السعادة الدراسية والإندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

إعداد

د/ عبد المنعم على على عمر

استاذ الصحة النفسية المساعد- كلية التربية بنين

جامعة الأزهر بالقاهرة

د/ محمد حسين حسن عبد الحليم أبوطالب

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية بنين جامعة الأزهر بالقاهرة

السعادة الدراسية والإندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

عبد المنعم على على عمر.
تخصص الصحة النفسية- كلية التربية بنين، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
محمد حسين حسن عبد الحليم أبوطالب.
تخصص علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية بنين، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
البريد الإليكتروني للباحث: Abdelmenemomar.208@ azhar.edu.eg
البريد الإليكتروني للباحث: mohamedAbdel-Halim.8@azhar.edu.eg

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لطلبة الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة-جامعة الأزهر، ومعرفة العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي، وكذا التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال السعادة الدراسية، ومعرفة الفروق في السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع (ذكور/إناث)، والحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج)، والتخصص الدراسي (علمي/أدبي). تكونت العينة الأساسية للبحث من (٧٧٥) طالبًا وطالبة، منهم (٣٧٢) طالبًا، و(٤٠٣) طالبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدما لجمع البيانات مقياسين وهما (السعادة الدراسية، الاندماج الأكاديمي) من (إعداد الباحثان)، وقد أسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال السعادة الدراسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع (ذكور/إناث) لصالح الأناث، ووجود فروق في السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/متزوج) لصالح أعزب، كما أظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الدراسي (العلمي/الأدبي). وقد تمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات السابقة، واختتم البحث بتقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: السعادة الدراسية، الاندماج الأكاديمي، طلاب الدبلوم العام في التربية- كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.

Academic Well-being and Academic Engagement among General Diploma Students at the Faculty of Education, Al-Azhar University in Light of Some Demographic Variables

Abdel Moneim Ali Ali Omar[1], Mohamed Hussein Hassan Abdel Halim Abu Talib [2]

[1]Mental Health department, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

[2]Educational Psychology and Statistics department, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

Abstract

The current research aimed to identify the level of academic well-being and academic engagement among General Diploma in Education students (one-year system) at the Faculty of Education for Boys in Cairo - Al-Azhar University, exploring the relationship between academic well-being and academic engagement, as well as the possibility of predicting academic engagement through academic well-being. Additionally, the study examined differences in academic well-being and academic engagement based on demographic factors like gender, marital status, and academic major. The study involved 775 students, with 372 males and 403 females, using a descriptive correlational methodology and two scales, Academic Well-being and Academic Engagement. Results revealed high levels of academic well-being and academic engagement among General Diploma in Education students. A statistically significant positive relationship was found between academic well-being and academic engagement. Moreover, the possibility of predicting engagement through academic well-being. The study found significant gender and marital status differences in academic well-being and engagement, favoring females and single students. However, no significant differences were found in academic major. The findings were discussed and interpreted in light of the theoretical framework and previous research studies, offering recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Academic well-being, academic engagement, General Diploma in Education students, Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University.

مقدمة البحث:

يُعد المعلم المحور الرئيس للعملية التعليمية, ومن ثم فأنه يجب أن يتم اعداده إعدادًا متكامل حتي يتمكن من بناء جيل متميز يتواكب مع التطوارات الحالية والمستقبلية, ويُعد التأهيل التربوي لغير خريجي كليات التربية شرط أساسي للعمل في مهنة التدريس, ويتم ذلك من خلال الالتحاق بالدبلوم العام في التربية ودراسة مجموعة من المقررات التربوية والثقافية لمدة عام دراسي واحد أو عامين, ويتطلب ذلك من الطلاب قدرًا من الاندماج الأكاديمي من الناحية المعرفية والسلوكية والوجدانية حتى يتمكنوا من اجتياز الدبلوم التربوي بنجاح وتفوق.

ويعتبر الاندماج الأكاديمي Academic Engagement من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية بشكل عام ولطلاب الدراسات العليا بخاص؛ حيث أن الاندماج الأكاديمي يُعد شرط من شروط النظام التعليمي الجيد, حيث أنه من العناصر المهمة في تعلم الطلاب, ويسهم في مواجهتهم للتحديات الأكاديمية, كما أن له دورًا فعال في تعزيز التنشئة الاجتماعية والرفاهية والتعلم الفعال والرضا عن الحياة لدى الطلاب(Wara, et al., 2018, 62).

كما أن الاندماج الاكاديمي من المتغيرات التى لها تأثير في دافعية الطلاب نحو عملية التعلم, ويُعد مفتاح لعلاج العديد من المشكلات الجامعية التى يتعرض لها الطلاب, بالاضافة إلى كونه عاملاً جوهريًا وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية, كما أنه له دور فعال في اثاره انتباه الطلاب واستثمار ما لديهم من قدرات في عمليه التعلم (Bakhshaee & Hejaz, 2017).

ويرى Luthanes & Palmer (2016, p. 1099) أن الاندماج الأكاديمي يُعد من أفضل المنبئات بالتعلم والنمو الشخصي للطلاب, كما أن اندماج الطلاب في الأنشطة التربوية الهادفة لة فوائد متعددة, ويستمر أثره مع الطلاب إلى ما بعد تخرجهم من المرحلة الجامعية, كما أنه ينمي لديهم فرص الاندماج في حياتهم العلمية والعملية فيما بعد.

وتوصلت العديد من البحوث والدراسات مثل دراسات كل من (Akpan & Umobong, 2013; Wang & Eccles, 2013) إلى أن الاندماج الأكاديمي (المعرفي – الانفعالي - السلوكي) له تأثير كبير على دافعية الطلاب نحو التعلم واستعدادهم الأكاديمي, كما أنه له آثار عميقة على سلوكيات الطلاب وأساليب تفكيرهم ويساعدهم على النجاح الأكاديمي, كما ان آثاره الإيجابية تمتد إلى ما بعد التخرج من المرحلة الجامعية.

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن الاندماج الأكاديمي له علاقة إيجابية بالعديد من المتغيرات النفسية المهمة لدى طلاب الجامعة, كالإبداع الإنفعالي واستراتيجيات الدراسة (عفيفي, ٢٠١٦), ومفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي (محمود, ٢٠١٧), والتحصيل الدراسي ورأس المال النفسي (الأمل, كفاءة الذات, المرونة, التفاؤل) (Martinez et al., 2019), والاستعداد الرقمي والأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي في بيئات التعلم الإلكتروني (Kim et al., 2019), واليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة (النجار, ٢٠١٩), والأداء الأكاديمي للطلاب (Barnett et al., 2020), والشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء (طه, ٢٠٢٠), والتوجه الإيجابي نحو المستقبل (القحطاني, ٢٠٢١), والمعتقدات المعرفية والتفكير

البنائي (مراد؛ وصابر, ٢٠٢١), والأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم (الحربي؛ وعامر, ٢٠٢٢), والعزيمة والذكاء الإنفعالي(زويل, ٢٠٢٣).

ومن المتغيرات الأخرى أيضًا التي قد تكون ذات صلة وارتباط وثيق بالاندماج الأكاديمي السعادة الدراسية؛ وقد تجمعهما علاقة نظرية وثيقة، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من السعادة الدراسية غالبًا ما يكونوا أكثر اندماجًا في العملية التعليمية من الناحية المعرفية والسلوكية والانفعالية. فالسعادة الدراسية تجعل الطلاب يشعرون بمتعة التعلم, كما انها تزيد من ارتباطهم بالعملية التعليمية, وتجعلهم أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية, كما أنها تسهم في تحسين الدافعية الأكاديمية لديهم، مما يعني أنها قد تسهم في زيادة الاندماج الأكاديمي. بالإضافة إلى أن التحاق الطلاب بمرحلة الدراسات العليا- طلبة الدبلوم العام في التربية – يكون برغبة ذاتية في التعلم، والتطلع لتحقيق أهداف جديدة في المجال التعليمي، مما يجعلهم أاكثر ارتباطًا بالمناخ التعليمي وأكثر حرصًا على زيادة الدافعية الأكاديمية لمواصلة التعلم وهو مايطلق عليه مصطلح السعادة الدراسية Academic Well being .

وقد حظي مفهوم السعادة الدراسية بأهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس التربوي, حيث أنه يهتم بالطالب وتنمية الجوانب الإيجابية التى تساعده على تحقيق النجاح والتميز, وبالرغم من أهمية مفهوم السعادة الدراسية, الا أنه لم يتم تدواله واستخدامه على نحو شائع في الدراسات النفسية العربية؛ إلا أنه قد استخدم بصور شتى في البحوث والدراسات الأجنبية, وبالرغم من استخدامه في تلك البحوث والدراسات الأجنبية إلا أنه مازال موضع بحث ودراسة من زوايا أخرى متعددة تبعًا لتعدد الرؤى والنظريات النفسية التى تدرس ذلك المفهوم (شحاته؛ وغنيم, وعبدالحليم, ٢٠١٩, ص.٩٥).

مشكلة البحث:

تُعد السعادة الدراسية من المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس الإيجابي, كما أنها من المتغيرات المهمة التى يحتاجها طلاب الجامعة بشكل عام وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص ومنهم طلاب الدبلوم العام في التربية, حيث أنها تساعد الطلاب على الشعور بمتعة التعلم عند انخراطهم في المهام الدراسية, بالإضافة إلى انها تمكنهم من إدارة الضغوط الدراسية وتخطي العقبات والتحديات الدراسية التى تواجههم؛ ويتوافق هذا مع ما اشار إليه (دسوقي؛ وقاسم؛ قاسم,٢٠٢٢, ٥٢٤) من أهمية السعادة الدراسية لطلاب الجامعة, حيث انها تساعدهم على إدارة الضغوط الدراسية وتحقيق الأهداف الأكاديمة.

بالإضافة إلى ذلك فإن تحقيق السعادة الدراسية بكافة أبعادها لدى الطلاب من شأنه إحداث تغيير جذري في العملية التعليمية ككل، كما انها تساعد الطلاب على إدارة الضغوط الدراسية (Konu & Koivisto, 2011, 1842). كما ان السعادة الدراسية تعكس إحساس الطلاب بمتعة التعلم وترابطهم في الحياة الجامعية ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي(Renshaw, 2018, 136). وتعد السعادة الدراسية للطلاب هي المفتاح لضمان التحصيل الدراسي الجيد، وبالتالي يجب أن تصبح لها الأولوية بالنسبة لجميع المعنيين بالمؤسسة التعليمية (Wiles, 2018, 242). وبالرغم من أهمية متغير السعادة الدراسية إلا انه توجد ندرة في الدراسات والبحوث العربية التى

تناولت متغير السعادة الدراسية في البيئة العربية, ولا توجد أي دراسة – في حدود اطلاع الباحثان – تناولت متغير السعادة الدراسية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

كما ان الاندماج الأكاديمي أيضًا يُعد في من المتغيرات المهمة التي تتم دراستها في سياق التعليم الجامعي لما له من دور إيجابي واضح في التحصيل والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؛ ويتوافق ذلك مع ما أشار إليه (Seifeddin,2015, p.79) من التأثيرات والنتائج الإيجابية المتنوعة للاندماج الأكاديمي في كل من فعالية التعلم وزيادة مستوى التحصيل, وزيادة شعور الطالب بالانتماء إلى المدارسة، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي، وزيادة اكتساب المعرفة، وتنمية الدافعية. كما أنه يعد من العوامل المهمة التي تنبئ بالنجاح التعليمي وتحسين الاداء الأكاديمي، بالاضافة إلى انه يُحد من سلوكيات الطلاب المحفوفة بالمخاطر (Wara et al.,2018,P.61), وبالرغم من أهمية متغير الاندماج الأكاديمي إلا أنه توجد ندرة في الدراسات والبحوث العربية التى تناولت الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

وبالرغم من وجود علاقة نظرية بين المتغيرين(السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي)؛ حيث أن شعور الطالب بمتعة التعلم وترابطه الأكاديمي مع عناصر العملية التعليمية وسعيه لتحقيق هدف تربوي معين وشعوره بالفاعلية الأكاديمية الذاتية, يساعد في زيادة انخراطه في العملية التعليمية من الناحية المعرفية والوجدانية والانفعالية, إلا أن الدراسات والبحوث العربية لم تتناول المتغيرين معًا بشكل مباشر في العملية التعليمية, وفي حدود اطلاع الباحثان لاتوجد دراسة عربية واحدة اهتمت بدراسة العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي، أو بحثت القدرة التنبؤية للسعادة الدراسية في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة، حيث يُعد هذا البحث هو الأول الذي يلقي الضوء على السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، ومعرفة علاقة السعادة الدراسية بالاندماج الأكاديمي لديهم.

وقد انبثقت مشكلة البحث من عدة نقاط من أهمهما, الخبرة الميدانية للباحثان فكلاهما يعمل في مجال التدريس لطلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر, وقد لاحظا الباحثان اندماج بعض الطلاب في العملية التعليمية وضعف اندماج البعض الأخر, كما لاحظا شعور بعض الطلاب بمستوى مرتفع من السعادة الدراسية وضعف مستوى السعادة الدراسية لدى البعض الأخر.

بالاضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث التى تناولت متغير السعادة الدراسية في البيئة العربية, ولا توجد أي دراسة عربية – في حدود اطلاع الباحثان – تناولت متغير السعادة الدراسية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية, بالاضافة إلى عدم وجود أي دراسة – في حدود اطلاع الباحثان – تناولت العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

كما ان هناك ندرة في الدراسات والبحوث العربية التى اهتمت بالكشف عن مستوى السعادة الدراسية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية, بالاضافة إلى وجود تناقض بين نتائج الدراسات التى تناولت مستوى الاندماج الأكاديمي, حيث توصلت دراسة (جلجل؛ والصباغ؛ والنجار, ٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا, كما توصلت دراسة (خضير؛ وراضي, ٢٠١٧؛ وعباس, ٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى

طلاب الجامعة, بينما توصلت نتائج دراسة (حسب الله, ٢٠٢٠) إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الاندماج الأكاديمي, في حين توصلت نتائج دراسة (القاضي, ٢٠١٢) إلى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة, ويُعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقًا لمستوى الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب جانبًا من جوانب مشكلة البحث.

وبمراجعة العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت ببحث الفروق بين الذكور والإناث في السعادة الدراسية, توصلت دراسة (الطراونة, ٢٠١٤؛ Tobia, Greco, Steca & Marzocchi, 2019؛ والقرعيش, ٢٠٢٠) إلى وجود فروق بين الذكور والأناث في السعادة الدراسية لصالح الأناث, بينما توصلت نتيجة دراسات كل من (محمد, ٢٠١٣؛ ومحمد, ٢٠١٤؛ والعنزي, ٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الشعور بالسعادة, ويُعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ أناث) جانبًا آخر من جوانب مشكلة البحث.

