
الانفتاح المعرفي	٨	.837	.837

708.	703.	٤	تركيز الانتباه
915.	915.	٢١	الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية

وقد تم التحقق من ثبات مقياس الرشاقة المعرفية أيضا باستخدام معامل التجزئة النصفية، وقد كانت قيمة المعامل قبل التصحيح (٠,٧٣٧)، وبلغت قيمة المعامل بعد التصحيح (٠,٨٤٨)، وهي قيمة مرتفعة. كما يتضح أيضا من جدول (٨) أن مقياس الرشاقة المعرفية، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

تكون مقياس الرشاقة المعرفية في صورته النهائية من (٢١) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: المرونة المعرفية (٩ مفردات)، الانفتاح المعرفي (٨ مفردات)، وتركيز الانتباه (٤ مفردات) تهدف إلى قياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥- إذا اختار البديل دائما، ٤- غالبا، ٣- أحيانا، ٢- نادرا، ١- أبدا)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (١٠٥) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب عند الاستجابة على هذا المقياس، وتدل على تمتعه بمستوى مرتفع من الرشاقة المعرفية، وتكون أدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٢١) درجة، وتدل على انخفاض مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالب.

ثالثا: مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث:

الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

مبررات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس، لأنه لاحظ أن من بين المقاييس التي سبق إعدادها من قبل الباحثين ما لم يتناسب مع طبيعة العينة موضع البحث، ومنها ما اشتمل على أبعاد مختلفة عن الأبعاد التي أراد الباحث تضمينها في المقياس، ومنها ما اشتمل على أبعاد رأى الباحث أنه من الأفضل عدم وضعها في المقياس؛ لذا تم إعداد المقياس الحالي.

خطوات إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية:

١. الاطلاع على بعض ما ورد في التراث النظري، والأطر النظرية المتعلقة بالرفاهية الأكاديمية، وتعريفها، ومكوناتها، ومنها على سبيل المثال (غزالة، والسيد، ٢٠١٩؛ حسن، والخولي، ٢٠٢٠؛ خليفة، ٢٠٢١؛ أبو العنين، ٢٠٢٣؛ عامر، ٢٠٢٤).

٢. صياغة تعريف إجرائي للرفاهية الأكاديمية، ووضع مفردات المقياس التي تنبثق من هذا التعريف، وتتناسب وطبيعة العينة، وكذلك الهدف من القياس؛ لتقدير الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣. إعداد المقياس في صورته الأولية تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) مفردة، وعرضه على بعض الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وبلغت نسبة الاتفاق على مفردات المقياس ٩٠% فأكثر.

٤. تطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية؛ للتأكد من صدقه، واتساقه الداخلي، وثباته كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهية الأكاديمية:

الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الرفاهية الأكاديمية، وجدول (٩) يوضح العوامل المستخرجة من التحليل العاملي للمقياس وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

جدول (٩) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الأكاديمية وتشبع المفردات على العوامل والجذور الكامنة لكل عامل، ونسبة التباين المفسرة، ونسبة التباين التراكمية.

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١			.714	
٢			.750	
٣			.814	
٤			.643	
٥			.796	
٦	.803			
٧	.571			
٨	.900			
٩	.617			

الدور الوسيط للرشاقة المعرفية في العلاقات السببية بين أبعاد العزم الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية

			.819	١٠
			.708	١١
			.682	١٢
			.681	١٣
			.856	١٤
			.925	١٥
			.755	١٦
.530				١٧
			.864	١٨
		.500		١٩
		.622		٢٠
		.621		٢١
		.648		٢٢
		.829		٢٣
		.722		٢٤
		.762		٢٥
		.851		٢٦
		.824		٢٧
.723				٢٨
.918				٢٩
.771				٣٠
		.504		٣١
.595				٣٢
.728				٣٣
		.662		٣٤
		.767		٣٥
	.604			٣٦
1.482	1.685	3.230	16.529	الجنزr الكامن

نسبة التباين المفسرة	45.915	8.972	4.681	4.117
نسبة التباين التراكمية	45.915	54.886	59.567	63.685
اختبار كايذر-ماير-أولكين = (951).				
اختبار بارتليت = (8231.486)				
دال عند مستوي (0,01)				

ويتضح من جدول (٩) أن العامل الأول تشبع عليه (١٢) مفردة، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٧١ - ٠,٩٢٥)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١٦,٥٢٩)، وفسر ٤٥,٩١٥% من التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته "العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء"، و تشبع أيضا على العامل الثاني (١٢) مفردة، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٠٠ - ٠,٨٥١)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٢٣٠)، وفسر ٨,٩٧٢% من التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته "الكفاءة الأكاديمية"، بينما تشبع على العامل الثالث (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٦٠٤ - ٠,٨١٤)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٦٨٥)، وفسر ٤,٦٨١% من التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته "الاستمتاع بالتعلم"، وتشبع أيضا على العامل الرابع (٦) مفردات، وتراوحت التشبعات بين (٠,٥٣٠ - ٠,٩١٨)، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٤٨٢)، وفسر ٤,١١٧% من التباين الكلي، وتعكس مفردات هذا العامل ما يمكن تسميته "الرضا عن الحياة الأكاديمية"، ومما سبق يتبين أن نتائج التحليل العاملي لمفردات مقياس الرفاهية الأكاديمية قد أسفرت عن وجود (٤) عوامل جميعها جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح.

الاتساق الداخلي لمقياس الرفاهية الأكاديمية:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد، والمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حلوان؛ للتعرف على مدى تجانس

مفردات المقياس، واتساقها الداخلي، وجدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين المفردات ودرجة البعد، والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية.

البعد الأول (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء)			البعد الثاني (الكفاءة الأكاديمية)			البعد الثالث (الاستمتاع بالتعلم)		
المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
٦	.794**	.652**	١٩	.800**	.793**	١	.781**	.624**
٧	.707**	.663**	٢٠	.729**	.676**	٢	.845**	.693**
٨	.827**	.656**	٢١	.812**	.756**	٣	.837**	.631**
٩	.669**	.567**	٢٢	.764**	.718**	٤	.728**	.603**
١٠	.818**	.688**	٢٣	.808**	.728**	٥	.827**	.636**
١١	.789**	.702**	٢٤	.758**	.705**	٣٦	.649**	.491**
١٢	.798**	.730**	٢٥	.808**	.749**	البعد الرابع (الرضا عن الحياة الأكاديمية)		
١٣	.791**	.718**	٢٦	.830**	.735**	١٧	.779**	.725**
١٤	.784**	.637**	٢٧	.820**	.729**	٢٨	.746**	.554**
١٥	.837**	.676**	٣١	.788**	.724**	٢٩	.833**	.577**
١٦	.780**	.665**	٣٤	.748**	.671**	٣٠	.852**	.689**
١٨	.818**	.674**	٣٥	.811**	.721**	٣٢	.762**	.662**
						٣٣	.815**	.650**

ويتضح من الجدول (١٠) أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ وهذا يشير إلى تجانس المفردات والاتساق الداخلي بينها.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة بجامعة حماة، وجدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها، والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الأكاديمية.

الدرجة الكلية	البعد الرابع (الرضا عن الحياة الأكاديمية)	البعد الثالث (الاستمتاع بالتعلم)	البعد الثاني (الكفاءة الأكاديمية)	البعد الأول (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء)	المحاور
				١	البعد الأول (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء)
			١	.663**	البعد الثاني (الكفاءة الأكاديمية)
		١	.707**	.498**	البعد الثالث (الاستمتاع بالتعلم)
	١	.596**	.706**	.552**	البعد الرابع (الرضا عن الحياة الأكاديمية)
١	.806**	.787**	.918**	.852**	الدرجة الكلية

** دالة عند ٠,٠١ - * دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١١) تمتع الأبعاد الفرعية لمقياس الرفاهية الأكاديمية بمعاملات ارتباط دالة بينها وبين بعضها، وبين الدرجة الكلية للمقياس أيضاً عند مستوى دلالة

٠,٠١؛ مما يدل على تمتع مقياس الرفاهية الأكاديمية بالاتساق الداخلي، ومن ثم صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية، وأبعاده الفرعية باستخدام الطرق التالية: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ وأوميغا كما هي موضحة بالجدول (١٢):

جدول (١٢) معاملات ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية، وأبعاده الفرعية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

البعد	عدد المفردات	معامل ألفا- كرونباخ	أوميغا
العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	١٢	.943	.944
الكفاءة الأكاديمية	١٢	.944	.944
الاستمتاع بالتعلم	٦	.866	.870
الرضا عن الحياة الأكاديمية	٦	.884	.888
الدرجة الكلية للرفاهية الأكاديمية	٣٦	.964	.965

وقد تم التحقق من ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية أيضا باستخدام معامل التجزئة النصفية، وقد كانت قيمة المعامل قبل التصحيح (٠,٧٥٢)، وبلغت قيمة المعامل بعد التصحيح (٠,٨٥٩)، وهي قيمة مرتفعة. كما يتضح أيضا من جدول (١٢) أن مقياس الرفاهية الأكاديمية، وأبعاده الفرعية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يدل على صلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لمقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، إعداد/ الباحث.