بالإضافة إلى ذلك تناقضت نتائج الدراساتوالبحوث السابقة التى تناولت الفروق بين الذكور والأناث في الاندماج الأكاديمي, حيث توصلت نتائج دراسات كل من (النجار, ٢٠١٩؛ وسيد, ٢٠٢١؛ وعباس, ٢٠٢١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والأناث في متغير الاندماج الأكاديمي, بينما توصلت دراسة (الجبيلي, ٢٠٢٠) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الأناث, وعلى العكس من ذلك توصلت دراسة (Gutierrez et al., 2016؛ والهادي, ٢٠١٨) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاندماج الأكاديمي لصالح الذكور, ويُعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقًا لمتغير النوع (ذكور/إناث) أحد مصادر مشكلة البحث.

وبمراجعة الباحثان للدراسات والبحوث العربية السابقة وجدا ندرة في الدراسات والبحوث التى تناولت الفروق في السعادة الدراسية وفقًا لمتغير التخصص (علمي, أدبي). بالإضافة إلى ذلك تناقضت نتائج الدراسات السابقة التى تناولت الفروق بين التخصصات (علمي, أدبي) في الاندماج الأكاديمي, حيث توصلت نتائج دراسات كل من(السواط, ٢٠١٥؛ وعفيفي, ٢٠١٦؛ وعباس, ٢٠٢١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الاكاديمي وفق متغير (التخصص), بينما توصلت نتائج دراسة (الزهراني, ٢٠١٨؛ وشحاتة, ٢٠١٨) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاندماج الأكاديمي تعزي للتخصص لصالح التخصصات العلمية, بينما توصلت نتائج دراسة (خضير, وراضي, ٢٠١٧) إلى ووجود فروق في مستوى الاندماج الأكاديمي وفق متغير التخصص لصالح التخصص الأدبي, ويُعد هذا التناقض في نتائج تلك الدراسات وفقًا لمتغير التخصص (علمي/أدبي) مصدر من مصادر مشكلة البحث.

بالاضافة إلى ذلك هناك ندرة في الدراسات والبحوث العربية التى تناولت الفروق في كل من السعادة الدراسية وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج), والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج), وتُعد تلك الندرة في البحوث والدراسات التى تناولت الفروق في كل من السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج) مصدرًا آخر من مصادر مشكلة البحث.

وبناءً على ذلك يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٢- ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٣- ما علاقة السعادة الدراسية بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٤- ما إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من السعادة الدراسية بأبعادها لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

١٠- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- معرفة مستوى السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- معرفة مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

- التعرف على العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من السعادة الدراسية بأبعادها لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- الكشف عن الفروق في السعادة الدراسية وفقًا لاختلاف نوع الطلبة (ذكور-إناث)، والحالة الإجتماعية (أعزب- متزوج)، والتخصص(علمي- أدبي).
- الكشف عن الفروق في الاندماج الأكاديمي وفقًا لاختلاف نوع الطلبة(ذكور-إناث)، والحالة الإجتماعية (أعزب-متزوج)، والتخصص(علمي - أدبي).
- أهمية البحث:
- يمكن النظر إلى أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:
- أولاً: الأهمية النظرية:
- إلقاء الضوء على مفهوم السعادة الدراسية حيث أنه يُعد من المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس الإيجابي.
- الإسهام في تحقيق إضافة نظرية حول متغير الاندماج الأكاديمي كأحد أهم المتغيرات النفسية لعلم النفس الايجابي.
- فهم العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي يمكن أن يكون له آثار إيجابية كبيرة في العملية التعليمية، حيث أن تنمية السعادة الدراسية لدى الطلاب, تنمي لديهم مستوى الاندماج الأكاديمي والانغماس بشكل أفضل في العملية التعليمية.
- التعرف على العوامل والمتغيرات التي يمكن أن يكون لها دور في الاندماج الأكاديمي, حيث يُعد الاندماج الأكاديمي من المتغيرات الهامة في شخصية طلاب الجامعة بشكل عام وطلاب الدراسات العليا بشكل خاص ومنهم طلاب الدبلوم العام في التربية.
- الإسهام في وضع تصور نظري يتضمن اسهام السعادة الدراسية وابعادها في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- إثراء المكتبة العربية بأدوات لقياس السعادة الدراسية، والاندماج الأكاديمي بما يتلائم مع البيئة العربية وطلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) المشاركين في البحث.
- التعرف على مدى اسهام السعادة الدراسية وأبعادها في التنبؤ بالانماج الأكاديمي، ومن ثم العمل علي وضع التوصيات المناسبة للمسئولين والقائمين على العملية التعليمية في المرحلة الجامعية وما بعدها (الدراسات العليا)، وكذلك لصانعي القرار التعليمي في جامعة الأزهر والجامعات المصرية.

- الاستفادة مما تسفر عنه نتائج البحث الحالي، في بناء البرامج التدريبية لتنمية متغير (الاندماج الأكاديمي) وذلك وفق أسس نفسية وعلمية سليمة.
- إعداد ورش عمل لطلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) لتبصريهم بأهمية السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لديهم.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

السعادة الدراسية Academic Well being :

مجموعة من المؤشرات والمدركات التي تعكس شعور الطالب بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, وترابطه الأكاديمي, ووضوح أهدافه, واعتقاده بفاعلية قدراته الأكاديمية, مما يترتب عليه تحقيق الإنجاز الأكاديمي في العملية التعليمية.

وتتضمن الأبعاد التالية:

١- **متعة التعلم:** شعور الطالب بالانفعالات الإيجابية عند اداء المهام الدراسية.

٢- **الترابط الأكاديمي:** شعور الطالب بالانتماء للجامعة بكافة عناصرها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين.

٣- **الهدف أو الغرض التربوي:** إدراك الطالب لقيمة المؤسسة التعليمية والمهام والأنشطة الدراسية المكلف بها على انها ذات معنى ومغزى.

٤- **الفاعلية الأكاديمية:** اعتقاد الطالب في قدراته الأكاديمية وفاعلية سلوكياته التى تساعده على تحقيق أهدافه الدراسية والانجاز الأكاديمي.

وتقاس السعادة الدراسية إجرائيًا "بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) على مقياس السعادة الدراسية المُعد من قِبل الباحثان".

الاندماج الأكاديمي Academic Engagement :

انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة من أجل اتقانها مع الاهتمام بعملية التعلم, وردود افعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة, والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي, مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة من العملية التعليمية.

ويتضمن الأبعاد التالية:

١- **الاندماج المعرفي:** استغراق الطالب في المهام الأكاديمية من أجل اتقانها, وتوظيف معلوماته الأكاديمية بشكل سليم, وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة, مما يمكنه من اجتياز متطلبات المهام الأكاديمية في العملية التعليمية بكفاءة.

٢- **الاندماج السلوكي:** الانغماس في العملية التعليمية, والالتزام بالقواعد المنظمة للعملية التعليمية كالمواظبة على الحضور وعدم الغياب, والمشاركة في الانشطة الأكاديمية المختلفة (حضور المحاضرات – المشاركة في المهام والأنشطة الدراسية بحماس).

٣- **الاندماج الانفعالي:** استمتاع الطالب في عملية التعلم, وشعوره بالانتماء للمؤسسة التعليمية التى يدرس بها, وشعوره بالحماس والرغبة في التعلم, وقدرته على اقامة علاقات طيبة مع زملائه واساتذته في المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها.

ويقاس الاندماج الأكاديمي إجرائيًا "بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) على مقياس الاندماج الأكاديمي المُعد من قِبل الباحثان".

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود الآتية:

- **الحد البشري:** يتمثل في طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة (التأهيل التربوي) بكلية التربية بنين بالقاهرة والدارسين بمراكز التأهيل التربوي (القاهرة – الجيزة – الأقصر - أسوان).
- **الحد المكاني:** يتمثل في مراكز التأهيل التربوي (القاهرة – الجيزة – الأقصر - أسوان) التابعة لكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
- **الحد الزماني:** يتحدد بفترة تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.
- **الحد الموضوعي**: ويتمثل في متغيرات البحث: السعادة الدراسية، والاندماج الأكاديمي - والأدوات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

المفاهيم النظرية والدراسات السابقة:

أولًا: السعادة الدراسية:**Academic Well being :**

مفهوم السعادة الدراسية:

تُعد السعادة الدراسية من أهم مصطلحات علم النفس الإيجابي في الآونة الأخيرة، حيث إن تحقيق السعادة الدراسية بكافة أبعادها لدى الطلاب من شأنه إحداث تغيير جذري في العملية التعليمية ككل، فالطالب الجامعي في حاجة ماسة للسعادة الدراسية كأحد المظاهر النوعية للسعادة بشكل عام، حيث يجب مساعدته ليصل الى متعة التعلم عند اندماجه في المهام الدراسية، ومن خلال مساعدة الطلاب على إدارة الضغوط الدراسية يترتب على ذلك إحساسهم بالسعادة الدراسية ومن ثم السعادة النفسية بشكل عام، كون السعادة هي غاية إنسانية يجب أن يسعى التعليم لتحقيقها (Konu & Koivisto, 2011,p.1842).

وتعرف السعادة الدراسية بأنها مجموعة من المؤشرات التي تظهر إحساس الطالب بمتعة التعلم, وتوضح ترابطه الأكاديمي في الجامعة, وتعكس وضوح الأهداف الأكاديمية لديه، كما تظهر اعتقاده في فاعليته الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من تحقيق الأهداف الأكاديمية (Renshaw, 2018, p. 136).

وقد تم وصف السعادة بأنها حالة ديناميكية تشمل إمكانية تحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية للفرد (Borgonovi & Pál, 2016)، وعلى نحو متصل، تشمل السعادة الدراسية العوامل التي تسهم في زيادة الأداء الأكاديمي الجيد، مثل التحصيل الأكاديمي، والرضا الأكاديمي (Shek & Chai, 2020,p.1). وقد ارتبطت السعادة العامة والأكاديمية بالنتائج الإيجابية للطلاب (Korhonen et al., 2014)، وربما لكل منهما تاثيرًا إيجابيًا في مواجهة التحديات التي يتعرض لها طلاب الجامعة.

وبالرغم من عدم وجود إجماع على تعريف السعادة الدراسية، ولكن غالبا ما توصف بأنها بناء متعدد الأبعاد، ويتألف من عدة أبعاد فرعية (Korhonen et al., 2014, p.2). ومن أهم مكونات مفهوم السعادة الدراسية المشاركة في العمل المدرسي، والشعور بقيمة المدرسة، والرضا عن الاختيار التعليمي (Tuominen-Soini et al., 2012,p. 290).

وقد أظهرت نتائج دراسة (Wiles, 2018,p. 243) وجود أوجه تشابه بين تصورات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في تعريف السعادة الدراسية في أن كلا التعريفين يحتوي على كلمات "التوازن" و"المصادر" و"الرؤية المستقبلية"، بالإضافة إلى تعلق الأمر بالصحة البدنية والنفسية. وأنه يعتمد على مجتمع المدرسة والأصدقاء والأشخاص الذين يعيشون حول الطلاب، ويتعلق الأمر أيضًا بالرؤى المستقبلية التي تتوافق مع الأهداف، مع الأخذ في الاعتبار أن السعادة الدراسية هي في الواقع السعادة المرتبطة بالسياق التعليمي, وتضع المدرسة باعتبارها عاملًا مركزيًا في حياة الطلاب (Korhonen et al., 2014,p.2). ويعد الطلاب في صحة أكاديمية إذا كانوا سعداء، ومتحفزين، وراضين، ويشعرون بالأمان، وقادرين على التعامل مع الصعوبات والمشاكل.

كما تُعرف السعادة الدراسية بأنها مجموعة من الوظائف الإيجابية التي تنشأ لدى الطلاب خلال عملية التعلم، والتي تتضمن التطور والنمو الشخصي في سياق تحقيق الأهداف التعليمية، والإحساس بالمشاعر الإيجابية المرتبطة بالأنشطة التعليمية، والقدرة على مواجهة الصعوبات المتوقعة أثناء استيعاب وفهم المحتوى التعليمي(Seipel, 2020, p. 14) .

بالاضافة إلى أن السعادة الدراسية توصف بأنها عملية نشطة يخطط فيها المتعلمون لأهدافهم الأكاديمية, وضبط آلياتهم المعرفية ودوافعهم وسلوكياتهم (

Mahmoodimehr et al., 2022, p. 160).

ويرى (Shirmohammadi et al., 2023, p.30) ان السعادة الأكاديمية عبارة عن سلوكيات معينة للتعلم وإنجاز الطلاب داخل البيئات الأكاديمية. كما يُعرفها Chen et al., (2023,P.2) بأنها العواطف الإيجابية للطلاب ورضاهم عن اختيارهم التعليمي وبيئة دراستهم. ويصفها (Derikvand et al., 2024, p.1) بأنها استمتاع الفرد بدوره وتجربته كطالب يتعلم بنفسه، وإدراكه لبرامج التعليم، والشروط الضرورية للدراسة، والرضا العام للطالب داخل البيئة الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحثان السعادة الدراسية بأنها مجموعة من المؤشرات والمدركات التي تعكس شعور الطالب بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, وترابطه الأكاديمي, ووضوح أهدافه الأكاديمية, واعتقاده بفاعلية قدراته الأكاديمية, مما يترتب عليه تحقيق الإنجاز الأكاديمي في العملية التعليمية.

أهمية السعادة الدراسية:

إن السعادة الدراسية للطلاب هي المفتاح لضمان التحصيل الدراسي الجيد، وبالتالي، يجب أن تصبح لها الأولوية بالنسبة لجميع المعنيين بالمؤسسة التعليمية (Wiles, 2018, p. 242).

ولقد ثبت أن السعادة الدراسية تلعب دورًا مهمًا في مختلف النتائج التعليمية، بالإضافة إلى ان السعادة الدراسية المنخفضة، ترتبط بانخفاض التحصيل الأكاديمي، والميول التحفيزية غير المواتية، وصعوبات التعلم، وانخفاض التطلعات التعليمية، والتأخر التعليمي، والتسرب من العملية التعليمية (Tuominen-Soini et al., 2012, 290; Bask & Salmela-Aro, 2013, 511; Korhonen et al., 2014; Fiorilli et al., 2017).