تكون مقياس الرفاهية الأكاديمية في صورته النهائية من (٣٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وهي، العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء (١٢ مفردة)، الكفاءة الأكاديمية (١٢ مفردة)، الاستمتاع بالتعلم (٦ مفردات)، والرضا عن الحياة الأكاديمية (٦ مفردات) تهدف إلى قياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وتتطلب من المفحوص قراءتها بدقة وإمعان، واختيار البديل الذي يعبر عنه من بين خمسة بدائل، وتكون طريقة التصحيح بأن يحصل الطالب عند الاستجابة على المفردات على درجة من الدرجات التالية (٥- إذا اختار البديل أوافق بشدة، ٤- أوافق، ٣- متردد، ٢- أعارض، ١- أعارض بشدة)، وبذلك بلغت الدرجة الكلية على المقياس (١٨٠) درجة، وهي أعلى

درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب عند الإستجابة على المقياس، وتدل على تمتعه بمستوى مرتفع من الرفاهية الأكاديمية، وتكون أدنى درجة يحصل عليها الطالب عند استجابته على جميع مفردات المقياس هي (٣٦) درجة، وتدل على امتلاكه لمستوى منخفض من الرفاهية الأكاديمية.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية، وذلك من خلال برنامج SPSS (V. 21)؛ من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والتوصل إلى نتائج فروض البحث:

١. المتوسطات والانحرافات المعيارية

٢. معامل ارتباط بيرسون

٣. معامل ألفا-كرونباخ

٤. معامل أوميغا

٥. التحليل العاملي الاستكشافي

٦. تحليل المسار باستخدام برنامج (V. 21) AMOS

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: الاحصاء الوصفي لبيانات البحث والتحقق من اعتدالية التوزيع:

قبل البدء بإجراء التحليلات الإحصائية الأساسية والتحقق من فروض البحث، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح للتعرف على التوزيع الطبيعي للبيانات، كذلك حساب معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، ويوضح ذلك جدول (١٣)

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون والإحصائيات الوصفية لمتغيرات البحث

المتغيرات	الصمود الأكاديمي	المثابرة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية	العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	الكفاءة الأكاديمية	الاستمتاع بالتعلم	الرضا عن الحياة الأكاديمية
الصمود الأكاديمي	1						

					1	.759**	المثابرة الأكاديمية
				1	.694**	.567**	الرشاقة المعرفية
			1	.508**	.507**	.478**	العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء
		1	.655**	.642**	.715**	.679**	الكفاءة الأكاديمية
	1	.682**	.519**	.527**	.558**	.423**	الاستمتاع بالتعلم
1	.596**	.712**	.509**	.453**	.505**	.519**	الرضا عن الحياة الأكاديمية
24.44	22.15	49.35	49.98	83.77	38.30	35.39	المتوسط
4.99	5.12	8.60	9.39	13.29	5.75	5.37	الانحراف المعياري
-.91	-.24	-.77	-1.01	-.78	-1.06	-1.63	الإلتواء Skewness
.42	-.43	.34	.61	.96	1.42	3.26	التفرطح Kurtosis

يشير جدول (١٣) إلى أن توزيع درجات أفراد العينة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي؛ حيث أن قيم الإلتواء وقيم التفرطح كانت أقل من ± 3 ، مما يدل على اعتدالية التوزيع لجميع متغيرات البحث. كما يوضح الجدول أن قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث يتضح من الجدول وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين بعدي العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) والرشاقة المعرفية، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية).

ثانياً التحقق من صحة الفروض:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول وتفسيرها:

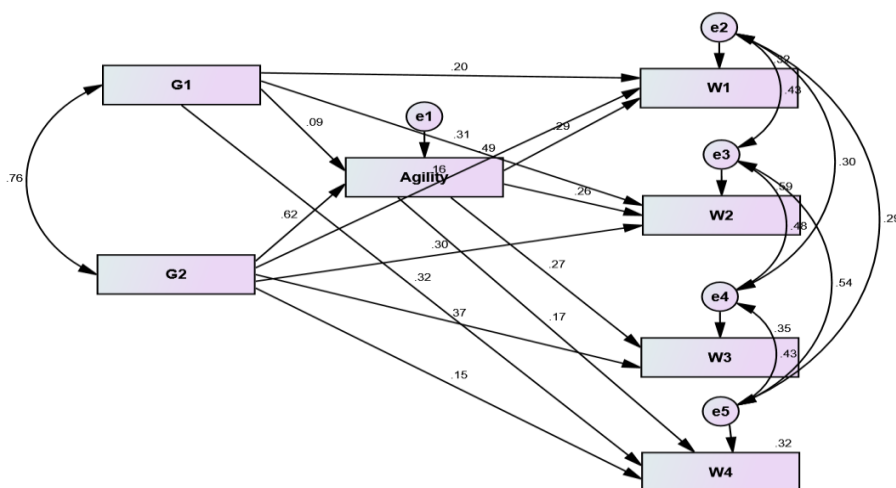
ينص الفرض الأول على أن "النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (أبعاد العزم الأكاديمي، الرضاقة المعرفية، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية) ملائم لبيانات المشاركين في البحث". وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم إجراء تحليل نموذج المعادلة البنائية للتحقق من مطابقة النموذج المقترح شكل (١) لبيانات البحث الحالي، وذلك بإستخدام برنامج AMOS (V. 21) لتحليل التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح، وجدول (١٤) وشكل (٢) يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث للنموذج المقترح.

جدول (١٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج البحث المقترح

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا ٢ (x2) (CMIN) درجات الحرية (df) مستوى دلالة كا ٢	.185 1 .667	غير دالة	غير دالة
قيمة (CMIN/df) x2/ df	.185	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	0.00	1 > RMSEA > 0	صفر
مؤشر حسن مطابقة (GFI)	1	1 > GFI > 0	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	.996	1 > AGFI > 0	١
مؤشر المطابقة المعيارى (NFI)	1	1 > NFI > 0	١
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1	1 > CFI > 0	١
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	1	1 > IFI > 0	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	1	1 > TLI > 0	١

ويشير جدول (١٤) إلى أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع فى المدى المثالى؛ حيث بلغت قيمة مربع كاي (x^2) (0.185) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج، وبلغت قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية (١٨٥، ٠) وهى قيمة أقل من (٥)، أيضاً بلغت قيم مؤشرات حسن المطابقة (GFI، NFI، CFI، IFI، TLI) ١، وهى قيم جميعاً تدل على أفضل مطابقة، كما بلغت قيمة مؤشر AGFI

(٠,٩٩٦)، وهي تقع في المدى المثالي للمؤشر؛ حيث أنه كلما اقتربت المؤشرات من الواحد كلما كان النموذج مطابق، وقد بلغت قيمة مؤشر RMSEA (٠,٠٠) وهي قيمة تدل على أفضل مطابقة، مما يؤكد على مطابقة النموذج المقترح لبيانات البحث والموضح بالشكل (٢).



شكل (٢) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات البحث موضح به معاملات الانحدار المعيارية

يتضح من شكل (٢) للنموذج البنائي وجود علاقات سببية بين متغيرات البحث، والتي تنقسم إلى متغيرات مستقلة تمثلت في أبعاد العزم الأكاديمي، ومتغير وسيط تمثل في الرشاقة المعرفية، ومتغيرات تابعة تمثلت في أبعاد الرفاهية الأكاديمية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) في الرشاقة المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية."، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها، وجدول (١٥) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية.

جدول (١٥) نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية

الدالة الإحصائية P	القيمة الدرجة (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	الأوزان الانحدارية اللامعيارية β	الأوزان الانحدارية المعيارية β	المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	
					المستقل	التابع
.110	1.597	.146	.233	.094	الصمود الأكاديمي	الرشاقة المعرفية
***	10.534	.137	1.441	.623	المثابرة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٥) تحقق الفرض الثاني البحثي جزئياً؛ حيث أن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة دالة إحصائياً، ما عدا بعد الصمود الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، حيث يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لبعد المثابرة الأكاديمية في الرشاقة المعرفية؛ وقد بلغت قيم التأثير على التوالي (٠,٦٢٣)، ويعنى هذا أنه عندما يتغير بعد المثابرة الأكاديمية بمقدار درجة واحدة تتغير معها الرشاقة المعرفية بمقدار (٠,٦٢٣). بينما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لبعد الصمود الأكاديمي في الرشاقة المعرفية.

تفسير نتيجة الفرض الثاني، ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الثاني عن وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لبعد المثابرة الأكاديمية في الرشاقة المعرفية، وعدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لبعد الصمود الأكاديمي في الرشاقة المعرفية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه عندما يمتلك الطالب درجة مرتفعة من المثابرة الأكاديمية فإنه يعمل على تركيز انتباهه جيداً أثناء استذكار الدروس، ويلتزم بأداء المهام التي يكلف بها، ويعمل جاهداً على تجاهل المثيرات، والمشتتات المختلفة من حوله، فتجد الطالب لا يلتفت لأي من هذه المشتتات لأنه عازماً بشدة على تحقيق أهدافه الأكاديمية التي يسعى إليها.

كما أن ذوي العزم الأكاديمي يرتفع لديهم حب الاستطلاع، والدافع للتعلم، والفضول والانفتاح المعرفي، فهم يسألون عما لا يعرفونه، ويميلون لاستكشاف كل جديد، ويرغبون باستمرار في الإطلاع على المعارف والمعلومات والمهارات الجديدة، والمختلفة، وتوسيع مداركهم، وخبراتهم، وآفاقهم، وزيادة حصيلتهم المعرفية، وإثرائها في المجالات المختلفة،

ولا يقتصرون على المعارف والمعلومات التي يحصلون عليها من خلال المقررات الدراسية، وترتفع لديهم القدرة على مواجهة التحديات، والتغلب على الصعوبات التي قد تعترضهم أثناء تعلم الأشياء الجديدة، ويدعم هذا ما أشارت إليه حسن (٢٠٢٤) بأن هناك علاقة دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي والحاجة إلى المعرفة، وإمكانية التنبؤ بالعزم الأكاديمي من خلال الحاجة إلى المعرفة.

ويساعد العزم الأكاديمي الطالب على المرونة المعرفية من خلال تحسين قدرته على تعديل وتغيير استراتيجياته، وطريقة تفكيره عندما تواجهه مواقف ضاغطة وغير مألوفة خلال سعيه لتحقيق أهدافه، كما أنه يصبح أكثر قدرة على التعلم من أخطائه، وعدم التمسك بالأفكار القديمة، أو الحلول غير المناسبة للمشكلات، ولكنه يطرح حلول وبدائل متنوعة حتى يصل إلى أفضل حل ممكن للمشكلة. وقد ذكر Roberts (2009) أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من العزم لديهم دافع للممارسات والسمات المرنة في التصرف الموجهة نحو الأهداف، وهذا يساعدهم على تحقيق أهدافهم.

وتأكيداً لما سبق فقد كشفت نتائج بحث الفيل (٢٠٢٠) عن فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية. ووجدت زكي (٢٠٢١) تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائياً للعزم الأكاديمي على ضبط الانتباه (تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه). وذكر النحال، عبدون، والأبيض (٢٠٢٢) أن تركيز الانتباه يجعل الفرد مثابراً لا تفتر همتة، ومنظم في عمله، وينجز أعماله في الوقت المحدد، ويرتفع تركيزه أثناء القيام بالمهام، والأنشطة المختلفة. وأشارت نتائج بحث Dixit & Das (2022) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العزم والمرونة المعرفية.

كما كشفت نتائج بحث Koç & Şimşir Gökalp (2023) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ضبط النفس والعزم، والدافع الأكاديمي والتحكم في الانتباه (تركيز، وتحويل الانتباه). وكشفت تحليلات الوساطة أن الدافع الأكاديمي والتحكم في الانتباه يتوسطان جزئياً العلاقة بين ضبط النفس والعزم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، الرضا عن الحياة الأكاديمية) لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالتها، وجدول (١٦) يوضح التأثيرات المباشرة بين أبعاد العزم الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية.

جدول (١٦) نتائج تحليل النمذجة البنائية لأبعاد العزم الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	المستقل	التابع	الأوزان	الأوزان	الخطأ	القيمة	الدلالة
			الانحدارية المعيارية β	الانحدارية اللامعيارية β	المعيارى (S.E)	الحرجة (C.R)	الإحصائية P
الصمود الأكاديمي		العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	.201	.352	.114	3.088	.002
		الكفاءة الأكاديمية	.307	.492	.075	6.606	***
		الرضا عن الحياة الأكاديمية	.316	.294	.057	5.127	***
المثابرة الأكاديمية		العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	.155	.254	.126	2.024	.043
		الكفاءة الأكاديمية	.303	.454	.087	5.232	***
		الاستمتاع بالتعلم	.372	.331	.054	6.175	***
		الرضا عن الحياة الأكاديمية	.145	.126	.066	1.925	.054

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٦) أن هناك تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لبعده الصمود الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، الكفاءة الأكاديمية، والرضا عن الحياة الأكاديمية)؛ وقد بلغت قيم التأثير على التوالي (٠,٢٠١، ٠,٣٠٧، ٠,٣١٦)، ويعنى هذا أنه عندما يتغير بعد الصمود الأكاديمي بمقدار درجة واحدة تتغير معه أبعاد الرفاهية الأكاديمية بمقدار (٠,٢٠١، ٠,٣٠٧، ٠,٣١٦) على التوالي. كما يتضح من الجدول وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لبعده المثابرة الأكاديمية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية)؛ وقد بلغت قيم التأثير على التوالي (٠,١٥٥، ٠,٣٠٣، ٠,٣٧٢، ٠,١٤٥)، ويعنى هذا أنه عندما يتغير بعد المثابرة الأكاديمية بمقدار درجة واحدة تتغير معه أبعاد الرفاهية الأكاديمية بمقدار (٠,١٥٥، ٠,٣٠٣، ٠,٣٧٢، ٠,١٤٥) على التوالي، ومن ثم تحقق الفرض الثالث البحثي.

تفسير نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الثالث عن وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن سعي الأفراد نحو أهداف معينة، والإصرار على العمل المستمر من أجل تحقيقها، والمثابرة وبذل الجهد دون الاستسلام يجعلهم يشعرون بالرضا والسعادة، والتفاؤل، وغيرها من الانفعالات والمشاعر الإيجابية، ومن ثم ارتفاع الرفاهية النفسية عامة، والأكاديمية خاصة، والتي ترتفع مع زيادة الأهداف التي تم تحقيقها من حيث الكم بمعنى عدد الأهداف، وكذلك زيادة الأهداف من حيث نوعيتها، وجودتها، وأهميتها وحيويتها بالنسبة للفرد. وقد تنبأت المثابرة في بذل الجهد بشكل إيجابي بالاندماج المعرفي والسلوكي، والانفعالات الإيجابية (Sou, Buenconsejo, Shek, Choy & Datu, 2023).

كما أن الطلاب ذوي الرفاهية الذاتية يظهرون مستوى مرتفع من العزم، والإصرار، الصمود، المثابرة، والإيجابية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية، والاستثمار الجيد لإمكاناتهم، وقدراتهم المختلفة، والعكس صحيح. وقد أكد Kwon (2021) على أن الأفراد ذوي العزم يمتلكون مستوى مرتفع من الرفاهية الذاتية، وهم أكثر سعادة، ورضا عن الحياة، وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين العزم عامة، والمثابرة خاصة والرفاهية الذاتية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن المثابرة الأكاديمية باعتبارها أحد أبعاد العزم الأكاديمي ترتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي للطلاب، وتحصيلهم الدراسي؛ حيث أن استذكار الدروس، وحضور المحاضرات، وإعداد البحوث، والتكليفات الدراسية، والقيام بالمهام الأكاديمية المختلفة تتطلب من الطالب أن يكون لديه مستوى مناسب من المثابرة يمكنه من مواصلة بذل الجهد طوال الوقت دون كلل أو ملل، وتكرار المحاولات عند الحاجة إلى ذلك، والتغلب على الإحباطات التي قد يتعرض لها حتى يستطيع أن يصل إلى أفضل أداء أكاديمي ممكن.

واتساقاً مع ما سبق فإن العزم الأكاديمي ببعديه (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية) يجعل الطلاب يشعرون بالسعادة الدراسية ومتعة التعلم، وغيرها من المشاعر والانفعالات الإيجابية أثناء حضور المحاضرات، وعند استذكار دروسهم ويتعلمون بشكل فعال ويصبحون أكثر إنتاجية، ويمتلكون مهارات اجتماعية جيدة، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع تقديرات الطالب في المقررات الدراسية، وتقديره التراكمي، وتحصيله الدراسي لدى

الطالب، ويؤكد هذا ما أشار إليه Tang, Wang, Guo & Salmela-Aro (2019) بأن المثابرة في بذل الجهد ارتبطت إيجابيا بالالتزام بالهدف والاندماج والتحصيل الدراسي، وأنها توسطت العلاقة بين الالتزام بالهدف، والاندماج. وبذلك فإن التحصيل الدراسي يرتفع كلما ارتفع مستوى العزم الأكاديمي، وأبعاده الفرعية لاسيما المثابرة لدى الطلاب.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الصمود كأحد أبعاد العزم الأكاديمي يشير إلى قدرة الفرد على مقاومة أو تجنب الضرر الناجم عن الفشل أو الصدمات، وكذلك القدرة على التعافي من النكسات، والازدهار على الرغم من وجود الشدائد، والصعوبات، وهذا يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الرفاهية الأكاديمية، والتي تشمل على شعور الفرد بالاستقلالية، والسعادة، والفعالية، والكفاءة، والرضا، والتي تؤثر إيجابيا في قدرته على مقاومة الفشل، والأضرار الناجمة عنه، والتعافي السريع من النكسات، والتغلب على الشدائد، والصعوبات، وعدم الاستسلام لها من أجل تحقيق أهدافه.