ومما يوضح أهمية السعادة الدراسية للطلاب, ان الحصول على شهادة جامعية اصبح أمرًا ضروريًا في العديد من المجالات لممارسة المهنة (مثل الصحة والقانون والهندسة والتعليم)، وترتبط الشهادة الجامعية بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية بما في ذلك تحسين الصحة والرعاية الصحية، والمزيد من الأمن الوظيفي، وراتب أعلى بالمقارنة مع الأشخاص الذين لا يحملون شهادات علمية (Ma et al., 2016)، ولهذه الأسباب، من المهم أن يستمر الطلاب في دراستهم حتى التخرج، كما تعد السعادة الدراسية أحد العوامل التي تؤدي إلى استمرار الطلاب في تحصيلهم العلمي، والتي تتضمن الأفكار والسلوكيات التي تساهم في الأداء الجيد في المدرسة أو الجامعة، مثل الإنجاز والرضا الأكاديمي (Shek & Chai, 2020, p. 1).

ومما يعكس أهمية السعادة الدراسية للطلاب ارتباطها بالمتغيرات السلبية ارتباطًا عكسيًا وارتباطها بالمتغيرات الايجابية ارتباطًا موجبًا، حيث ارتبطت السعادة الدراسية المرتفعة بانخفاض معدلات التسرب الدراسي (Korhonen et al., 2014, p. 1)، بينما ارتبطت السعادة الدراسية ارتباطًا موجبًا مع الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية، وكذلك مع التنمية الإيجابية للشباب (Shek & Chai, 2020, p. 1), مما يعني ان ارتفاع مستوى السعادة الدراسية لدى الطلاب يرتبط بانخفاض معدلات التسرب من الدراسة, ويجعل الطلاب أكثر رغبة في مواصلة الدراسة, وأكثر حرصًا على تحقيق النجاح والتميز الأكاديمي.

وتشير نتائج دراسة (Wu, et. al, 2020) إلى دور السعادة الدراسية وفائدتها للطلاب أثناء دراستهم الجامعية وفي حياتهم العملية بعد التخرج من الجامعة, بالاضافة إلى دور السعادة الدراسية في القدرة على الاختيار التربوي والقدرة على المثابرة والكفاءة في أداء المهام الاكاديمية والنمو الأكاديمي والتفكير المنطقي، والثقة بالنفس وتجويد مخرجات العملية التعليمية والشعور بالإنجاز الأكاديمي والتفاؤل نحو المستقبل.

كما أكدت نتائج دراسة (Wu, et al., 2020) ارتباط السعادة الدراسية بالإنجاز الأكاديمي، وأنه يجب على المعلمين وأولياء الأمور تنمية السعادة الدراسية للطلاب من خلال استهداف الرضا عن الحياة الحالية والتأثير الإيجابي والمشاعر الإيجابية تجاه المستقبل.

وقد ربطت دراسة (Wiles, 2018) بين السعادة الدراسية للطلاب والصحة النفسية لديهم، وأظهرت نتائجها أن الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لديهم نفس التصور عن السعادة الدراسية، وهو وجود توازن بين موارد الطلاب والتحصيل الأكاديمي لديهم، كما أوضحت ارتباط

السعادة الدراسية ارتباطًا ايجابيًا بالصحة النفسية للطلاب, وأنه بزيادة مستوى السعادة الدراسية لدى الطلاب يزيد لديهم مستوى الصحة النفسية, مما يوضح أهمية السعادة الدراسية لدى الطلاب.

ومما يوضح أهمية السعادة الدراسية أيضًا لدى الطلاب, انها تنمي الدافعية لدى الطلاب, مما يساعدهم على القيام بالأنشطة والمهام الأكاديمية, كما أنها تمكنهم من مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية, وتساعدهم على تحقيق إنجازات اكاديمية متميزة, كما تسهم في زيادة الحماس والرغبة في التعلم والتميز في الأداء، وهذا ما أكدته دراسة (Turashvili & Japaridze, 2012, p. 73) التي أجريت للكشف عن علاقة السعادة الدراسية بالأداء الأكاديمي وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين السعادة الدراسية والأداء الأكاديمي.

وفي ضوء ما يسبق يستخلص الباحثان أهمية السعادة الدراسية للطلاب من خلال النقاط التالية:

- السعادة الدراسية هي المفتاح لضمان التحصيل الدراسي الجيد للطلاب.
- تسهم السعادة الدراسية في زيادة التحصيل الأكاديمي، وتزيد من الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب.
- تساعد السعادة الدراسية في خفض كل من صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، والتسرب من العملية التعليمية.
- تُعد السعادة الدراسية أحد العوامل التي تؤدي إلى استمرار الطلاب في تحصيلهم العلمي، حتى بعد التخرج من المرحلة الجامعية.
- تسهم السعادة الدراسية في زيادة مستوى الإنجاز والرضا الأكاديمي لدى الطلاب.
- تزيد السعادة الدراسية من رفع مستوى الأمل والتفاؤل والكفاءة الذاتية لدى الطلاب.
- تجعل السعادة الدراسية الطلاب أكثر رغبة في مواصلة الدراسة, وأكثر حرصًا على تحقيق التميز والتفوق الأكاديمي.
- تلعب السعادة الدراسية دورًا فعال في تنمية المثابرة والكفاءة في أداء المهام الاكاديمية والنمو الأكاديمي والتفكير المنطقي، والثقة بالنفس لدى الطلاب.
- تمكن السعادة الدراسية الطلاب من مواجهة الصعوبات والتحديات الأكاديمية.

أبعاد السعادة الدراسية:

اختلفت نتائج البحوث والدراسات في تحديد أبعاد السعادة الدراسية, حيث قدم (Tian, at el., 2014, p. 356) تصورًا لمفهوم السعادة الدراسية, والذي يرى أنه يشتمل على مكونين وهما: معرفي (الرضا عن الحياة)، ووجداني (الانفعال الموجب، والانفعال السالب), ووضع نموذجا للسعادة الدراسية بمكونيها المعرفي والوجداني لدى الطلاب في السياق المدرسي، وأطلق عليه السعادة الدراسية ويتضمن هذا النموذج تقارير وإدراكات وتقييمات الطلاب في بعدين:

- **البعد الأول: الرضا المدرسي** : و يشمل التقييم المعرفي للحياة المدرسية بشكل عام، ويشمل هذا التقييم العديد من مجالات الحياة المدرسية, ويشمل المكون المعرفي ستة أبعاد هي:

الإنجاز(achievement) والاندماج المدرسي (school management) والعلاقات بين الطلاب والمعلمين (teacher- student relationships) والعلاقات مع الأقران (peer relationships) والتدريس (teaching) والتعلم الأكاديمي (academic learning).

- **البعد الثاني: الوجدان في المدرسة**: والذي اشتمل على المكون الوجداني، الوجدان الموجب في المدرسة، يشمل الانفعالات الإيجابية مثل السعادة والسرور، كما يشمل الوجدان السالب في المدرسة على الانفعالات السلبية مثل القلق والملل والاكتئاب.

بينما حدد (Liu, et al., 2015, p. 922) أبعاد السعادة الدراسية وهي:

- **التعلم الأكاديمي (Academic Learning): ويشير إلى رضا الطلاب عن المناهج الدراسية وتلبيتها لاحتياجاتهم، ومقدار الواجبات المنزلية وسهولة الانتهاء منها في الأوقات المحددة، وقدرة الطلاب على المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.**

- **إدارة المدرسة (School Management): وتشير إلى رضا الطالب عن جميع جوانب الإدارة المدرسية مثل: التجهيزات التعليمية وقواعد ولوائح تنظم السلوك ومراعاتها لاحتياجاتهم، ووجود بيئة جميلة بداخل المدرسة، ووجود أنشطة لاصفية تنظمها المدرسة.**

- **علاقة المعلم والطالب (Teacher-Student Relationships): ويشير هذا البعد إلى مدى رضا الطالب عن العلاقة بينه وبين المعلمين, وما يسودها من محبة واهتمام وصداقة ومساعدة في حل المشكلات الدراسية التى تواجه الطلاب.**

- **التحصيل (Achievement): يشير إلى مدى رضا الطالب عن انجازه وتحصيله وأدائه الدراسي ومدى تقديره والإشادة بما يقوم به في المدرسة من إنجاز.**

- **العلاقة مع الأقران (Peer Relationship): يشير إلى مدى رضا الطالب عن علاقته مع أقرانه وزملاء الدراسة وما يسودها من محبة واهتمام وتواصل فعال، وامتلاك الطالب لكثير من الأصدقاء في المدرسة.**

- **التدريس (Teaching): يشير إلى مدى رضا الطالب عن جودة التدريس في المدرسة، ودمج المعلمون الألعاب في التدريس، و اتباع أساليب تدريس مرنة ومتنوعة، واعتدال المهام الدراسية في الفصل.**

وأشارت دراسة (Wiles, 2018, p.243) إلى أن العوامل التي تحدد السعادة الدراسية يمكن تصنيفها إلى قسمين: العوامل الداخلية مثل الصحة البدنية والنفسية للطلاب، والموارد مثل الخلفية التعليمية السابقة، والتوقعات، والذكاء العاطفي، والدوافع، والعوامل الخارجية: مثل علاقة الطلاب بالهيئة التدريسية والمحاضرين، ومنسقي الوحدات، والنظام التعليمي، والأسرة، وتتشابه بعض هذه العوامل مع تلك التي ذكرتها دراسة (Touminen-Soini, et al., 2012) ودراسة (Korhonen, 2014) من أن هناك مجموعة من العوامل التي تحدد السعادة الدراسية من أهمها التوجه نحو تحقيق الهدف، والمشاركة المدرسية، والرضا عن اختيار

التعليم، واحترام الذات، والكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، والدعم الاجتماعي من الجامعة والأصدقاء والآباء والمحيطين بالطالب.

بينما يرى (Renshaw, 2018,p. 137) ان للسعادة الدراسية أربعة أبعاد وهي:

- **متعة التعلم (Joy of Learning) : وتتضمن تحمس الطالب لتعلم أشياء جديدة، واهتمامه بالأشياء التي يقوم بها في المدرسة، وشعوره بالسعادة عندما يعمل ويتعلم في المدرسة، واستمتاعه بالعمل في المشاريع والواجبات الدراسية.**
- **الترابط المدرسي (School Connectedness): ويتضمن شعور الطالب بالانتماء إلى المدرسة وان الأشخاص الموجودين في المدرسة يهتمون به ويعاملونه باحترام.**
- **الهدف التربوي (Educational Purpose): ويعنى شعور الطالب بأن ما يقوم به في المدرسة له أهمية وهدف، واعتقاده بأن الأشياء التي يتعلمها من المدرسة ستساعده في حياته، وأن المدرسة مهمة ويجب أن تؤخذ باهتمام وجدية.**
- **الفاعلية الأكاديمية (Academic Efficacy): وتعنى حصول الطالب على درجات جيدة في الفصل الدراسي, وفي أدائه للمهام والواجبات المدرسية، ونجاحه في الدراسة.**
- **وفي ضوء ما سبق ذكره من أبعاد للسعادة الدراسية, يرى الباحثان ان الابعاد التى اقتراحها (Renshaw, 2018,p. 137) تعكس مفهوم السعادة الدراسية بشكل جيد, كما أنها تتضمن الابعاد المذكورة في الابحاث والدراسات السابقة, ومن ثم فانه يمكن تلخيص أبعاد السعادة الدراسية في أربعة أبعاد وهي:**
- **متعة التعلم: وتعني شعور الطالب بالانفعالات الإيجابية عند اداء المهام الدراسية.**
- **الترابط الأكاديمي: ويعني شعور الطالب بالانتماء للجامعة بكافة عناصرها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين.**
- **الهدف أو الغرض التربوي: ويعني إدراك الطالب لقيمة المؤسسة التعليمية والمهام والأنشطة الدراسية المكلف بها على انها ذات معنى ومغزى.**
- **الفاعلية الأكاديمية: ويعني اعتقاد الطالب في قدراته الأكاديمية وفاعلية سلوكياته التى تساعده في تحقيق أهدافه الدراسية والانجاز الأكاديمي.**
- **ثانيًا: الاندماج الأكاديمي Academic Engagement :**

مفهوم الاندماج الأكاديمي:

تعددت تعريفات الاندماج الأكاديمي في الدراسات والبحوث السابقة, حيث يعد مصطلح الاندماج الأكاديمي مصطلح معقد يركز على أنماط الطلاب المختلفة في التحفيز والإدراك والتفاعل والسلوك (Appleton et al., 2008; Baron & Corbin, 2012; Fredricks et al., 2004; Phan & Ngu, 2014a; Sharma & Bhaumik, 2013).

ويعرف الاندماج الأكاديمي بأنه استثمارطاقة الطلاب والتزامهم الأكاديمي, والانتماء للمؤسسة التعليمية التى يدرسون فيها، والمشاركة الإيجابية في البيئة المدرسية, وسعيهم الدائم لتحقيق أهداف العملية التعليمية (Christenson, et al., 2008).

كما يعرف بأنه جودة مشاركة الطلاب وارتباطهم بالبيئة المدرسية, وحرصهم على المشاركة في الأنشطة الدراسية, وارتباطهم بزملائهم وجميع أعضاء البيئة المدرسية, وسعيهم نحو تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009).

ويرى (Alrashidi et al, 2016, p41) أن الاندماج يتضمن الجوانب الأكاديمية وغير الأكاديمية لخبرات الطالب والتى تتضمن كل من التعلم التعاوني, والمشاركة في الأنشطة الاكاديمية, والاهتمام بتكوين علاقات طيبة مع أعضاء هيئة التدريس, والحرص على المشاركة في الخبرات التعليمية, والشعور بمساندة ودعم المجتمع الجامعي للطالب.

ويشير (Vizoso et al., 2018, p.3) إلى أن الاندماج الأكاديمي عبارة عن حالة مستمرة تجمع بين العواطف والإدراك، وتتمثل في الرضا تجاه الدراسة والتعلم، وليس مجرد حالة لحظية محددة. كما يوضح (Karki et al., 2020, p. 24) ان الاندماج الأكاديمي يعبر عن جودة الجهد أو المشاركة التي يكرسها الطلاب للأنشطة الهادفة أكاديميًا وتعليميًا

ويصفه كل من (Anierobi & Unachukwu ,2020, p.245) بأنه مدى التعرف الذي يتمتع به الطلاب تجاه جهودهم والتزامهم ومشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية. ويُعرفه (Okafor,2021, p.153) بأنه استعداد الطالب، واحتياجاته، ورغبته، ودوافعه، ونجاحه في التعلم. كما يُشير الاندماج الأكاديمي إلى المشاعر والأفكار والأفعال التي تؤثر على الأداء الأكاديمي وتكون منبئة بشكل كبير بالكفاءة الأكاديمية (Abid et al., 2022, p. 40).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الأندماج الأكاديمي بأنه انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة من أجل اتقانها مع الاهتمام بعملية التعلم, وردود افعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة, والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي, مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة من العملية التعليمية.

أهمية الاندماج الأكاديمي:

يُعد الاندماج الأكاديمي وسيلة مهمة لتعزيز دافعية الطلاب وتحفيزهم نحو المشاركة في الأنشطة الأكاديمية في البيئة المدرسية، كما أن الاندماج الاكاديمي يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب, ويسهم في التطور الإيجابي لدى الطلاب (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton, & Thompson, 2012; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2011; National Research Council & Institute of Medicine, 2003; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

كما أن الاندماج الاكاديمي يعد أيضًا مفسرًا بشكل كبير لعملية التسرب التدريجي للطلاب من المدرسة (Appleton et al., 2008). حيث أن تسرب الطلاب من المدارس ليس حدثاً لحظياً، بل هي عملية تدريجية تحدث مع مرور الوقت، وينظر الباحثون والمعلمون على حد

سواء إلى الاندماج الأكاديمي باعتباره العامل الرئيسي الذي يمكننا من التعرف على المتسربين المحتملين من الطلاب, مما يسهم في التدخل المبكر وتعزيز الأداء الإيجابي لدى هولاء الطلاب وتشجيعهم على إكمال الدراسة (Appleton et al., 2008; Appleton et al., 2006).

كما أن الاندماج الأكاديمي يساعد في تنمية قدرات الطلاب, وزيادة دافعيتهم نحو التعلم, ويسهم في زيادة قدراتهم المعرفية (Gilbert, 2007, p.8). بالاضافة إلى أن الاندماج الأكاديمي يعتبر عاملاً مهمًا في نجاح الطلاب وقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بشكل أفضل, ويساعد في استمتاع الطلاب بالدراسة الأكاديمية, ويزيد من قدرتهم على بذل الجهد أثناء الدراسة, وينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

وللاندماج الأكاديمي دور مهم في تحسين الأداء وتنمية التحصيل وبخاصة لدى الطلاب ذوي القدرات التحصيلية المنخفضة, كما أنه يساعد في تحسين العديد من المهارات العقلية والتطبيقية, ويسهم في تنمية التفاعل والإيجابية لدى الطلاب (Reeve,2012,p.259). كما ان الطلاب الأكثر اندماجا يركزون على التعلم بالاضافه الى انهم أكثر حرصًا على أداء المهام الأكاديمية المطلوبه منهم بمثابره واجتهاد فضلا عن كونهم أكثر التزاما بقوانين الجامعة (Wang & Eccles, 2013). كما اشار (Kuh, 2009,p.684) إلى ان الاندماج الأكاديمي يساعد في تنميه نواتج التعلم لدى الطلاب كما أنه يمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه في مجالات متعدده ومواقف جديده تختلف عن مواقف التعلم.

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحثان أهمية الاندماج الأكاديمي للطلاب من خلال النقاط التالية:

- يمكن الطلاب من تطبيق ما تعلموه في مجالات متعدده ومواقف جديده تختلف عن مواقف التعلم.
- يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب, ويسهم في التطور الإيجابي لديهم.
- يُعد وسيلة مهمة لتعزيز دافعية الطلاب وتحفيزهم نحو المشاركة في الأنشطة الأكاديمية .
- يعتبر عاملاً مهمًا في نجاح الطلاب وقدرتهم على أداء المهام الأكاديمية بشكل أفضل.
- يساعد في استمتاع الطلاب بالدراسة الأكاديمية, ويزيد من قدرتهم على بذل الجهد أثناء الدراسة.
- يساعد في تحسين العديد من المهارات العقلية والتطبيقية.
- يسهم في تنمية التفاعل والإيجابية لدى الطلاب.
- يسهم في الحد من ظاهرة التسرب الدراسي.
- ينمي اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعلم.

أبعاد الاندماج الأكاديمي :

بالرغم من تعدد تعريفات الاندماج الأكاديمي, الا أن العلماء والباحثون اتفقوا على أن الاندماج الأكاديمي متعدد الأبعاد ويشمل جوانب مختلفة (على سبيل المثال جوانب سلوكية ومعرفية ووجدانية) تتوافق معًا لتعكس الجوانب الإيجابية في تعلم الطلاب (Appleton et al.,

2008; Carter et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Phan, 2014; Schaufeli et al., 2002; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

ولكن اختلف الباحثون حول أنواع الاندماج الأكاديمي وعدد أبعاده , حيث قدم (Schaufeli et al. 2002) تصور للاندماج الاكاديمي على أنه مكون من ثلاثة أبعاد وهي (القوة، والتفاني، والاستيعاب). بيما يرى (Willms ,2003) ان الاندماج الأكاديمي يتكون من بعدين فقط وهما (البعد السلوكي والبعد النفسي). في حين يرى (Appleton et al., 2006) ان الاندماج الأكاديمي يتكون من أربعة أبعاد وهي (الاندماج الأكاديمي, الاندماج النفسي, الاندماج السلوكي, والاندماج المعرفي). بينما حدد (Reeve & Tseng, 2011) أربعة أبعاد للاندماج الأكاديمي تتمثل في (الاندماج السلوكي, الاندماج الوجداني, الاندماج المعرفي, الاندماج الفعال).

وبالرغم من اختلاف البحوث والدراسات في تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي, الا أنه توجد العديد من البحوث والدراسات مثل دراسات كل من (Schaufeli et al., 2002 ; Fredricks et al., 2004; Appleton et al.,2008; Carter et al., 2012; Upadyaya & Salmela-Aro,2013; Phan, 2014; Seifeddin, 2015,p75-78; Freda et al., 2023) والتى اتفقت على ان الاندماج الأكاديمي يتضمن ثلاثة أبعاد وهي (الاندماج المعرفي, والاندماج السلوكي, والاندماج الوجداني), وقد اعتمد الباحثان على تلك الأبعاد في إعداده مقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب الدبلوم العام في التربية في البحث الحالى, وفيما يلي توضيح تلك الابعاد:

أولًا: الاندماج المعرفي:

يشير كل من (Wehlage et al., 1989; Lamborn, et al.,1992,p.12) إلى أن الاندماج المعرفي يتضمن عدة جوانب من أهمها: الاستعداد لفهم المهام الصعبة وإتقانها، والتفكير المرن في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة (مثل: استخدام الطلاب للتفصيل بدلاً من الحفظ) واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم. ويوضح تصور (Connell & Wellborn, 1991) للاندماج المعرفي أنه يتضمن كل من (تفضيل العمل الجاد، والمواقف الصعبة، والتكيف الإيجابي في مواجهة الفشل), بالاضافة إلى أنه يشتمل على العديد من المؤشرات من أهمها(طرح الأسئلة لتوضيح الأفكار، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والمرونة في حل المشكلات، واستخدام استراتيجيات التعلم, واستخدام التنظيم الذاتي لدعم التعلم، والالتزام بفهم العمل)،

ويشير (Fredricks et al., 2004, p.60) إلى ان الاندماج المعرفي يعتمد على فكرة الاستثمار في عملية التعلم, ويعتمد على التفكير والاستعداد لبذل الجهد اللازم من أجل فهم الأفكار المعقدة, والقدرة على إتقان المهام الصعبة. بينما يرى (Trowler, 2010, p.5) ان الاندماج المعرفي يعكس قدرة الطلاب على استثمار مهارتهم في عملية التعلم, وقدرتهم على السعي لتخطي العقبات والتحديات, واستمتاعهم بالتحدي والقيام بالمهام الصعبة.

كما يشير (Reeve & Tseng, 2011, p.258) إلى ان الاندماج المعرفي هو استخدام الطالب للتنظيم الذاتي الفعال, وقدرته على استخدام استراتيجيات التعلم المتطورة. بينما يرى (Finn & Zimmer, 2012, p. 103) ان الاندماج المعرفي يعبر عن حرص الطالب على بذل الطاقة الفكرية التى تمكنه من فهم الأفكار المعقدة من أجل انجاز المهام المكلف بها, ومن

المؤشرات الدالة على الاندماج المعرفي (طرح الأسئلة لتوضيح المفاهيم, القدرة على الاستمرار في أداء المهام المعقدة, الاطلاع على كتب خلاف المقررات الدراسية, القدرة على تعلم المواد المعقدة بسهولة).

ويوضح (Amerstorfer, et al., 2021, p.2) أن الاندماج المعرفي يتضمن جميع أنشطة التفكير المتعلقة بالمشاركة في المهام الأكاديمية مثل (الانتباه, ومعالجة وتخزين المعلومات, واسترجاع المعلومات من الذاكرة). بينما يعرفه (Alonso – Tapia, et al., 2023, p.632) بأنه مقدار اهتمام الطالب بالعملية التعليمية وقدرته على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي التى تمكنه من إتقان المعرفة الأكاديمية والكفاءة الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للاندماج المعرفي, يعرف الباحثان الاندماج المعرفي في البحث الحالى بأنه استغراق الطالب في المهام الأكاديمية من أجل اتقانها, وتوظيف معلوماته الأكاديمية بشكل سليم, وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة, مما يمكنه من اجتياز متطلبات المهام الأكاديمية في العملية التعليمية بكفاءة.

ثانيًا: الاندماج السلوكي:

يشير (Fredricks et al., 2004,p.62) إلى مجموعة من الموشرات التى تعكس الاندماج السلوكي للطلاب من أهمها السلوك الإيجابي للطلاب أثناء العملية التعليمية ويشمل (الالتزام بالقواعد الدراسية واتباعها، والامتناع عن الانخراط في الأعمال السلوكية التخريبية), والمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية، وتشمل (المساهمة في المناقشة، وطرح الأسئلة، والانتباه، والتركيز، وإظهار المثابرة، وبذل الجهد), والانخراط في الأنشطة الصفية وغير الصفية.

ويرى (Trowler, 2010, 5) أن الاندماج السلوكي يعني إلتزام الطالب بالمعايير

السلوكية, مثل حضور المحاضرات, وعدم القيام بالسلوكيات السلبية والتخريبية. بينما يشير (Finn & Zimmer, 2012, p.103) إلى ان الاندماج السلوكي يعني حرص الطالب على إتباع القواعد والتعليمات الدراسية, ويشمل عدة مؤشرات سلوكية من أهمها حضور الطالب للمدرسة في الوقت المحدد, والتفاعل الجيد مع زملائه والمعلمين. كما يرى (Van Uden, et al., 2014, p.22) ان الاندماج السلوكي يعني مشاركة الطلاب في الدروس, وحضور المحاضرات في الوقت المحدد, والحرص على أداء المهام الأكاديمية, وبذل الجهد في تلك المهام. ويوضح (Amerstorfer, et al.,2012, p.2) أن الاندماج السلوكي يتضمن التفاعل الجيد مع الزملاء والمعلمين, واقامة علاقات اجتماعية طيبة معهم, والمشاركة المجتمعية مع زملائه والمحيطين به في العملية التعليمية, ويعرفه (Alonso – Tapia, et al., 2022, 2) بأنه مشاركة الطالب في الأنشطة الاجتماعية والانشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة الأخرى والتى تساعده على تحقيق النجاح والتميز الأكاديمي, وتجنبه خطورة التسرب الدراسي.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للاندماج السلوكي, يعرف الباحثان الاندماج السلوكي في البحث الحالى بأنه الانغماس في العملية التعليمية, والالتزام بالقواعد المنظمة للعملية التعليمية كالمواظبة على الحضور وعدم الغياب, والمشاركة في الانشطة الأكاديمية المختلفة (حضور المحاضرات – المشاركة في المهام والأنشطة الدراسية بحماس).

ثالثًا: الاندماج الوجداني:

يشير مفهوم الاندماج الوجداني إلى ردود أفعال الطلاب الانفعالية الإيجابية والسلبية تجاه زملائهم وتجاه المعلمين وتجاه البيئة الدراسية بشكل عام (Fredricks et al., 2004,p.62). وهناك عدة مؤشرات سلوكية تعبر عن الاندماج الوجداني للطلاب من أهمها (الاهتمام بالدراسة, وانعدام الملل والقلق والحزن والإحباط والغضب، والشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها، والشعور بالدعم والمساندة من زملائهم ومن المعلمين (Fredricks et al., 2004,p.63).

ويعرف (Trowler, 2010, p.5) الاندماج الوجداني بأنه ردود أفعال الطلاب الانفعالية في العملية التعليمية, مثل الاهتمام بالدراسة والاستمتاع بالتعلم والانتماء للمؤسسة التعليمية. ويشير (Reeve & Reeve & Tseng, 2011, p.257) إلى ان الاندماج الوجداني يتمثل في حماس الطلاب واهتمامهم بالعملية التعليمية والبعد عن الغضب والانفعالات السلبية والقلق. في حين يعرف (Finn & Zimmer, 2012, p.103) الاندماج الوجداني بأنه مجموعة من الاستجابات الانفعالية التى تتضمن المشاركة في المهام الأكاديمية, والاندماج الوجداني يحفز الطلاب على المشاركة الأكاديمية في العملية التعليمية. كما يعرف الاندماج الوجداني بأنه عبارة عن ما يفعله الطلاب لتنظيم أنفسهم وانفعالات أقرانهم, وشعورهم بحب الاستطلاع وعدم شعورهم بالملل, وقدرتهم على السيطرة على القلق, واظهار التعاطف مع الآخرين والحفاظ على دافعيتهم في العملية التعليمية (Amerstorfer, et al.,2021, p.2). ويشير (Barkley & Major, 2020, p6) إلى ان الاندماج الوجداني يجعل الطلاب يهتمون بما يتعلمونه ويشعرون بقيمته وأهميته, ويرغبون في التعلم, ويشعرون بالشغف والحماس والتحدي والدافعية نحو عملية التعلم.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للاندماج الوجداني, يعرف الباحثان الاندماج الوجداني في البحث الحالى بأنه استمتاع الطالب بعملية التعلم, وشعوره بالانتماء للمؤسسة التعليمية التى يدرس بها, وشعوره بالحماس والرغبة في التعلم, وقدرته على اقامة علاقات طيبة مع زملائه واساتذته في المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها.

الصلة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي:

بمراجعة الباحثان للدراسات والبحوث العربية, لاتوجد أي دراسة عربية تناولت العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي – في حدود اطلاع الباحثان – وتوجد علاقة نظرية منطقية بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي؛ حيث أن شعور الطالب بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, وترابطه الأكاديمي, ووضوح أهدافه, واعتقاده بفاعلية قدراته الأكاديمية, وقدرته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي في العملية التعليمية, قد ينعكس بشكل إيجابي على انغماس الطالب في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة من أجل اتقانها مع الاهتمام بعملية التعلم, وردود افعاله الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائه ومجتمع الدراسة, والتزامه بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي, مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة من العملية التعليمية.