وفي نفس السياق فقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتميز به الطلاب ذوو الصمود المرتفع من سمات، وخصائص، ومنها: إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، والكفاءة الاجتماعية، ومهارات التواصل الجيدة، وتقدير الذات المرتفع، وفاعلية الذات، والمرونة، وتقبل المشاعر السلبية، والشعور بالتفاؤل والحفاظ على نظرة تفاؤلية، وغيرها من المشاعر والانفعالات الإيجابية، والشعور بالهدف، والاستقلال الذاتي، وامتلاك أساليب ملائمة لمواجهة الضغوط، والقدرة على حل المشكلات، ومن هذه السمات ما يعتبر من أبعاد الرفاهية الأكاديمية، ومنها ما يرتبط ارتباطا وثيقا بأبعاد الرفاهية الأكاديمية، ويؤثر فيها تأثيرا إيجابيا.

وتأكيدا لما سبق فقد أشارت نتائج بحث شلبي، القصبي، وأمجديش (٢٠٢٠) إلى أن الصمود والاحترق الأكاديمي يمكنهم التنبؤ بدلالة بالرفاهية الأكاديمية وكان متغير الصمود الأكاديمي أكثر اسهاما من متغير الاحترق الأكاديمي في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية. وقد تنبأ متغير الصمود بأبعاده تنبأ إيجابيا ودالا بالرفاهية الأكاديمية، وكانت أكثر الأبعاد اسهاما في التنبؤ هما بعدى التخطيط للمستقبل والمثابرة. وأسفرت نتائج بحث طه (٢٠٢٠) عن وجود خمسة أبعاد للرفاهية النفسية، وهي: الاستقلالية، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، وتقبل الذات تعمل كمحددات للصمود الأكاديمي لدى الموهوبين. كما أظهرت نتائج بحث كيشار (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي، وأن الدافعية الأكاديمية الذاتية تتوسط العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي.

كما توصل بحث Chuented, Puranitee, Pakakasama & Meepanya (2023) إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافع الداخلي، والعزم، والرفاهية النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بأن رفاهية الكلية تؤثر بشكل كبير على العزم الأكاديمي لدى الطلاب؛ حيث أن رفاهية الكلية مرتبطة بالمناخ السائد في الكلية، وبيئتها وظروفها المادية والتفاعلات التي تحدث بين الأساتذة والطلاب، والتي تؤثر على الرفاهية النفسية عامة، والأكاديمية خاصة فعندما يكون المناخ السائد في الكلية جيداً فإن الطلاب تتحسن صحتهم النفسية والعقلية ويكونون أكثر راحة ومثابرة واجتهاداً واتساقاً مع أهدافهم، وخاصة عند مواجهة العقبات المختلفة. وعلى العكس من ذلك، فإنه حين يشعر الطلاب براحة أقل في الكلية ويكون لديهم تقييم سلبي لبيئة الكلية، يميل الطلاب عادةً إلى سوء التصرف والانصراف عن الأنشطة والمهام الأكاديمية، وتكرار التغيب عن المحاضرات، وإهمال الدراسة، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه Han (2021) بأن الارتباط بالكلية، والعزم الأكاديمي تؤثر إيجاباً في الرفاهية الأكاديمية للطلاب.

واتساقاً مع ما سبق فإن بيئة الكلية الإيجابية، وشعور الطلاب بالانتماء إليها، تؤثر على علاقات الطلاب مع الآخرين، ورفاهيتهم وقدرتهم على الصمود والعزم والتوافق الأكاديمي والاجتماعي. كما أن شعور الطلاب بالهدوء والراحة داخل الكلية، وإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الزملاء، والأساتذة، والتفاعل الإيجابي معهم، وتلقيهم الدعم والمساندة من قبل الأساتذة والزملاء عند مواجهة العقبات والصعوبات في متابعة عملية التعلم يؤثر على المثابرة لإستكمال وإنهاء جميع المهام، على الرغم من مواجهة صعوبات وتحديات مختلفة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من خلال وجود علاقات ارتباطية متبادلة دالة إحصائياً بين العزم عامة، والأكاديمي خاصة، وأبعاده الفرعية (الصمود الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية)، والرفاهية النفسية والعقلية عامة، والأكاديمية خاصة، وجميع أبعادها، وهذا ما أكدته نتائج عدد من الدراسات والبحوث، ومنها: (Vainio & Daukantaitė, 2016; Liao & Chen, 2022; Sun, Chen, Song, Lei, & Lei, 2023; Deniz & Ekinci, 2024).

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للرشاقة المعرفية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب التأثيرات المباشرة، والأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان

الانحدارية اللامعيارية، والقيمة الحرجة التى تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، وجدول (١٧) يوضح التأثيرات المباشرة بين الرشاقة المعرفية وأبعاد الرفاهية الأكاديمية.

جدول (١٧) نتائج تحليل النمذجة البنائية للرشاقة المعرفية وأبعاد الرفاهية الأكاديمية

الدلالة الإحصائية P	القيمة الحرجة (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	الأوزان الانحدارية اللامعيارية β	الأوزان الانحدارية المعيارية β	المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	
					التابع	المستقل
***	4.623	.044	.202	.285	العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزلاء	الرشاقة المعرفية
***	5.350	.031	.166	.256	الكفاءة الأكاديمية	
***	4.473	.023	.104	.269	الاستمتاع بالتعلم	
.005	2.779	.023	.065	.172	الرضا عن الحياة الأكاديمية	

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من جدول (١٧) أن هناك تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً للرشاقة المعرفية فى أبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزلاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية)؛ حيث بلغت قيم التأثير على التوالي (٠,٢٨٥، ٠,٢٥٦، ٠,٢٦٩، ٠,١٧٢)، ويعنى هذا أنه عندما تتغير الرشاقة المعرفية بمقدار درجة واحدة تتغير معها أبعاد الرفاهية الأكاديمية بمقدار (٠,٢٨٥، ٠,٢٥٦، ٠,٢٦٩، ٠,١٧٢) على التوالي، ومن ثم تحقق الفرض الرابع.

تفسير نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الرابع عن وجود تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً للرشاقة المعرفية فى أبعاد الرفاهية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرونة المعرفية باعتبارها أحد مكونات الرشاقة المعرفية تعزز الاستقلالية لدى الأفراد، والقدرة على استكشاف البدائل والحلول المتنوعة لجميع المشكلات، والتعامل مع المواقف الصعبة الضاغطة، والتكيف بسرعة وسهولة مع المواقف المتغيرة وتحسين علاقاتهم مع الآخرين من خلال تقديم تفسيرات بديلة لسلوكياتهم المختلفة؛ مما يجعلهم يشعرون بالرضا عن أنفسهم، والآخرين، والحياة عامة، ويرتفع لديهم مستوى الرفاهية العقلية، والأكاديمية، ويبرهن على هذا نتائج بحث إبراهيم (٢٠٢١) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية، وكل من التفكير

الإيجابي، والمرونة المعرفية، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية، والضغط الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بدلالة إحصائية بالرفاهية الأكاديمية من خلال التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمي. وما أسفرت عنه نتائج بحث مصطفى (٢٠٢٢) من وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية، والرفاهية. وأيضاً ما توصل إليه Deniz & Ekinci (2024) بأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المرونة المعرفية والرفاهية العقلية وأن المرونة المعرفية تتنبأت بالرفاهية العقلية.

والمرونة المعرفية تجعل الطالب يتقبل الآخرين المختلفين عنه، ويحترم آرائهم، ووجهات نظرهم، ويبتعد عن التصلب، والجمود الفكري، مما يتيح له إقامة علاقات اجتماعية إيجابية ناجحة مع الآخرين. كما أنها تكسبه القابلية للتغيير، فيغير من صفاته السلبية، وغير الحسنة محاولاً تطوير ذاته في جميع الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية؛ حيث يعمل على تحسين مستواه الدراسي، ومعرفة أخطائه، والتعلم منها، وعدم تكرارها، ويستطيع تخطي المواقف الصعبة، والضاغطة، والتغلب على المشاعر، والانفعالات السلبية المصاحبة لها، وهذا يجعله يتميز دائماً بالانفعالات والسمات الإيجابية كالتفاؤل، والأمل، والرضا، والاستقلال، والكفاءة الأكاديمية، وهذا ما تمثله الرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية، والدافعية العقلية، والتي تشمل على التركيز العقلي، والتوجه، والتطلع نحو تعلم الأشياء التي تتطلب تحدياً للقدرات، ومن خلالها يصبح لدى المتعلم دافعية لزيادة قاعدة معارفه من خلال البحث، والاستكشاف الفعال، والاندماج في عملية التعلم (النحال، عبدون، والأبيض، ٢٠٢٢). وكذلك في ضوء ما أشارت إليه أبو العنين (٢٠٢٣) من إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية من خلال كل من المنة النفسية، واليقظة العقلية؛ حيث تشمل اليقظة العقلية على تركيز الانتباه، والانفتاح على المعارف، والخبرات، وتقبلها. وأيضاً ما أسفرت عنه نتائج بحث وهبه (٢٠٢٣) من وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الفضول المعرفي والرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية (الرضا الأكاديمي، الكفاءة الأكاديمية، العلاقات الجيدة مع الأساتذة والزملاء، والاستمتاع بالتعلم)، وإمكانية التنبؤ بالفضول المعرفي من خلال دافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية، وأبعادها الفرعية لدى طلاب الجامعة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الرشاقة المعرفية، والاحترق الأكاديمي والذي يعتبر مؤشراً على انخفاض الرفاهية الأكاديمية، وبعداً من أبعادها السلبية، ويدعم هذا مع ما توصلت إليه نتائج بحث عبد