وهذا يوضح العلاقة النظرية المنطقية بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي, وفيما يلي عرض لبعض الدراسات والبحوث الاجنبية التى جمعت بين السعادة الدراسية أو

بعض المفاهيم المرتبطة بها مثل(السعادة - السعادة النفسية - السعادة الذاتية - السعادة العقلية - سعادة المعلمين), والاندماج بشكل عام أو الاندماج الأكاديمي بشكل خاص.

هدفت دراسة (Martin et al., 2014) إلى بحث الفروق في دافعية الطلاب واندماجهم الأكاديمي وسعادتهم النفسية وفقًا لمتغير أنواع مدارس المشاركين (المدارس الداخلية, المدارس الخارجية), مع ضبط العوامل الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٢٧٦ طالبًا من المرحلة الثانوية في ١٢ مدرسة بأستراليا، بينهم ٢٨% طلاب داخليين و٧٢% طلاب خارجيين، واستُخدمت الدراسة تصميم بحثي متعدد المتغيرات لفحص الفروق بين الطلاب الداخليين والخارجيين في الدافعية والاندماج والسعادة النفسية، مع التحكم في المتغيرات الديموغرافية، وتم استخدام مقياس الدافعية والاندماج إعداد (Martin, 2009)، وبناء مقياس للسعادة النفسية، وأشارت النتائج إلى تكافؤ المجموعتين في معظم العوامل المدروسة، إلى جانب بعض النتائج الإيجابية لصالح الطلاب الداخليين، ولكن لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين الداخليين والخارجيين على مدار العام الدراسي الواحد في تلك المتغيرات (الدافعية والاندماج الأكاديمي والسعادة النفسية)، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الداخليين ليسوا في وضع أفضل أو أسوأ بشكل دال إحصائيا من الطلاب الخارجيين فيما يتعلق بالدافعية والاندماج الأكاديمي والسعادة النفسية، على الرغم من وجود بعض المزايا المتواضعة للداخليين.

وسعت دراسة (Zheng,2014) إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل والاندماج الأكاديمي والسعادة النفسية للطلاب الدوليين/حاملي التأشيرات في مدارس منطقة تورونتو المدرسية الثانوية خلال الفترة من ٢٠٠٥ إلى ٢٠١١، وشملت عينة الدراسة ٣٩٩٠ طالبًا دوليًا، واستخدمت الدراسة بيانات من مصادر متعددة بما في ذلك بيانات سجلات الطلاب، ونتائج التقييمات المقررة على مستوى المقاطعة (الولايات) ومعدلات التخرج، ووجهات الطلاب بعد المرحلة الثانوية باستخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام مؤشرات مثل التغيب، والتعليق، ومهارات التعلم كمقاييس للاندماج الأكاديمي، واستخدام بيانات من تعداد الطلاب لقياس السعادة النفسية، بما في ذلك مشاعر إيجابية عن الذات، والتحديات العاطفية، والأعراض الجسدية، وأظهرت النتائج أن الطلاب الدوليون أكثر اندماجًا في المدرسة، وخلصت الدراسة إلى وجود نتائج متباينة للطلاب الدوليين من حيث التحصيل والاندماج الأكاديمي والسعادة النفسية، مع تفوقهم في بعض الجوانب وتأخرهم في جوانب أخرى مقارنة بالطلاب المحليين, وكشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل والاندماج الأكاديمي والسعادة النفسية للطلاب الدوليين.

بينماهدفت دراسة (Datu & Valdez ,2016) إلى الكشف عن دور رأس المال النفسي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي والسعادة لدى طلاب المدارس الثانوية الفلبينيين، وشملت عينة الدراسة ٦٠٦ طالبًا من طلاب المدارس الثانوية الفلبينية في مدرسة خاصة في العاصمة مانيلا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طبقوا استبيانات لقياس رأس المال النفسي (Luthans et al., 2007)، والاندماج الأكاديمي (Skinner et al., 2009)، والسعادة (Hitokoto & Uchida, 2015)، وأظهرت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن رأس المال النفسي كان منبئًا إيجابيًا بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب، ووجود علاقات إيجابية متبادلة بين كل من رأس المال النفسي ومؤشرات السعادة لدى الطلاب مثل الازدهار والسعادة المتبادلة والانفعالات الإيجابية، وأوصت الدراسة بضرورة قيام مديري المدارس والمعلمين والأخصائيين النفسيين بتطوير برامج لتنمية الموارد النفسية الإيجابية مثل رأس المال النفسي لدى الطلاب لتعزيز نتائجهم الأكاديمية

وسعادتهم النفسية، خاصة داخل السياقات الأكاديمية, وكشفت الدراسة أيضًا عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاندماج المدرسي والسعادة النفسية للطلاب

واجرى (Serrano & Andre , 2016) دراسة أهتمت بالذكاء العاطفي المُدرك وعلاقته السعادة الذاتية والاندماج الأكاديمي والتحصيل والإجهاد لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من ٦٢٦ مراهقًا تتراوح أعمارهم بين ١٣ - ١٨ عامًا من مدارس ثانوية بمدينتي كاستلون وفالنسيا بإسبانيا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس المزاج العاطفي (TMMS-24) لتقييم الذكاء العاطفي المدرك - مقاييس السعادة الذاتية (Lyubomirsky & Lepper, 1999) – مقياس الإجهاد المدرك (Cohen et al. 1983) – مقياس الاندماج الأكاديمي (Schaufeli & Bakker, 2003)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي المدرك والسعادة الذاتية والاندماج الأكاديمي، كما وجدت علاقة سلبية بين الذكاء العاطفي والإجهاد المدرك، ولم تظهر النتائج وجود علاقة مباشرة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الأكاديمي، وكان للذكاء العاطفي تأثير غير مباشر على التحصيل من خلال تقليل الإجهاد المدرك وزيادة الاندماج الأكاديمي، وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء العاطفي حيث تفوقت الإناث في الانتباه العاطفي, كما تفوقن في التنظيم العاطفي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين أبعاد الاندماج الأكاديمي وكل من السعادة الذاتية والتحصيل الأكاديمي.

كما سعت دراسة (Hietajärvi, 2019) إلى تحديد العلاقة بين اندماج المراهقين في الوسائط الرقمية والاجتماعية وتأثير ذلك على سعادتهم النفسية والأكاديمية ودافعيتهم للتعلم وتحصيلهم الدراسي، وشملت الدراسة عينات متعددة من الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة من المدارس الابتدائية (٢٨٤ طالب) والثانوية (١٣٤٢ طالب) والجامعات (١٢٣٢ طالب)، وتضمنت الدراسة خمس دراسات فرعية، حيث استخدمت بيانات المقابلات والاستبيانات بالطريقة الطولية والعرضية، بالإضافة إلى درجات الطلاب من السجلات، واستخدمت الدراسة مناهج متنوعة شملت النمذجة الكامنة للمتغيرات والنمذجة الموجهة للشخص، وأظهرت النتائج إمكانية تفسير التباين في أنشطة الوسائط الرقمية من خلال بنية معقدة من اتجاهات المشاركة الرقمية الاجتماعية، والتي تبدو متسقة عبر مختلف الفئات العمرية، كما أظهرت النتائج ارتباط الاندماج في وسائل التواصل الاجتماعي بانخفاض الاندماج الدراسي وزيادة أعراض الإرهاق الأكاديمي، كما ارتبط الاندماج الرقمي الموجهة نحو المعرفة بزيادة الاندماج الدراسي، وتنبأ تفضيل التعلم الرقمي بزيادة الاندماج الدراسي، كما توصلت النتائج إلى وجود ارتباط دال موجب بين الاندماج المكثف في وسائل التواصل الاجتماعي بانخفاض السعادة الأكاديمية وزيادة أعراض الإرهاق المدرسي مثل الإجهاد العاطفي والسخرية والشعور بعدم الكفاءة.

بينما هدفت دراسة (Gindap et al., 2022) إلى معرفة العلاقة بين الاندماج في التعلم عبر الإنترنت والتعلم المنظم ذاتيًا والسعادة العقلية والأداء الأكاديمي، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني عشر في برنامج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) من أربع مدارس خاصة في الفلبين باستخدام أسلوب العينات العشوائية الطبقية، وبلغ حجم العينة ١٦٤ طالبًا، وأظهرت النتائج أن الاندماج في التعلم عبر الإنترنت والتعلم المنظم ذاتيًا والسعادة العقلية للطلاب كان متوسطًا، وتوصلت إلى وجود ارتباط إيجابي ضعيف بين

الاندماج في التعلم عبر الإنترنت والأداء الأكاديمي، وارتباط إيجابي ضعيف بين التعلم المنظم ذاتيًا والأداء الأكاديمي، كما اظهرت النتائج أن التعلم المنظم ذاتيًا هو المتنبئ الوحيد الدال احصائيًا بالأداء الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن للتعلم المنظم ذاتيًا والسعادة العقلية تأثير مباشر على الأداء الأكاديمي، بينما كان للاندماج في التعلم عبر الإنترنت تأثير غير مباشر على الأداء الأكاديمي من خلال التعلم المنظم ذاتيًا والسعادة العقلية.

وفحصت دراسة (Huo, 2022) الدراسات ذات الصلة بتأثير السعادة النفسية والاندماج الأكاديمي للطلاب كمفاهيم انفعالية إيجابية على الإصرار, واتبعت الدراسة منهج المراجعة الأدبية للدراسات السابقة المتعلقة بتأثير السعادة النفسية والاندماج الأكاديمي على صلابة طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأكدت النتائج التأثير الإيجابي للسعادة النفسية على صلابة الطلاب في مراجعة الأدبيات، كما أظهرت الدراسات أن المرونة والمتعة والاندماج وعدم الاكتئاب والاهتمام وجودة الحياة العامة world meaningfulness يمكن أن تعمل كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين السعادة النفسية والصلابة، كما أظهرت الدراسات أن بعض العوامل مثل الدقة والضبط الذاتي والثقة بالنفس والدافعية تعمل كوسطاء في العلاقة بين الاندماج الأكاديمي الصلابة.

وسعت دراسة (Jia, 2022) إلى استكشاف الدور الوسيط لكفاءة الذات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في علاقة سعادتهم بالاندماج الأكاديمي، واعتمدت الدراسة على مراجعة الأدبيات السابقة حول موضوع السعادة والاندماج الأكاديمي وكفاءة الذات لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت النتائج أن سعادة المتعلمين مرتبطة بشكل إيجابي باندماجهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، ولعبت كفاءة الذات لدى المتعلمين دورًا وسيطًا في العلاقة بين سعادتهم واندماجهم الأكاديمي، حيث ارتبطت كفاءة الذات المرتفعة بمستويات أعلى من الاندماج والدافعية والتحصيل، وأوصت الدراسة بأن يعمل المعلمون على تعزيز كفاءة الذات لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات التعلم النشط وتوفير بيئة تعليمية داعمة، مما قد يؤدي إلى تحسين سعادتهم واندماجهم الأكاديمي.

وأجرى (Cajurao et al., 2023) دراسة سعت إلى تحديد مستوى الاندماج الأكاديمي والسعادة الأكاديمية لدى طلاب المدرسة الثانوية الوطنية، والكشف عن العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والسعادة الأكاديمية، واعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي الارتباطي لتحليل البيانات التي تم جمعها من ١٥٥ طالباً، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، بما في ذلك المتوسط والارتباط بيرسون والانحدار الخطي المتعدد لجمع البيانات، وأظهرت النتائج تمتع طلاب المدرسة الثانوية بمستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي والسعادة الأكاديمية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين الاندماج الأكاديمي والسعادة الأكاديمية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيا للسعادة الأكاديمية للطلاب على اندماجهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة (Galleon & De Leon ,2023) إلى تحديد المجالات التي ترتبط فيها الكفاءة الأكاديمية وسعادة المعلمين باندماجهم داخل العمل، وتأثير الكفاءة الأكاديمية والسعادة على اندماج المعلمين في العمل، وشملت العينة ٢٥٩ معلمًا من المدارس الابتدائية العامة، وأظهرت النتائج مستوى عالٍ جدًا من الكفاءة الأكاديمية لدى المعلمين في مجالات مثل تحقيق النزاهة، وإتقان المهارات الأساسية في الرياضيات والهندسة، وتطبيق مهارات البحث العلمي، كما أظهرت النتائج مستوى عالٍ جدًا من السعادة لدى المعلمين في مجالات مثل

الانخراط، والحيوية، والتفاؤل، كما كان مستوى اندماج المعلمين في العمل عاليًا جدًا من حيث النشاط والتفاني والاستغراق، ووجدت الدراسة علاقة ارتباطية كبيرة بين الكفاءة الأكاديمية والسعادة واندماج المعلمين في العمل، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن مجالات الكفاءة الأكاديمية مثل الوعي بالمحتوى الحديث المتعلق بالمواد، وإتقان لغات التدريس، والمهارة في تدريس المادة وفقًا للمنهج لها تأثير دال إحصائيًا على اندماج المعلمين في العمل، كما أظهرت تحليل الانحدار أن لمجالات السعادة مثل الحيوية، والهدوء تأثير دال إحصائيا على اندماج المعلمين في العمل، ووجدت الدراسة علاقة ارتباطية كبيرة بين الكفاءة الأكاديمية والسعادة واندماج المعلمين في العمل.

واهتمت دراسة (Sadeghi et al., 2023) بتقييم فعالية التدريب على اليقظة العقلية في السعادة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى الطالبات في المرحلة الثانوية ذوات التحصيل الدراسي المنخفض، وشملت العينة ٣٠ طالبة من الصفوف ١٠ و١١ و١٢ (متوسط العمر ١٥,٧٦ سنة؛ متوسط المعدل التراكمي ١٤,١٧)، تم تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية (١٥ طالبة) وضابطة (١٥ طالبة)، وتم استخدام استبيانات لقياس السعادة النفسية والاندماج الأكاديمي قبل وبعد وفي المتابعة بعد شهرين من التدريب، وخضعت المجموعة التجريبية لتدريب اليقظة العقلية لمدة ٨ أسابيع (جلسات حضورية ثم عن بُعد)، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدخل، وأظهرت النتائج زيادة في السعادة النفسية والاندماج الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياسات البعدية والمتابعة.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبيّن من خلال عرض الباحثان للإطار النظري والدراسات السابقة مدى أهمية دراسة المتغيرين: السعادة الدراسية، والاندماج الأكاديمي في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن السعادة الدراسية قد تُسهم في رفع مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب، فضلًا عن أهميتها في زيادة التحصيل الأكاديمي، وتزيد من الدافعية نحو التعلم لدى الطلاب, وتساعد في خفض كل من صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، والتسرب من العملية التعليمية, كما أنها تُعد أحد العوامل التي تؤدي إلى استمرار الطلاب في تحصيلهم العلمي، حتى بعد التخرج من المرحلة الجامعية, كما أنها قد تسهم في الانخراط والانغماس في المهام والأنشطة الأكاديمية في جوانبها الثلاثة المعرفية والسلوكية والوجدانية, أي ان السعادة الدراسية قد تسهم في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي, وهو ما يسعي البحث الحالي للكشف عنه.

وفي ضوء ما سبق من الإطار النظري لمتغيري الدراسة (السعادة الدراسية, الاندماج الأكاديمي) بما تضمنه من دراسات وبحوث سابقة أمكن للباحثان استخلاص ما يلي:

١- وجود رابطة نظرية بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي, حيث ان السعادة الدراسية تساعد في شعور الطالب بمتعة التعلم, وترابطه الأكاديمي, ووضوح الأهداف الأكاديمية, وزيادة الفاعلية الذاتية الأكاديمية, وقد يسهم ذلك رفع مستوى الاندماج الأكاديمي للطلاب من الجوانب (المعرفية, السلوكية, الانفعالية), مما يوضح الرابطة النظرية المنطقية بين المتغيرين.
٢- ندرة الدراسات والبحوث العربية التى تناولت متغير السعادة الدراسية وبخاصة لدي طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٣- عدم وجود أي دراسة عربية – في حدود اطلاع الباحثان – تناولت العلاقة بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام العام الواحد.

٤- تنوع المشاركين فى الدراسات والبحوث السابقة لمتغيري الدراسة (السعادة الدراسية, الاندماج الأكاديمي), من طلاب المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Hietajärvi, 2019), وطلاب المرحلة الثانوية مثل دراسات كل من: (Martin et al., 2014), (Zheng,2014), (Datu & Cajurao et al.,),(Gindap et al., 2022), (Serrano & Andre , 2016), (Valdez ,2016 2023), (Sadeghi et al., 2023), وطلاب المرحلة الجامعية مثل دراسات كل من الجامعة : (Huo, 2022), (Jia, 2022), والمعلمين مثل دراسة (Galleon & De Leon ,2023), وهذا يوضح أهمية متغيري الدراسة (السعادة الدراسية, الاندماج الأكاديمي) في العملية التعليمية بكافة مراحلها, كما يوضح ندرة البحوث والدراسات التى تناولت متغيري الدراسة لدى طلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة, مما يزيد من أهمية البحث الحالي.

٥- استفاد الباحثان من الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة في الكشف عن مشكلة البحث الحالي وصياغتها, بالاضافة إلى المساعدة في صياغة فروض البحث, وتحديد عينة البحث الحالي من طلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة, وإعداد المقياسين المستخدمين في البحث الحالي (السعادة الدراسية, والاندماج الأكاديمي)، والمساعدة في مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها بشكل جيد.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض الآتية:

١- يمتلك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من السعادة الدراسية.

٢- يمتلك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي.

٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٤- يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من السعادة الدراسية بأبعادها لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٥- يوجد بُعد من أبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية أكثر اسهامًا في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

١١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي للتحقق من فروض البحث الحالي لمناسبته لأهداف وطبيعة البحث الحالي.

ثانياً: المشاركون فى البحث:

شارك في البحث (١٠٢٥) طالبًا وطالبة بالدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسى ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٢٣-٥٢)عامًا بمتوسط عمري قدره(٢٥,٧٨)عام، وانحراف معياري قدره(٤,٩٥)، وتم تصنيفهم على النحو الآتي:

(أ) المشاركون في البحث الاستطلاعي:

قام الباحثان بتطبيق أدوات البحث الحالي على (٢٥٠) طالبًا وطالبة بالدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة)، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (٧٧٥) من طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح توزيع الطلبة المشاركين في البحث وفق المتغيرات الديموغرافية (النوع، الحالة الاجتماعية، والتخصص).

جدول (١) المشاركون في البحث

النوع	العدد	النسبة المئوية	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	التخصص	العدد	النسبة المئوية
ذكور	٣٧٢	٤٨٪	أعزب	٤٦٩	٦٠,٥٢٪	علمي	٣٠٤	٣٩,٢٣٪
إناث	٤٠٣	٥٢٪	متزوج	٣٠٦	٣٩,٤٨٪	أدبي	٤٧١	٦٠,٧٧٪
الإجمالي				٧٧٥				

يتضح من جدول (١): أن نسبة الطلاب المشاركون قد بلغت(٤٨٪)، بينما بلغت نسبة الطالبات المشاركات (٥٢٪)، وبلغت نسبة المشاركين من الطلبة غير المتزوجين (٦٠,٥٢٪)، بينما بلغت نسبة المشاركين من الطلبة المتزوجين (٣٩,٤٨٪)، وبلغت نسبة المشاركين من الشعب العلمية (٣٩,٢٣٪)، في حين بلغت النسبة (٦٠,٧٧٪) للمشاركين من الشعب الأدبية.

ثالثًا: أدوات البحث:

اعتمد الباحث في جمع البيانات الخاصة بالبحث الحالي على مقياسين وهما (السعادة الدراسية، والاندماج الأكاديمي) من إعداد الباحثين.

١- مقياس السعادة الدراسية (إعداد الباحثان)

الهدف من المقياس :

الكشف عن مستوى السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة, وأيضًا مستوياتهم في كل بُعد من أبعادها على حده.

خطوات إعداد المقياس : قام الباحثان بالخطوات الآتية لإعداد المقياس:

١- الإطلاع على دراسات وبحوث ومقاييس سابقة استخدمت لقياس السعادة الدراسية, مثل دراسات وبحوث كل من (Tian, 2008; Diener, 2010; Konu & Koivisto, 2011; Korhonen et al., 2014; Borgonovi & Pál, 2016; Renshaw, 2018; Shek & Chai, 2020; Seipel, 2020; Mahmoodimehr et al., 2022; Shirmohammadi et al., 2023; Chen et al., 2023; Derikvand et al., 2024).

٢- صياغة تعريف إجرائي للسعادة الدراسية.

٣- تحديد أبعاد السعادة الدراسية والمتمثلة في كل من (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الهدف التربوي – الفاعلية الأكاديمية) وفقًا للأبعاد الأكثر تكرارًا في البحوث والدراسات السابقة، والابعاد التى وضعها (Renshaw,2018).

٤- صياغة تعريف إجرائي لكل بُعد من أبعاد السعادة الدراسية.

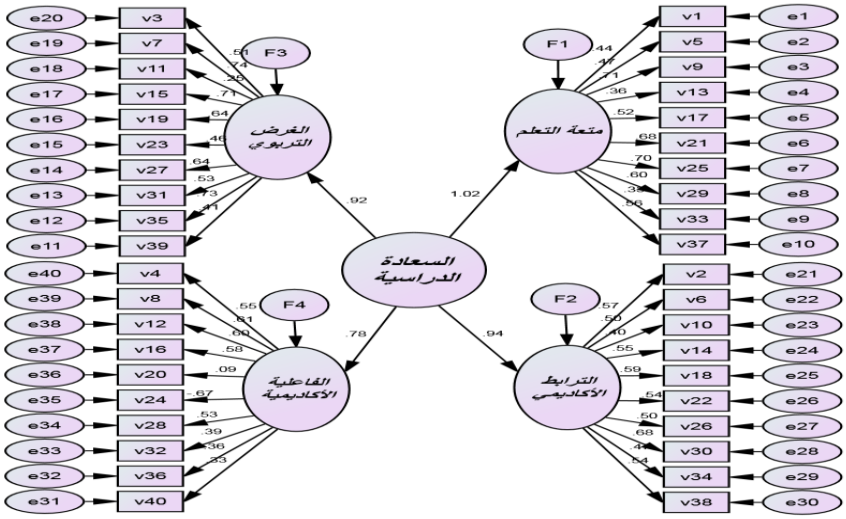
٥- صياغة (٤٠) عبارة لقياس السعادة الدراسية، حيث خُصص لكل بُعد من أبعاد السعادة الدراسية (١٠) عبارات، وأمام كل عبارة خمس اختيارات هي (دائمًا – غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

٦- يصحح المقياس بإعطاء ٥ درجات لاستجابة الطالب/الطالبة على العبارة بـ دائمًا, ٤ درجات للاستجابةبـ غالبًا, ٣ درجات للاستجابة بـ أحيانًا، درجتان للاستجابة بـ نادرًا، درجة واحدة للاستجابة بـ أبدًا، اما مع العبارات السلبية فيتم تصحيحها بطريقة معكوسة (١, ٢, ٣, ٤, ٥) لـ (دائمًا – غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) الصدق: قام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث يمكن من خلال التحليل العاملي التوكيدي إختبار ما إذا كانت العلاقات المتوقعة في ضوء الخلفيات النظرية يمكن أن تظهر في البيانات موضع الإختبار, وقد لا يحتاج الباحث إلى التحليل العاملي الإستكشافي لأن البرامج الإحصائية التى تتناول أسلوب التحليل العاملي التوكيدي مثل : AMOS & LISER يمكنها إجراء التحليلات الإستكشافية عن طريق سلسلة من التحليلات التوكيدية (حسن, ٢٠٠٨, ١٠٣-١٠٥). ويلجاء الباحث إلى التحليل العاملى التوكيدي في حالة التعامل مع متغيرات ملاحظة تم الاتفاق بواسطة البحوث والدراسات السابقة على بنيتها العاملية, والذي يتم في التحليل هو تأكيد هذه البنية (غانم, ٢٠١٣, ٢٣).

ونظرًا لان الباحثان قاما بتحديد مكونات السعادة الدراسية والمتمثلة في كل من (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الهدف التربوي – الفاعلية الأكاديمية) وفقًا للأبعاد الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث السابقة، وطبقًا للأبعاد التى وضعها (Renshaw,2018), فقاما الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23, كما هو موضح في شكل (١).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السعادة الدراسية

يتضح من البيانات الموضحة بالشكل (١), أن قيم تشبعات المفردات على بُعد متعة التعلم قد تراوحت ما بين (٠,٣٣- ٠,٧١)، وبُعد الترابط الأكاديمي قد تراوحت ما بين (٠,٤٠- ٠,٦٨)، وبُعد الغرض التربوي قد تراوحت ما بين (٠,٤١- ٠,٧٤)، وبُعد الفاعلية الأكاديمية قد تراوحت ما بين (٠,٣٣- ٠,٦٧)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٢).

جدول (٢)مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السعادة الدراسية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٣,٣٩٣	(١) إلى (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٩٣	أقل من (٠,١)	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٢١	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٥٧٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥١٠	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٤٨١	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٩٧	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TlI)	٠,٥٦٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٥٩٢	(صفر) إلى (١)	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٠٦٨	(صفر) إلى (٠,٠٨)	مقبول
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	٢٦٦٥,٥٠٨ وقيمته للنموذج المشبع ٥١٨١,٧٧١	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول
١٢	مؤشر الصدق المتوقع ECVI	١٠,٧٠٥ وقيمته للنموذج المشبع ٢٠,٨١٠	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي, مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السعادة الدراسية مع بيانات المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

(ب) الاتساق الداخلي : قام الباحثان بحساب الإتساق الداخلي لعبارات مقياس السعادة الدراسية عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين في البحث الإستطلاعي, ثم قاما بحساب ما يلي :

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣)معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس السعادة الدراسية ن = (٢٥٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٧٢	١١	**٠,٢٨١	٢١	**٠,٦٤٢	٣١	*٠,٥١٥*
٢	**٠,٥٠٨	١٢	**٠,٥٨٠	٢٢	**٠,٥٢٨	٣٢	*٠,٢٩١*
٣	**٠,٦١٣	١٣	**٠,٤٢٠	٢٣	**٠,٤٦٦	٣٣	*٠,٣٨٣*
٤	**٠,٤٤٠	١٤	**٠,٥٤٨	٢٤	**٠,٥٦٦	٣٤	*٠,٥١٦*
٥	**٠,٤٧٢	١٥	**٠,٦٧٧	٢٥	**٠,٦٧٥	٣٥	*٠,٥٩٩*
٦	**٠,٥٠٨	١٦	**٠,٥٤٢	٢٦	**٠,٤٣١	٣٦	*٠,٣١٩*
٧	**٠,٦١٠	١٧	**٠,٥٣٢	٢٧	**٠,٥٤٢	٣٧	*٠,٦١٧*
٨	**٠,٥٦٨	١٨	**٠,٥١١	٢٨	**٠,٤٨٢	٣٨	*٠,٥٨٢*
٩	**٠,٦٧٠	١٩	**٠,٥٣٨	٢٩	**٠,٦٠١	٣٩	*٠,٣٧١*
١٠	**٠,٤٢٧	٢٠	*٠,١٥٤	٣٠	**٠,٦٨٠	٤٠	*٠,٢٧٨*

**** دالة عند مستوى(٠,٠١)** *** دالة عند مستوى(٠,٠٥)**

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,١٥٤ – ٠,٦٨٠), وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١), فيما عدا عبارة رقم ٢٠ قيمة معامل ارتباطها بالدرجة الكلية دال عند مستوى ٠,٠٥.

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي اليه:

جدول (٤)معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي اليه لمقياس السعادة الدراسية ن= (٢٥٠)

عبارات بُعد متعة التعلم	معامل الارتباط	عبارات بُعد الترابط الأكاديمي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الغرض التربوي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الفاعلية الأكاديمية	معامل الارتباط
١	**٠,٥٨١	٢	**٠,٤٦٨	٣	**٠,٦٣١	٤	**٠,٥٨٤
٥	**٠,٤٦٦	٦	**٠,٥٩٥	٧	**٠,٦٦٦	٨	**٠,٥١٦
٩	**٠,٦٥٣	١٠	**٠,٥١٣	١١	**٠,٤٥٨	١٢	**٠,٥٧٩
١٣	**٠,٤٨٠	١٤	**٠,٧٠٦	١٥	**٠,٧١٢	١٦	**٠,٥٢١
١٧	**٠,٥٣٤	١٨	**٠,٥٢١	١٩	**٠,٦٢٩	٢٠	**٠,٣٦٨
٢١	**٠,٦٧٨	٢٢	**٠,٧٠٧	٢٣	**٠,٥٤٠	٢٤	**٠,٣٨٩
٢٥	**٠,٧٣٢	٢٦	**٠,٤٣١	٢٧	**٠,٦٢٨	٢٨	**٠,٦٠٨
٢٩	**٠,٦٦١	٣٠	**٠,٦٣٥	٣١	**٠,٦٤٧	٣٢	**٠,٥٠٧
٣٣	**٠,٤٦٧	٣٤	**٠,٦٢٧	٣٥	**٠,٧٢٩	٣٦	**٠,٥٤٩
٣٧	**٠,٦٨٢	٣٨	**٠,٦٧٠	٣٩	**٠,٤٧٩	٤٠	**٠,٤٧٨

****دالة عند مستوى(٠,٠١)**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد التى تنتمي اليه تراوحت ما بين (٠,٣٦٨ – ٠,٧٣٢), وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥)

معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية لمقياس السعادة الدراسية ن= (٢٥٠).