العال، وعثمان (٢٠٢٣) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، والشغف الأكاديمي، وبعد الشغف المتناغم، وبعد تركيز الانتباه، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية، والاحترق الأكاديمي، وأبعاده (عدم الانخراط، والانهاك الانفعالي)، وكذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على الشغف والاحترق الأكاديمي، وتأثير مباشر دال إحصائياً للشغف الأكاديمي على الاحترق الأكاديمي، ووجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائياً للرشاقة المعرفية على عدم الانخراط، والانهاك الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Jeon, Lee & Lee (2022) الذي أسفر عن وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لرشاقة التعلم على الاندماج في التعلم من خلال الاحترق الأكاديمي، وبحث عبد العزيز (٢٠٢٢) الذي كشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية، وإسهام الرشاقة المعرفية وأبعادها (الانفتاح المعرفي - المرونة المعرفية تركيز الانتباه) في التنبؤ بمقدار (٤٦,٥ %) من الرفاهية الأكاديمية. وكذلك وجدت سليمان (٢٠٢٢) أن أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية، وأبعادها الفرعية (المرونة، الكف، والتحديث) تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية، وأن المرونة المعرفية هي أفضل الأبعاد إسهاماً في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يتميز به مرتفعي الرشاقة المعرفية من خصائص؛ حيث أنهم يفضلون التفكير في تغيير ما حولهم، ويهتمون بتحسين جودة أعمالهم، ومهامهم، والسعي لبناء مهاراتهم بأنفسهم، ولديهم وعي بذواتهم، ويميلون إلى تجريب الأشياء الجديدة أو الغامضة، ويحافظون على هدوئهم في مواقف التحدي، وأكثر قدرة على تحمل مسئولية وعواقب أفعالهم، ومنفتحون على وجهات النظر المختلفة، وقادرون على التواصل مع الآخرين، ويسعون لتطوير قدراتهم، وإمكاناتهم (بسيوني، ٢٠٢٣). وترتبط جميع هذه الخصائص السابقة بأبعاد الرفاهية الأكاديمية، وهي: العلاقات الإيجابية مع الآخرين كالأساتذة، وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه "يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لأبعاد العزم الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال تأثيرها في الرشاقة المعرفية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل بالمرحلة الجامعية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل التوسط باستخدام العينات المتتالية Bootstrapping للتأثيرات غير المباشرة ودلالاتها، وهذا ما يوضحه جدول (١٨).

جدول (١٨) نتائج التحليل النمذجة البنائية بطريقة Bootstrapping للتأثيرات غير المباشرة لأبعاد العزم الأكاديمي (متغيرات مستقلة) في أبعاد الرفاهية الأكاديمية (متغيرات تابعة) من خلال الرشاقة المعرفية (متغير وسيط)

مستوى الدلالة	حدود الثقة		التأثيرات غير المباشرة		التأثيرات غير المباشرة		
	حد أعلى	حد أدنى	للقيم اللامعيارية	للقيم المعيارية	المتغيرات التابعة	المتغيرات الوسيطة	المتغيرات المستقلة
0.099	0.131	-0.007	0.047	0.026	العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	الرشاقة المعرفية	الصمود الأكاديمي
0.100	0.112	-0.006	0.039	0.023	الكفاءة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية	الصمود الأكاديمي
0.100	0.077	-0.003	0.024	0.024	الاستمتاع بالتعلم	الرشاقة المعرفية	الصمود الأكاديمي
0.104	0.049	-0.003	0.015	0.015	الرضا عن الحياة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية	الصمود الأكاديمي
0.004	0.555	0.116	0.291	0.180	العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء	الرشاقة المعرفية	المتابعة الأكاديمية
0.004	0.427	0.101	0.239	0.161	الكفاءة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية	المتابعة الأكاديمية
0.004	0.282	0.045	0.149	0.167	الاستمتاع بالتعلم	الرشاقة المعرفية	المتابعة الأكاديمية
0.004	0.201	0.020	0.093	0.105	الرضا عن الحياة الأكاديمية	الرشاقة المعرفية	المتابعة الأكاديمية

يتضح من جدول (١٨) وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) للمتابعة الأكاديمية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للصمود الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية، ومن ثم تحقق الفرض الخامس البحثي جزئياً.

تفسير نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الخامس عن وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائياً للمثابرة الأكاديمية في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للسمود الأكاديمي في أبعاد الرفاهية الأكاديمية من خلال الرشاقة المعرفية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عندما يتمتع الطالب بالمثابرة والاجتهاد والعزم في أداء المهام والأنشطة المطلوبة منه فإنه يصبح لديه دافع للمشاركة في الأنشطة والمهام الأكاديمية المختلفة، وهذا يجعله يعمل جاهداً على تركيز انتباهه على هذه المهام، والانفتاح المعرفي على كل جديد من خلال استثمار مرونته المعرفية، وتوظيفها جيداً لإحداث التوازن بين تركيز انتباهه، والانفتاح المعرفي للحصول على المعلومات، والمعارف الجديدة، وكذلك الاستفادة منها في إقامة علاقات إيجابية مع زملائه وأساتذته تمكنه من التعاون الجيد لإنجاز هذه المهام، واكتساب الخبرات الجديدة، والمختلفة، والتمكن في دراسته من أجل تحقيق مستوى متقدم من الكفاءة الأكاديمية، وهذا ينعكس على استمتاعه بالتعلم، ورضاه عن حياته الأكاديمية، وبالتالي يكون قادراً على الانجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المثابرة الأكاديمية، والتي تشير إلى قدرة الطالب على الاستمرار في بذل الجهد رغم الصعوبات والتحديات، وكذلك تكرار المحاولات عند أداء التكاليف الدراسية، وغيرها من المهام الأكاديمية تجعل الطالب يركز انتباهه جيداً، وتكسبه القدرة على التركيز على المثيرات المهمة، وذات الصلة بالمهام المختلفة التي يقوم بها، وإهمال المثيرات المشتتة وغير المهمة، وهذا يؤثر إيجاباً على قدرة الطالب على الاستماع، والإنصات الجيد لشرح الأستاذ، تدوين المحاضرات، المشاركة في المناقشة مع الأساتذة والزملاء، استذكار الدروس، إعداد البحوث، والقيام بالمهام الأكاديمية المختلفة، والإجابة في الاختبارات، وغيرها من السلوكيات، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع الكفاءة الأكاديمية لدى الطالب.

كما أن مثابرة الطالب على إعداد بحث جيد، أو رغبته في إثراء المعارف والمعلومات المتعلقة بإحدى المواد الدراسية تتطلب منه أن يتمتع بالانفتاح المعرفي حتى يستطيع الإطلاع على المعلومات والمعارف الجديدة، والاستفادة منها في إعداد البحث أو زيادة حصيلته المعرفية المتعلقة بالمواد الأكاديمية، أضف إلى ذلك أن إجابة الأسئلة التي تتطلب من الطالب إبداء وجهة نظره، ورأيه في إحدى الموضوعات تحتاج إلى تركيز الطالب في هذه الأسئلة جيداً، إلى جانب تمتعه بالانفتاح المعرفي والذي يتمثل في رغبة الطالب في الإطلاع على المعارف والمعلومات الجديدة، وقدرته على الدمج بين معلوماته، ومعارفه الجديدة، والسابقة، والربط بينها من أجل تقديم وجهة نظر مقنعة ومنطقية، وتقوم على أساس علمي، وتنم عن تميز صاحبها، كما أن التعرض لمثل هذه

الأسئلة يعتبر موقفا صعبا، وغير مألوف بالنسبة للطلاب يتطلب منه قدرة على التوافق الناجح معه، وهذا ما تشير إليه المرونة المعرفية. ويترتب على استثمار الطالب لرشاقته المعرفية بأبعادها المختلفة ارتفاع شعوره بالكفاءة الأكاديمية، والاستمتاع بالتعلم، ومن ثم حصوله على درجات مرتفعة على الاختبارات، وارتفاع تحصيله الدراسي. وقد أكدت نتائج بحث (Huo 2022) على أن المرونة والصلابة النفسية والاندماج والاهتمام ومعنى الحياة وانخفاض الاكتئاب تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الرفاهية النفسية والعزم الأكاديمي.

وفي نفس السياق أظهرت نتائج بحث (Sun, Chen, Song, Lei, & Lei 2023) أن المثابرة في بذل الجهد والرفاهية الذاتية والشغف المتناغم ارتبطت بشكل إيجابي دال إحصائيا بالإبداع، وتتأثر المثابرة في بذل الجهد بالإبداع بشكل مباشر، وأن الرفاهية الذاتية والشغف المتناغم تمثل متغيرات وسيطة جزئية في العلاقة بين المثابرة في بذل الجهد والإبداع.

ويعتبر العزم الأكاديمي أحد الجوانب المهمة التي يجب أن يتمتع بها الطلاب من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي. كما أن العزم المرتفع يساعد في منع فشل؛ لأن الطلاب يكونون أكثر اتساقاً مع الأهداف التي يسعون إليها، ويثابرون، ويبدلون جهدا كبيرا من أجل النجاح في تحقيق هذه الأهداف، والابتعاد عن الفشل. فالعزم يوصف بأنه القدرة على تحمل الصعوبات مع الحفاظ على الرغبة في تحقيق أهداف طويلة الأجل، وهو يشير إلى الصلابة في مواجهة الفشل، بالإضافة إلى إصرار الفرد على تحقيق هدف من خلال بذل الجهد المستمر، والمتواصل (Choi, 2020).

ويدعم ما سبق بحث جديد، ومنصور (٢٠٠٥) الذي توصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تركيز الانتباه والتحصيل الدراسي. وقد أشارت نتائج بحث عجيل، وصالح (٢٠٢٤) أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الرشاقة المعرفية والأداء الأكاديمي. كما كشف بحث Luthans, Luthans & Chaffin (٢٠١٩) عن أن العزم يؤثر تأثيرا غير مباشر دال إحصائيا على معدلات درجات الطلاب من خلال رأس المال النفسي الأكاديمي الخاص بهم باعتباره متغير وسيط، والذي يشمل الأمل والفعالية والصلابة والتفاؤل؛ حيث أنه يدفع الطلاب نحو الأداء الأكاديمي الناجح، والتميز. ونتائج بحث Jiang, Xiao, Liu, Guo, Jiang & Du (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود تأثيرات متبادلة بين الدرجة الكلية للعزم الأكاديمي، وبعد المثابرة والتحصيل الدراسي؛ حيث أسهمت المثابرة بنسبة ٢,٣٪ من التباين في التحصيل الدراسي، كما أسهم مستوى التحصيل السابق في تحسين، وتنمية المثابرة اللاحقة.

كما وجدت زكي (٢٠٢١) أيضا تأثيرات موجبة مباشرة دالة إحصائيا للعزم الأكاديمي، وضبط الانتباه على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى توسط ضبط الانتباه في العلاقة بين العزم الأكاديمي والتحصيل الدراسي. وأظهرت نتائج بحث (Anderson 2023) إلى إمكانية التنبؤ الدال إحصائيا بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي من خلال العزم والشغف معا. وكشفت نتائج بحث (Liu, Sulong, Ahmad & Li 2024) عن أن العزم له تأثير دال إحصائيا على النجاح الأكاديمي.

وتوصلت بعض الدراسات والبحوث، ومنها: (Harpaz, Vaizman & Yaffe, 2024; Wetzler, Farina, Kelly, Powers & Matthews 2023) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العزم الأكاديمي، والأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

واتساقا مع ما سبق فإن الرفاهية الأكاديمية تؤثر إيجابيا على عمليات التعلم ونتائج الطلاب؛ حيث أن رضا الطلاب عن الكلية يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسة، وعملية التعلم، والتعليم مما يزيد من قدرة الطلاب على الاجتهاد ومواصلة عملية التعلم الخاصة بهم، والمثابرة والاستمرار في المحاولة، والتغلب على الفشل، وغيره من العقبات التي تقف أمام تحقيق أهدافهم.

وقد أكدت وهبه (٢٠٢٣) على أن الرفاهية الأكاديمية تعتبر متغيراً إيجابياً له أهمية عظيمة وتأثيراً فعالاً علي طلاب الجامعة في مختلف نواحي الحياة حيث يدفعهم للبحث والتطلع لكل ما هو جديد، فهو يساعدهم على التغلب على المشكلات الأكاديمية، لذلك فإن امتلاك الطالب الجامعي لهذا المتغير يدفعه للبحث عن المعارف وتخطي العقبات والمشاركة في العملية التعليمية لتحقيق أكبر درجة من الإنجاز.

ويمكن أيضا تفسير التأثير غير المباشر للمثابرة الأكاديمية في بعد العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء بأن الطلاب المثابرين من أهم خصائصهم أنهم لديهم القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، والتواصل الجيد معهم، ويساعدهم على هذا تميزهم بالمرونة المعرفية التي تمكنهم من التوافق الجيد مع الآخرين، وتقبل وجهات نظرهم. كما أن هذه العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبعضهم البعض، وكذلك بينهم وبين أساتذتهم تجعلهم يقبلون على المشاركة بإيجابية في الأنشطة المختلفة، ويقومون بالمهام الأكاديمية، وإعداد البحوث المطلوبة منهم على درجة كبيرة من الإتقان، ويشاركون في المناقشات، والإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل أساتذة المقررات الدراسية، وأيضا تزداد دافعيتهم لاستذكار الدروس، وشعورهم بالرضا عن الحياة الأكاديمية، والشغف الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم والدراسة؛ مما يسهم في حصولهم على درجات مرتفعة في أعمال السنة، وفي اختبارات نهاية الفصل الدراسي.

أضف إلى ما سبق أن الرشاقة المعرفية لدى الطلاب بأبعادها (المرونة المعرفية، الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه) تساعد في استقلال الطلاب واعتمادهم على أنفسهم في أداء المهام المختلفة، وإبداء وجهة نظرهم في الموضوعات المختلفة؛ مما يؤدي إلى ارتفاع إحساسهم بالفعالية، والكفاءة الأكاديمية، وثقتهم في أنفسهم، وقدراتهم المختلفة؛ مما يكون له أقوى الأثر في تحسين مستواهم الدراسي، وأدائهم الأكاديمي، والذي يتضح في ارتفاع التحصيل الدراسي.

وقد أثبتت نتائج بحث (Pietarinen, Soini & Pyhältö (2014 أن الرفاهية المدرسية تعتبر متغيراً وسيطاً في العلاقة بين الاندماج الانفعالي، والمعرفي، كما أنها أثرت في التحصيل الدراسي لدى الطلاب. وقد توصل شلبي، القصبي، وأمجدش (٢٠٢٠) إلى أن الرفاهية الأكاديمية تؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً على التحصيل الدراسي، كما أن الرفاهية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الكمالية، والصمود الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

وتأكيداً لما سبق فإنه يمكن الاستناد في تفسير هذه النتيجة إلى وجود علاقات ارتباطية متبادلة دالة إحصائياً بين العزم الأكاديمي، وبعد المثابرة الأكاديمية، والرشاقة المعرفية، وأبعادها الفرعية (المرونة المعرفية، الانفتاح المعرفي، وتركيز الانتباه)، وأبعاد الرفاهية الأكاديمية (العلاقات الإيجابية مع الأساتذة وزملاء، الكفاءة الأكاديمية، الاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية)، وأكدت نتائج عدد من الدراسات والبحوث سالفة الذكر على هذه العلاقات، كما أظهرت نتائج بحث Deniz & Ekinci (2024) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الرفاهية العقلية للطلاب ومستويات العزم والمرونة المعرفية لديهم، وأن العزم والمرونة المعرفية تتنبأ بدلالة إحصائية بالرفاهية العقلية. وبذلك فإن المستويات المرتفعة من المثابرة الأكاديمية ترتبط بالمستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية، والمستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية ترتبط بالمستويات المرتفعة من أبعاد الرفاهية الأكاديمية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عن العزم الأكاديمي، والرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية وكيفية تنميتها لدى طلابهم.
٢. محاولة التعرف على العوامل والأسباب التي تؤدي إلى انخفاض العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب، والعمل على التخلص منها، وعلاجها.

٣. البحث عن العوامل المسببة لانخفاض الكفاءة الأكاديمية، والاستمتاع بالتعلم، والرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب، والتخلص منها.

٤. الاهتمام بتقديم الأنشطة، والتدريبات العملية المختلفة لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المبكرة التي تساعد على تحسين الرشاقة المعرفية، وتنميتها.

٥. إعداد دورات تدريبية، وورش عمل وإقامة ندوات تثقيفية لطلاب الجامعة عامة، والطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي خاصة عن الرشاقة المعرفية، والعزم الأكاديمي، وأبعادهما المختلفة.

٦. العمل على توفير بيئة جامعية تعمل على تحسين الرشاقة المعرفية لدى الطلاب وتشجيع العزم الأكاديمي، وتزويد من الاستمتاع بالتعلم، مما يساعد على ارتفاع مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.

٧. تضمين الموضوعات المتعلقة بمتغيرات البحث، وهي: العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية في المقررات الدراسية لطلاب الجامعة بشكل يتناسب مع كل كلية، وطبيعة الدراسة بها مع التركيز على التطبيقات العملية كالأنشطة والمهام الهادفة لتعزيز هذه المتغيرات.

٨. توفير بيئة تعليمية داعمة، ومعلمين يمتلكون سمات شخصية إيجابية، وخصائص جيدة وتصميم مناهج دراسية مناسبة من أجل تعزيز العزم الأكاديمي، الرشاقة المعرفية، والرفاهية الأكاديمية لدى المتعلمين.

دراسات، وبحوث مقترحة:

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن اقتراح إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على العزم الأكاديمي في تنمية الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب مرتفعي التحصيل.