م	البُعد	معامل الارتباط
١	متعة التعلم	**٠,٩١٤
٢	الترابط الأكاديمي	**٠,٨٦٩
٣	الغرض التربوي	**٠,٨٥٧
٤	الفاعلية الأكاديمية	**٠,٦٨٢

**** : دالة عند مستوى(٠,٠١)**

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦٢٨ – ٠,٩١٤), وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- **حساب معامل الإرتباط بين درجات الابعاد وبعضها البعض:**

جدول (٦)

معامل الإرتباط بين درجات الابعاد وبعضها البعض لمقياس السعادة الدراسية ن= (٢٥٠)

البُعد	متعة التعلم	الترابط الأكاديمي	الغرض التربوي	الفاعلية الأكاديمية
متعة التعلم	١			
الترابط الأكاديمي	٠,٧٢٢**	١		
الغرض التربوي	٠,٧٦٣**	٠,٧٠٧**	١	
الفاعلية الأكاديمية	٠,٥٣٠**	٠,٤٠٧**	٠,٤٠٢**	١

: دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض تراوحت ما بين (٠,٤٠٢ – ٠,٧٦٣) , وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- ومما سبق يتضح أن مقياس السعادة الدراسية على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

(ج) **ثبات المقياس :** قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ, حيث قاما بتطبيق مقياس السعادة الدراسية على المشاركين في البحث الاستطلاعي, ويوضح الجدول التالي قيم (ر) لكل بُعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٧)معاملات الفا-كرنباخ لدرجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس السعادة الدراسية ن= (٢٥٠).

م	البُعد	قيمة (ر)
١	متعة التعلم	٠,٧٤٢
٢	الترابط الأكاديمي	٠,٧٤٠
٣	الغرض التربوي	٠,٧٤٥
٤	الفاعلية الأكاديمية	٠,٧٠١
	الدرجة الكلية	٠,٧٣٥

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط لابعاد مقياس السعادة الدراسية والدرجة الكلية تراوحت ما بين(٠,٧٠١ – ٠,٧٤٥), وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، ويشير إلى ثبات المقياس.

٢- مقياس الاندماج الأكاديمي (إعداد الباحثان)

الهدف من المقياس :

الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة, وأيضًا مستوياتهم في كل بُعد من أبعاده على حده.

خطوات إعداد المقياس : قام الباحثان بالخطوات الآتية لإعداد المقياس:

١- الإطلاع على دراسات وبحوث ومقاييس سابقة استخدمت لقياس الاندماج الأكاديمي, مثل دراسات وبحوث كل من (Fredricks et al., 2004; Appleton et al., 2008; Reeve & Tseng, 2011; Baron & Corbin, 2012; Phan & Ngu, 2014a; Sharma & Bhaumik, 2013 ; Alrashidi et al, 2016; Vizoso et al., 2018; Anierobi & Unachukwu ,2020; Amerstorfer, et al., 2021; Abid et al., 2022; Alonso – Tapia, et al., 2022; Freda et al., 2023; Passeggia, 2023).

٢- صياغة تعريف إجرائي للاندماج الأكاديمي.

٣- تحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي , الاندماج السلوكي, الاندماج الوجداني) طبقًا للابعاد الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث السابقة.

٤- صياغة تعريف إجرائي لكل بُعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي.

٥- صياغة (١٢) عبارة لقياس الاندماج الأكاديمي, حيث خُصص لكل بُعد من أبعاد الاندماج الأكاديمي (١٢) عبارة, وأمام كل عبارة خمس اختيارات هي (دائمًا – غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

٦- يصحح المقياس بإعطاء ٥ درجات لاستجابة الطالب/الطالبة على العبارة بـ دائمًا, ٤ درجات للاستجابة بـ غالبًا, ٣ درجات للاستجابة بـ أحيانًا, درجتان للاستجابة بـ نادرًا, درجة واحدة للاستجابة بـ أبدًا, اما مع العبارات السلبية فيتم تصحيحها بطريقة معكوسة (١, ٢, ٣, ٤, ٥) لـ (دائمًا – غالبًا- أحيانًا- نادرًا- أبدًا).

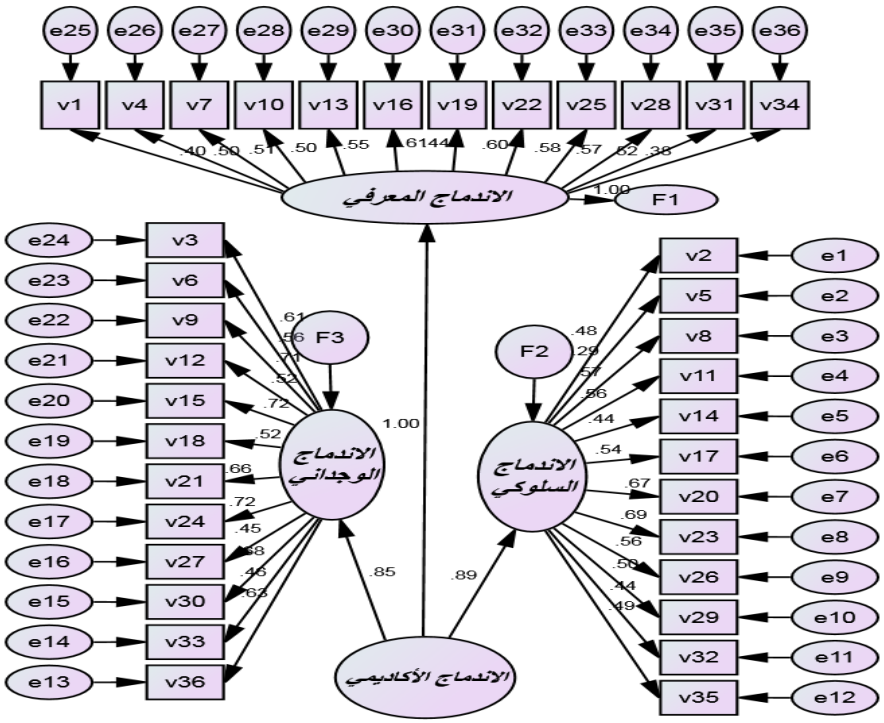
الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق : قاما الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملى التوكيدي من الدرجة الثانية, نظرًا لان الباحثان قام بتحديد أبعاد الاندماج الأكاديمي وفقًا للابعاد الأكثر تكرارًا في الدراسات والبحوث السابقة, وهي (الاندماج المعرفي, الاندماج السلزكي, الاندماج الوجداني), وقاما الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام

(أ) برنامج التحليل الإحصائي AMOS.V.23, كما هو موضح في شكل (٢):

شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

يتضح من البيانات الموضحة بالشكل (٢)، أن قيم تشبعات المفردات على بُعد الاندماج المعرفي قد تراوحت ما بين (٠,٣٨- ٠,٦١)، وبُعد الاندماج السلوكي قد تراوحت ما بين (٠,٢٩-٠,٦٩)،
وبُعد الاندماج الوجداني قد تراوحت ما بين (٠,٤٥- ٠,٧٢)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).



كما تم حساب مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح كما في جدول (٨).

جدول (٨)مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم x^2 ودرجات الحرية (CMIN)/DF	٢,٧٤٣	(١) إلى (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٥	أقل من (٠,١)	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧١٣	(صفر) إلى (١)	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٧٧	(صفر) إلى (١)	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٩٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٦٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٩٨	(صفر) إلى (١)	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TlI)	٠,٦٧٥	(صفر) إلى (١)	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦٩٤	(صفر) إلى (١)	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٤	(صفر) إلى (٠,٠٨)	مقبول
١١	مؤشر المعلومات لأكيك AIC	١٧٧١,٦٧٢ وقيمته للنموذج المشبع ٤٠٧٦,١٧٦	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول
١٢	مؤشر الصدق المتوقع ECVI	٧,١١٥ وقيمته للنموذج المشبع ١٦,٣٧٠	أن تكون قيمة هذا المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	مقبول

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي مع بيانات المشاركين في الاستجابة على عبارات المقياس.

أ) **الاتساق الداخلي :** قام الباحثان بحساب الإتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الأكاديمي عن طريق تطبيق المقياس على المشاركين في البحث الإستطلاعي, ثم قاما بحساب ما يلي :

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٩)معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي ن = (٢٥٠)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٩**	١٠	٠,٥٠٣**	١٩	٠,٤٧٢**	٢٨	٠,٥٥٥**
٢	٠,٥٠٢**	١١	٠,٥٦٠**	٢٠	٠,٦٢٠**	٢٩	٠,٥٢٩**
٣	٠,٥٤٩**	١٢	٠,٥٣٣**	٢١	٠,٦٤٩**	٣٠	٠,٦٠٢**
٤	٠,٥٠١**	١٣	٠,٥٥١**	٢٢	٠,٥٧٦**	٣١	٠,٥٠٦**
٥	٠,٣١٨**	١٤	٠,٤٨٥**	٢٣	٠,٦٣٠**	٣٢	٠,٤٥١**
٦	٠,٥١٩**	١٥	٠,٥٩٠**	٢٤	٠,٦١٥**	٣٣	٠,٤٣٦**
٧	٠,٥١١**	١٦	٠,٥٨٦**	٢٥	٠,٥٧٨**	٣٤	٠,٤٢٢**
٨	٠,٥٣٣**	١٧	٠,٥٧٥**	٢٦	٠,٥٢١**	٣٥	٠,٥٤٣**
٩	٠,٦٢٤**	١٨	٠,٥٥٦**	٢٧	٠,٤٩٣**	٣٦	٠,٦٢٧**

**** دالة عند مستوى(٠,٠١)**

يتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٣١٨ – ٠,٦٤٩) , وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي اليه:

جدول (١٠)

معامل الإرتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي اليه لمقياس الاندماج الأكاديمي ن= (٢٥٠)

عبارات بُعد الاندماج المعرفي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الاندماج السلوكي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الاندماج الوجداني	معامل الارتباط
١	٠,٥١٩**	٢	٠,٥٨٨**	٣	٠,٦٤٥**
٤	٠,٥٧٤**	٥	٠,٣٥٠**	٦	٠,٦٠٤**

عبارات بُعد الاندماج المعرفي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الاندماج السلوكي	معامل الارتباط	عبارات بُعد الاندماج الوجداني	معامل الارتباط
٧	٠,٦٢٤**	٨	٠,٦٣٤**	٩	٠,٧١٨**
١٠	٠,٥٧٧**	١١	٠,٦٥٨**	١٢	٠,٥٨٦**
١٣	٠,٥٤٧**	١٤	٠,٤٦٦**	١٥	٠,٧٠٦**
١٦	٠,٥٩٠**	١٧	٠,٦١٩**	١٨	٠,٥٧٥**
١٩	٠,٥١٤**	٢٠	٠,٧٠٤**	٢١	٠,٦٨٩**
٢٢	٠,٥٧٥**	٢٣	٠,٧١١**	٢٤	٠,٧٢٧**
٢٥	٠,٦٨٥**	٢٦	٠,٦٢٢**	٢٧	٠,٥١٣**
٢٨	٠,٦٤١**	٢٩	٠,٤٦٣**	٣٠	٠,٧٢٤**
٣١	٠,٥٢٥**	٣٢	٠,٤٩٩**	٣٣	٠,٥٣٣**
٣٤	٠,٤٩٩**	٣٥	٠,٤٥٠**	٣٥	٠,٦٩٥**

**دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد التى تنتمي اليه في مقياس الاندماج الأكاديمي تراوحت ما بين (٠,٣٥٠ – ٠,٧٢٧), وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

حساب معامل الإرتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١١)

معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي ن= (٢٥٠)

م	البُعد	معامل الارتباط
١	الاندماج المعرفي	٠,٨٩٣**
٢	الاندماج السلوكي	٠,٩١٠**
٣	الاندماج الوجداني	٠,٨٨٥**

**: دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي تراوحت ما بين (٠,٨٨٥ – ٠,٩١٠) , وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

حساب معامل الإرتباط بين درجات الابعاد وبعضها البعض:

جدول (١٢)

معامل الإرتباط بين درجات الابعاد وبعضها البعض لمقياس الاندماج الأكاديمي ن= (٢٥٠)

البُعد	الاندماج المعرفي	الاندماج السلوكي	الاندماج الوجداني
الاندماج المعرفي	١		
الاندماج السلوكي	٠,٧٣٤**	١	
الاندماج الوجداني	٠,٦٩٩**	٠,٦٨٣**	١

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض تراوحت ما بين (٠,٦٨٣ – ٠,٧٣٤) , وجميعها قيم دالة احصائيًا عند مستوى دلالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- ومما سبق يتضح أن مقياس الاندماج الأكاديمي على درجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ج) **ثبات المقياس :** قاما الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ, حيث قاما بتطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي على المشاركين في البحث الاستطلاعي, ويوضح الجدول التالي قيم (ر) لكل بُعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٣)
معاملات الفا-كرنباخ لدرجات الابعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي ن= (٢٥٠)

م	البُعد	قيمة (ر)
١	الاندماج المعرفي	٠,٧٤٢
٢	الاندماج السلوكي	٠,٧٤٢
٣	الاندماج الوجداني	٠,٧٥٦
	الدرجة الكلية	٠,٧٤٥

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات الارتباط لابعاد مقياس الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية تراوحت ما بين(٠,٧٤٢ – ٠,٧٥٦), وجميعها معاملات ارتباط مقبولة، مما يشير إلى الثقةفي النتائج التي أمكن التوصل إليها من خلال المقياس، ويشير إلى ثبات المقياس.

رابعًا : خطوات إجراء البحث :

١- الإطلاع على الادبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي, وذلك لتحديد مدى ما يمكن الاستفادة منها في البحث وإعداد أدواته.

٢- تطبيق أدوات البحث الحالي على المشاركين في العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

٣- تطبيق أدوات البحث الحالي على المشاركين من العينة الأساسية والبالغ عددهم (٧٧٥) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر, والتزم الباحثان بتطبيق تعليمات كل مقياس بدقة قبل تطبيقه.