٢. فاعلية نموذج التعلم القائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على مفاهيم عقلية الإنماء في تنمية الرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤. فاعلية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي في تنمية العزم الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

٥. دراسة نمائية مستعرضة للرشاقة المعرفية والعزم الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب. بمراحل تعليمية مختلفة.
٦. نمذجة العلاقات السببية بين العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية والتجول العقلي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.
٧. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرشاقة المعرفية في تنمية الرفاهية الأكاديمية وخفض العبء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٨. فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية.
٩. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الرشاقة المعرفية في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا.
١٠. نمذجة العلاقات السببية بين العزم الأكاديمي والرشاقة المعرفية والذكاء الناجح والرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا.
١١. نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتجول العقلي والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

المراجع العربية

- أبو العنين، حنان عثمان محمد(٢٠٢٣). الإسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٦٩)، ١٧ - ٦٨.
- إبراهيم، أسماء عبد الخالق كامل(٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الرضاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١٢٣)، ٨٤ - ١٢٠.
- إبراهيم، رضا محروس السيد(٢٠٢١). الإسهام النسبي للتفكير الإيجابي والمرونة المعرفية والضغط الأكاديمية في الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٣)، ٢٤٩ - ٣١٤.
- البدوي، عفاف سعيد فرج (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرضاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٣)، ١٩٣ - ٢٦٢.
- الخطيب، مروة مصطفى مصطفى محمد(٢٠٢٢). نموذج بنائي للعلاقات بين التفكير عالي الرتبة والتنظيم الانفعالي والرضاقة المعرفية لدى ذوي الاستثارة الفائقة والعاديين من طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.
- الشهري، أصايل خلوفه، والضبيبان، نوال عبد الله(٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى عينة من المتفوقين أكاديميًا بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٣٨)، ٧٧ - ٩٩.
- العنزي، عبدالله بن عبدالهادي سليم (٢٠٢٢). النموذج البنائي للعلاقات بين الرفاهية الذاتية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية والتجول العقلي لدى طلبة جامعة الجوف. *مجلة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(١)، ٣ - ٢٩.
- الفيل، حلمي محمد حلمي(٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرضاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية*، ٧٨، ٦٢٩ - ٧٠٤.

- النحال، أحمد عبدالحليم عبدالعزيز، عبدون، سيف الدين يوسف، والأبيض، عادل عبدالمعطي(٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٩٦)*، ٣٩ - ٦٩.
- بدر، صفاء عبدالجواد عبدالحفيظ، و فرج، نشوة محمد عبدالمجيد(٢٠٢٣). برنامج مقترح في ضوء المعنى الوجودي للحياة لتنمية الرشاقة المعرفية والطمأنينة النفسية لدى الطالبات المعلمات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٧)*، ٧٤٧ - ٨٧٢.
- بسيوني، مصطفى رمضان محمد(٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والالتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *مجلة التربية، (٢٠٠)*، ١ - ٨٠.
- جديد، لبنى، ومنصور، علي (٢٠٠٥). الانتباه والتحصيل الدراسي: العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة جامعة دمشق، ٢١(٢)*، ٣٣٣ - ٣٥١.
- حسن، أماني عبدالنواب صالح، والخولي، منال علي محمد(٢٠٢٠). نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٤(٤)*، ٢٥٧ - ٣٤٨.
- حسن، شيماء كمال عبد العليم(٢٠٢٤). العزم الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة والقلق البحثي لدى الباحثين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، (٢٠٢)*، ١٩١ - ٢٥٣.
- حسن، محمد حسن عمران(٢٠٢٢). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العلمية لكلية التربية، (٤١)*، ١ - ١٨.
- حلمي، أمنية حسن محمد (٢٠٢٢). تباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي بتباين العزم الأكاديمي وضبط الفعل (توجه الحركة/السكون) لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (١٠)*، ٤٩٤ - ٥٥٩.
- خليفة، سهام محمد عبدالفتاح (٢٠٢١). الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها بسمّة ما وراء المزاج لدى طالبات الجامعات. *مجلة البحث العلمي في التربية، (٢٢)*، ١٦٦ - ١٩٣.

-زكي، هناء محمد (٢٠٢١). الدور الوسيط لضبط الانتباه في تأثير العزم الأكاديمي على الاندماج في التعلم الإلكتروني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٣، ١٢٥٣-١٣٤٧*.

-سليمان، شيماء سيد (٢٠٢٢). أنماط الاستثارة الفائقة والوظائف التنفيذية كمنبئات بالرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين أكاديميا بكلية التربية بقتا. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٩٣، ١٢١٥-١٣١٧*.

-شلبي، يوسف محمد، القسبي، وسام حمدي عبدالسميع، وأمجديش، صالحة بنت أحمد حسن محمد (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لكل من الصمود والاحترق الأكاديميين في التنوُّ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٧(١)، ٨٠ - ١٢٥*.

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

-طه، هبة حسين إسماعيل (٢٠٢٠). أبعاد الرفاهية النفسية وفق نظرية رايف " Ryff " محدّدات للصمود الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة الخدمة النفسية، ١٢٠(١٣)، ٨١ - ١٢٠*.

-عامر، إيمان مختار محمود (٢٠٢٤). فعالية التدريب على التنظيم الذاتي الأكاديمي في تحسين الرفاهية الأكاديمية وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٤(١٢٤)، ٤١ - ١١٠*.

-عبد الحافظ، ثناء عبد الودود (٢٠٢٤). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي لدى معلمي المدارس الابتدائية في بغداد. *مجلة الدراسات المستدامة، ٦(١)، ٢٨٨٠-٢٩١٠*.

-عبدالحميد، ميرفت حسن فتحي، ورياض، سارة عاصم (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *المجلة التربوية، ١٢٣، ١٢٠٩ - ١٣٦٥*.

-عبدالحميد، هبة جابر، ودنقل، عبير أحمد أبو الوفا (٢٠٢١). فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة

- من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٥١٤ - ٤٣٩.
- عبدالصديق، فاتن صلاح (٢٠٢٤). نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية وفعالية الذات الأكاديمية والتجول العقلي والوعي بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الدراسات العليا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٤ (١٢٤)، ٣٤٨ - ٢٦٧.
- عبدالعال، أيمن حصافي عبدالصمد محمد (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لمستويات تجهيز المعلومات كمنبئ بالرشاقة والتشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٧٩)، ٤٢١ - ٥٥٤.
- عبدالعال، أيمن حصافي عبدالصمد محمد، وعثمان، محمد سعد حامد (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والإحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ١٩ (٣)، ١٣٣١ - ١٤٦٧.
- عبدالعال، هبة محمد محمود، وعبدالعال، محمد سيد أحمد عبده (٢٠٢٤). برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية القدرة على دعم الكفاح المنتج في الرياضيات والرشاقة المعرفية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٧ (٣)، ٢٠٦ - ٢٥.
- عبدالعزیز، أمل أنور (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٣ (١٣٢)، ٦٨ - ١.
- عبد الهادي، ابراهيم أحمد محمد (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية، والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. *مجلة الدراسات التربوية والانسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور*، ٩ (٣)، ١٢١ - ٢٣٨.
- عبد الوهاب، صلاح شريف (٢٠١١). المرونة العقلية، وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٢٠)، ٢١ - ٧٥.
- عثمان، عفاف عبد الله (٢٠٢٢). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طالبات الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (٢٦)، ١٠٢ - ١٢٥.

- عجيل، انتصار علي، وصالح، عامر مهدي (٢٠٢٤). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، ٣١(٤)، ٣٩٢-٤١٦.
- عرفي، كريم محمد سعيد حسن(٢٠٢٣). السكينة النفسية والرشاقة المعرفية كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي: دراسة مقارنة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٤(٢)، ٥٠-١١٣.
- عطا، أسامة أحمد(٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي مستند إلى مفاهيم عقلية النمو تنمية العزم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعرضين للخطر الأكاديمي. المجلة التربوية، جامعة جنوب الوادي، ٧(١)، ٣٨٠-٤٤١.
- علي، حسام الدين أبو الحسن حسن(٢٠٢٢). اليقظة العقلية والمرونة المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب بقنا، ٥٧(١)، ١٣٨١-١٤٤٩.
- غزالة، آيات فوزي أحمد، والسيد، نبيل عبدالهادي أحمد(٢٠١٩). واقع إتجاه طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية نحو إستخدام البلاك بورد في التعلم الإلكتروني وعلاقته بالرفاهية الذاتية الأكاديمية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩(٤)، ٧٥-١٦٨.
- كاظم، لؤي عباس سعود(٢٠٢٤). أثر برنامج إرشادي بأسلوب فاعلية الذات في تنمية الرشاقة المعرفية لدى المرشدين التربويين. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، ٣(١٠٠)، ١١٧-١٣٩.
- كيشار، أحمد عبدالهادي ضيف (٢٠٢٢). الدور الوسيط للدافعية الأكاديمية الذاتية في العلاقة بين الرفاهية النفسية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة بحوث ودراسات نفسية، ١٨(٣)، ٤٣٥-٤٨٦.
- محمد، زينب محمد أمين(٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحسين الرشاقة المعرفية وعقلية الإنماء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسياً. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٧٩(١)، ٢٧٣-٣٨٥.
- محمد، علاء الدين عبد الحميد (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على التحدي في تنمية العزم الأكاديمي والمنظور المستقبلي وخفض الحدة الانفعالية لدى الطاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في البيئات الفقيرة. مطبوعات جائزة خليفة التربوية، أبوظبي، ٣٩، ١-٢٠١.

-محمد، محمد عبدالرؤوف عبد ربه (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين. *المجلة التربوية*، ٨١٩ - ٩٠٠.

-محمد، مروة إبراهيم الششتاوي، وعبدالرحمن، أشجان رضا أحمد أحمد (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول العقلي في بيئة التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٣٣)، ٦٨ - ١٢٥.

-محمود، سوميه شكري محمد، وزايد، أمل محمد أحمد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا Covid-19. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٩٢، ١١٧٧ - ١٢٢٦.

-مسعود، عبدالرحمن محمد عبدالرحمن (٢٠٢٣). أثر التدريب على ما وراء الذاكرة في المرونة العقلية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، ١٩ (١)، ١١٤٨ - ١٢٢٠.

-مصطفى، دعاء محمد (٢٠٢٢). المرونة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية لدى معلمات روضات الدمج. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٤ (٤٩)، ١٩١ - ٢٤٨.

-ناصف، محمد يحيى حسين (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية. *البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*، ٢٣ - ١٣٣.

-وهبه، سمر توفيق عبدالله (٢٠٢٣). الفضول المعرفي وعلاقته بدافعية الاتقان والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٧٣)، ٥٠٣ - ٥٧٢.

المراجع الأجنبية

- Abdellatif, M. S. (2023). The Mediating Role of Passion in the Relationships between Academic Identity and Psychological Flourishing of University Students. Information Sciences Letters, 12(1), 299-313
- Afrashteh, M. Y. & Rezaei, S. (2022). The mediating role of motivated strategies in the relationship between formative classroom assessment and academic well-being in medical students: a path analysis. BMC Med Educ, 22(38), 1-10
- Al-Abri, H. S. (2023). Psychological well-being and its relationship to academic achievement at Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(1), 20-42
- Anderson, J. (2023). Predicting Academic Success in an International Baccalaureate Diploma Program. PHD Dissertation. Grand Canyon University
- Arslan, G & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. J Positive Sch Psychol, 4(2), 153-64
- Bazelaïs, P., Lemay, D. J. & Doleck, T. (2016). How does grit impact college students' academic achievement in science?. European Journal of Science and Mathematics Education. 4(1), 33-43
- Cash, S. K. (2024). Examining Grit and GPA in College Students who are First-Generation, Low-Income, or Have a Disability. PHD Dissertation. Grand Canyon University. Phoenix, Arizona
- Clark, K. (2017). Investigating a novel Measure of Academic Grit. Master's Thesis. Northern Illinois University. DeKalb

- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49–66
- Clevenger, A. J. (2018). Non-Cognitive Attributes: Correlations to High Ability Students' Academic Achievement. Doctoral Dissertation. Ball State University
- Chuented, P., Puranitee, P., Pakakasama, S. & Meepanya, S. (2023). Factors affecting residents' internal motivation, grit, and well-being. *BMC Medical Education*, 23(779), 1- 10.
- Datu, J. A. D., Buenconsejo, J. U., Shek, C. Y. C., Choy, Y. L. E. & Sou, K. L. E.(2023). Grit, academic engagement in math and science, and well-being outcomes in children during the COVID-19 pandemic: A study in Hong Kong and Macau. *School Psychology International*, 44(4), 489–512
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23
- Deniz, A. & Ekinici, N. (2024). Examination of mental well-being levels in emerging adulthood in terms of grit and cognitive flexibility. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 26(2), 173-183
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *S. Afr. J. Psychol.*, 39, 391–406Dixit D. & Das P. (2022). Relationship between Grit and Cognitive Flexibility: A Study to Understand Linguistic Advantages. *International Journal of Indian Psychology*, 10(2), 1494-1503.

- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-Control and Grit: Related but Separable Determinants of Success. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 319-325
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Fennimore, L. (2024). The Role of Cultural Humility, Teacher-Student Relationship Quality, and Academic Grit on Adolescents' Achievement Outcomes. Doctoral Dissertation. The University of Memphis
- Han, K. (2021). Students' Well-Being: The Mediating Roles of Grit and School Connectedness. *Front. Psychol.*, 12, 1-6
- Harpaz, G., Vaizman, T. & Yaffe, Y. (2023). University students' academic grit and academic achievements predicted by subjective well-being, coping resources, and self-cultivation characteristics. *Higher Education Quarterly*, 78,192–211
- Hbash, A. A. W. (2023). The Cognitive agility and its relationship to psychological fluency and psychological Tranquility among a sample of Yemeni youth. *Journal of Educational and Human Sciences*, (22), 102- 129
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M. & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 1- 9
- Huo, J. (2022). The Role of Learners' Psychological Well-Being and Academic Engagement on Their Grit. *Front. Psychol.* 13(848325), 1-8

- Jeon, M., Lee, I. & Lee, M. (2022). The multiple mediating effects of grit and learning agility on academic burnout and learning engagement among Korean university students: a cross-sectional study. *Annals of Medicine*, 54(1), 2698–2712
- Jiang, W., Xiao, Z., Liu, Y., Guo, K., Jiang, J. & Du, X. (2019). Reciprocal relations between grit and academic achievement: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 71, 13–22.
- Clapp, T., Klapp, A. & Gustafsson, J. (2023). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. 39, 275– 296
- Koç, H. & Şimşir Gökalep, Z. (2023). Understanding the Relationship between Self-Control and Grit: the Mediating Role of Academic Motivation and Attention Control. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(1), 202-218.
- Koivisto, M. & Cypriana, P. (2024). Cognitive flexibility moderates the relationship between openness-to-experience and perceptual reversals of Necker cube. *Consciousness and Cognition*, 122, 1- 14.
- Kwon, H. W. (2021). Are gritty people happier than others?: Evidence from the United States and South Korea. *Journal of Happiness Studies*, 22(7), 2937–2959
- Li, J. & Li, Y. (2021). The role of grit on students' academic success in experiential learning context. *Front. Psychol.*, 12, 1–7.
- Liao, Y. & Chen, H. (2022). Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions and well-being. *Personality and Individual Differences*, 199, 1-5.
- Liu, Y., Sulong, R.M., Ahmad, N.A. & Li, R. (2024). Grit Relates To Academic Performance Among College Students: A Five Years

Systematic Literature Review, Journal of Institutional
Research South East Asia, 22(1), 47-69

- Luthans, K. W., Luthans, B. C. & Chaffin, T. D.(2019). Refining Grit in Academic Performance: The Meditational Role of Psychological Capital. Journal of Management Education, 43(1), 35–61
- Natalia, C. E., Lestari, A. K. A., Cahyasari, E. A., Cindrawan, R., Matutina, A. Y.& Sumargi, A. M.(2022). The Effect of Grit and Gratitude on Subjective Well-Being of Students Attending Limited Face-to-Face Learning. Proceeding International Conference on Religion, Science and Education, 1, 155-161. Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. International Journal of Educational Research, 67(1), 40-51
- Porter, M. (2019). The development and validation of a vignette-based academic grit scale. The University of AlabamaPyo, D., Kwak, K. & Kim, Y. (2024). The mediating effect of growth mindset in the relationship between adolescents' optimism and grit. Current Psychology, 43, 19153–19161
- Roberts, Y. (2009). Grit: The Skills for Success and how they are grown. London: The Young Foundation
- Shek, D. T. & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. Front. Psychol. 11(2126), 1- 14.
- Sun, J., Chen, R., Song, X., Lei, L. & Lei, F. (2023). Relationships between perseverance of effort, subjective well-being, harmonious passion, and creativity among Chinese third-language students. Thinking Skills and Creativity, 50, 1-16

- Tang, X., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77–89
- Tang, X., Wang, M, Guo, J. & Salmela-Aro, K. (2019). Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 850–863
- Temel, N., Temel, S. & Kansu, C. (2023). “Examination of the relationship between academic grit and their academic success fourth grade students in primary school. *Int. Online J. Prim. Educ.*, 12(1), 42–60
- Tiandem-Adamou, Y. M. (2019). Correlational Study Examining the Effects of Academic Grit on the Academic Success of Black High School Students in North Carolina. Doctoral Dissertation. The American College of Education
- Vainio, M. M. & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *J. Happiness Stud.*, 17, 2119–2147.
- Wetzler, E. L., Farina, A. G., Kelly, D. R., Powers, J. J., & Matthews, M. D. (2024). Mindset about Talent Moderates the Effect of Grit on Academic Performance: Evidence from West Point Cadets. *Journal of Character and Leadership Development*, 11(2), 38–47
- Widlund, A., Tuominen, H. & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes within a School Year. *Front. Psychol.* 9(297), 1-20
- Yin, Z., Xuan, B. & Zheng, X. (2023). Academic Passion and Subjective Well-Being among Female Research Reserve

Talents: The Roles of Psychological Resilience and Academic Climate. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(5), 1-11

-Younger, R. L. (2022). The Relations among Academic Grit, Growth Mindset, School Engagement, and Academic Achievement in Middle School Students. Doctoral Dissertation. The University of Memphis