٤- تصحيح أدوات البحث وفق مفتاح التصحيح الخاص بكل مقياس.
٥- استبعاد نتائج الطلاب الذين لم يستكملوا استجاباتهم.
٦- تم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث.
٧- تم التوصل للنتائج الخاصة بالبحث الحالي, كما تمت مناقشتها وتفسيرها.
٨- صياغة توصيات وبحوث مقترحة في ضوء النتائج التى تم التوصل إليها.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "يمتلك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من السعادة الدراسية", وللتحقق من هذا الفرض، استخدام الباحثان اختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد مقياس السعادة الدراسية ودرجتها الكلية بالمتوسط الفرضي له، وجدول (١٤) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس السعادة الدراسية (ن=٧٧٥)

م	السعادة الدراسية وابعادها	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	متعة التعلم	١٠	٣٠	٤١,٧٣	٦,٨٤	٤٧,٧٦	٠,٠١
٢	الترابط الأكاديمي	١٠	٣٠	٤٢,١١	٦,٥١	٥١,٨٠	٠,٠١
٣	الغرض التربوي	١٠	٣٠	٤٤,٥٢	٥,٩٧	٦٧,٦٨	٠,٠١
٤	الفاعلية الأكاديمية	١٠	٣٠	٣٦,٢٢	٤,٩٥	٣٤,٩٧	٠,٠١
الدرجة الكلية		٤٠	١٢٠	١٦٤,٥٩	٢١,٦٢	٥٧,٤٣	٠,٠١

يتبين من جدول (١٤) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس السعادة الدراسية بأبعادها لصالح متوسط العينة، حيث بلغت قيمة "ت" لابعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية على الترتيب (٤٧,٧٦ , ٥١,٨٠, ٦٧,٦٨, ٣٤,٩٧, ٥٧,٤٣),

وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١) لأبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية، مما يشير إلى وجود مستوى" مرتفع" من السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

وبذلك يتم قبول هذا الفرض من "امتلاك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من السعادة الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (Galleon & De Leon ,2023) والتي توصلت إلى تمتع المعلمين بمستوى مرتفع من السعادة الدراسية.

ويعزو الباحثان المستوى المرتفع من السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية إلى أن السعادة الدراسية تُشكل عاملًا رئيسًا في وصول الطلبة الى حالة من الشعور بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, والترابط الأكاديمي, ووضوح الأهداف, واعتقادهم بفاعلية قدراتهم الأكاديمية, مما يترتب عليه تحقيق الإنجاز الأكاديمي في العملية التعليمية.

بالإضافة إلى أن رغبة هؤلاء الطلاب في الالتحاق بالدراسات العليا بالجامعة, ورغبتهم في تحقيق النجاح والتفوق, تجعلهم متحمسين ومبتهجين للحياة، وتزيد من متعتهم بعملية التعلم، علاوة على رغبتهم في أكتساب المهارات التربوية والثقافية والاجتماعية التى تمكنهم وتساعدهم على العمل كمعلمين في مجال التدريس, فان ذلك يجعلهم أكثر رغبة في التعلم وأكثر ارتباطًا بزملائهم واعضاء هيئة التدريس وجميع عناصر العملية التعليمية, كما يوضح امامهم الأهداف التى يسعون اليها ويومنون بها كمعلمين في المستقبل, ويجعلهم أكثر فاعلية واكثر ثقة في قدراتهم الأكاديمية التى تمكنهم من الوصول إلى أهدافهم الأكاديمية, مما ينعكس بشكل إيجابي على ارتفاع مستوى السعادة الدراسية لديهم.

ثانيًا: نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "يمتلك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي" وللتحقق من هذا الفرض، استخدام الباحث اختبار "ت" لعينة واحدة لمقارنة المتوسط الحسابي لكل بُعد من أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي ودرجته الكلية بالمتوسط الفرضي له، وجدول(١٥) التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعينة والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي (ن=٧٧٥)

م	السعادة الدراسية وابعادها	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	١٢	٣٦	٥٣,٣٤	٦,١٦	٧٨,٣٩	٠,٠١
٢	الاندماج السلوكي	١٢	٣٦	٥١,٦٦	٦,٩٣	٦٢,٩٠	٠,٠١
٣	الاندماج	١٢	٣٦	٥٤,٢٧	٧,٢٦	٧٠,٠٩	٠,٠١

م	السعادة الدراسية وابعادها	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الوجداني						
	الدرجة الكلية	٣٦	١٠٨	١٥٩,٢٦	١٨,٩٤	٧٥,٣٣٧	٠,٠١

يتبين من جدول (١٥) ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الاندماج الأكاديمي بأبعاده لصالح متوسط العينة، حيث بلغت قيمة "ت" لابعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية على الترتيب (٧٨,٣٩, ٦٢,٩٠, ٧٠,٠٩, ٧٥,٣٣٧) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية، مما يشير إلى وجود مستوى" مرتفع" من الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

وبذلك يتم قبول هذا الفرض من "امتلاك طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحته دراسة (جلجل؛ والصباغ؛ والنجار, ٢٠٢١) والتى توصلت إلى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا, كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسات كل من (خضير؛ وراضي, ٢٠١٧؛ وعباس, ٢٠٢١) من ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة, بينما تختلف مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة (حسب الله, ٢٠٢٠) والتى توصلت إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوى متوسط من الاندماج الأكاديمي, كما تختلف مع نتيجة دراسة (القاضي, ٢٠١٢) والتى توصلت إلى انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ويعزو الباحثان المستوى المرتفع من الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية إلى أن الاندماج الأكاديمي وسيلة مهمة لتعزيز دافعية الطلاب وتحفيزهم نحو المشاركة في الأنشطة الأكاديمية في البيئة المدرسية، كما أن الاندماج الاكاديمي يزيد من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

بالإضافة إلى أن رغبة الطلاب في الالتحاق بالدراسات العليا بالجامعة تجعلهم أكثر انغماسًا في العملية التعليمية من الناحية المعرفية, فيقبلون على التعلم ويحرصون على أداء المهام الأكاديمية من أجل اتقانها, وتوظيف معلوماتهم الأكاديمية بشكل سليم, وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة, مما يمكنهم من اجتياز متطلبات المهام الأكاديمية في العملية التعليمية بكفاءة, كما ينعكس ذلك أيضًا على الانغماس في العملية التعليمية من الناحية السلوكية؛ فيحرصون على الالتزام بالقواعد المنظمة للعملية التعليمية كالمواظبة على الحضور وعدم الغياب, والمشاركة في الانشطة الأكاديمية المختلفة, كما ينعكس أيضًا على الانغماس الوجداني في العملية التعليمية, حيث يحرص الطلاب على اقامة علاقات طيبية مع زملائهم واعضاء هيئة التدريس, وينعكس ذلك على ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي لديهم.

ثالثًا: نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية

التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين أبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) ودرجتها الكلية وأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني) ودرجته الكلية. وجدول (١٦) التالي يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المتغيرين معًا.

جدول (١٦) معامل الارتباط بين السعادة الدراسية (الأبعاد والدرجة الكلية) والاندماج الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) (ن= ٧٧٥)

المتغيرات	متعة التعلم	الترابط الأكاديمي	الغرض التربوي	الفاعلية الأكاديمية	الدرجة الكلية للسعادة الدراسية
الاندماج المعرفي	٠,٦٩١**	٠,٦٢٧**	٠,٦٩٨**	٠,٥٨٥**	٠,٧٣٤**
الاندماج السلوكي	٠,٦٨٩**	٠,٦٤٤**	٠,٦٢١**	٠,٥٨٢**	٠,٧١٧**
الاندماج الوجداني	٠,٧٧٠**	٠,٧٤١**	٠,٧٥٧**	٠,٥٠٠**	٠,٧٩٠**
الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	٠,٧٧٢**	٠,٧٢٣**	٠,٧٤٤**	٠,٥٩٤**	٠,٨٠٤**

** دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من جدول (١٦) السابق أن العلاقات جميعها كانت موجبة بين السعادة الدراسية وأبعادها (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية)، والاندماج الأكاديمي وأبعاده (الاندماج المعرفي – الاندماج السلوكي – الاندماج الوجداني)، وقد تراوحت تلك القيم ما بين (٠,٥٠٠- ٠,٨٠٤)، وجميعها قيم موجبة دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أنه كلما زادت السعادة الدراسية وأبعادها زاد الاندماج الأكاديمي وأبعاده لدى طلبة الدبلوم العام في التربية. وبهذه النتيجة تم قبول ذلك الفرض مما يعني " وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر ".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التى جمعت بين السعادة الدراسية أو بعض المفاهيم المرتبطة بها مثل(السعادة - السعادة النفسية - السعادة الذاتية - السعادة العقلية - سعادة المعلمين), والاندماج بشكل عام أو الاندماج الأكاديمي بشكل خاص, مثل دراسات كل من (Martin et al., 2014; Serrano & Andre , 2016; Hietajärvi, 2019; Gindap et al., 2022; Huo, 2022; Jia, 2022; (Cajurao et al., 2023; Galleon & De Leon ,2023; Sadeghi et al., 2023.

ويعزو الباحثان وجود علاقة إيجابية بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية إلى أن انتقال طلاب الجامعة إلى مرحلة الدراسات العليا والدبلوم العام في التربية على وجه الخصوص برغبة ذاتية منهم، يجعلهم يشعرون بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, كما أن ذلك يدفعهم للترابط الأكاديمي, ويوضح لديهم الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها, ويجعلهم يشعرون بفاعلية قدراتهم الأكاديمية, وقدرتهم على تحقيق الإنجاز الأكاديمي في العملية التعليمية, وقد ينعكس ذلك بشكل إيجابي على انغماسهم في أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة من أجل اتقانها مع الاهتمام بعملية التعلم, وردود افعالهم الوجدانية تجاه أعضاء هيئة التدريس وزملائهم ومجتمع الدراسة, والتزامهم بالقواعد والقوانين المنظمة للعملية التعليمية داخل الحرم الجامعي, مما يساعد في تحقيق النتائج الأكاديمية والمخرجات المرجوة من العملية التعليمية, مما يوضح العلاقة الايجابية بين السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي.

رابعًا: نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من السعادة الدراسية بأبعادها لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحثان تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج, والجدول التالى يوضح نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية.

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للكشف عن دلالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية (ن = ٧٧٥)

المتغير المُتنبئ به	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الاندماج الأكاديمي	الإنحدار	١٧٩٩٩٨,٤١٦	٢*	٨٩٩٩٩,٢٠٨	٧١٠,٧٦٩	٠,٠١
	البواقي	٩٧٧٥٢,٣٥٨	٧٧٢	١٢٦,٦٢٢		
	الكلي	٢٧٧٧٥٠,٧٧٤	٧٧٤			

***درجات الحرية لعدد المتغيرات المدروسة التي دخلت معادلة الإنحدار**

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بمعلومية أبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية بلغت (٧١٠,٧٦٩), وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى امكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية.

وتتفق هذه النتيجة في جزء منها مع نتائج الدراسات التى جمعت بين السعادة الدراسية أو بعض المفاهيم المرتبطة بها مثل(السعادة - السعادة النفسية - السعادة الذاتية - السعادة العقلية - سعادة المعلمين), والاندماج بشكل عام أو الاندماج الأكاديمي بشكل خاص, واظهرت وجود علاقة إيجابية بين تلك المتغيرات, مثل دراسات كل من (Martin et al., 2014;

Serrano & Andre , 2016; Hietajärvi, 2019; Gindap et al., 2022; Huo, 2022; Jia, 2022; Cajurao et al., 2023; Galleon & De Leon ,2023; Sadeghi et al., 2023).

ويعزو الباحثان امكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية, إلى أن شعور الطلاب بـ (متعة التعلم – التربط الأكاديمي – ووضوح الأهداف الأكاديمية – الفاعلية الأكاديمية) وشعورهم بالسعادة الدراسية بشكل عام, يسهم بشكل إيجابي في زيادة اندماجهم الأكاديمي في العملية التعليمية من الناحية المعرفية, فيحرصون على اكتساب المعرفة والمعلومات بشغف ورغبة في التعلم, ومن الناحية السلوكية, فيحرصون على اقامة علاقات طيبة مع زملائهم وأعضاء هيئة التدريس, ومن الناحية الوجدانية, فيزيد لديهم الانتماء للمؤسسة التى يدرسون فيها, ويزيد إيمانهم بما يقومون بدراسته, ومن ثم فان ذلك يُعد تفسيرًا لامكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.

خامسًا: نتيجة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " يوجد بُعد من أبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم – الترابط الأكاديمي – الغرض التربوي – الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية أكثر اسهامًا في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", والجدول التالى يوضح الإسهام النسبي للسعادة الدراسية وأبعادها في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي.

جدول (١٨) الإسهام النسبي للسعادة الدراسية و أبعادها في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة الثابت	معامل الإنحدارB	Beta	ت	مستوى الدلالة
الانـــدماج الأكاديمي	الدرجة الكلية للســـــعادة الدراسية	٠,٨٠٤	٠,٦٤٦	٠,٦٤٦	٤٥,١٦٦	٠,٧٥١	٠,٨٥٧	٢٥,٤٢٥	٠,٠١
	بعُد الفاعلية الأكاديمية	٠,٨٠٥	٠,٦٤٨	٠,٦٤٧		٠,٢٦٣	٠,٠٦٩	٢,٠٣٨	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

- أن الدرجة الكلية للسعادة الدراسية تُعد الأكثر إسهامًا في الاندماج الأكاديمي؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الإنحدار المتعدد (٠,٦٤٦)، وبلغ مربع معامل الإرتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الإنحدار المتعدد (٠,٦٤٦), وتدل هذه النتيجة على أن الدرجة الكلية للسعادة الدراسية تُعد الأكثر إسهامًا في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

- أن بعُد الفاعلية الأكاديمية يلي الدرجة الكلية للسعادة الدراسية في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي؛ حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (ر٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الإنحدار المتعدد (٠,٦٤٧)، وبلغ مربع معامل الإرتباط المتعدد المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الإنحدار المتعدد (٠,٦٤٨)، وتدل هذه النتيجة على أن بعُد الفاعلية الأكاديمية تشكل ثاني المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر كما يلي :

الاندماج الأكاديمي = ٠,٧٥١ × الدرجة الكلية للسعادة الدراسية +٠,٢٦٣ × بعُد الفاعلية الأكاديمية + ٤٥,١٦٦

ويوضح الجدول التالى قيمة (ت) للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي بالنسبة للمشاركين في البحث من طلبة الدبلوم العام في التربية.

جدول (١٩) قيمة (ت) للمتغيرات المدروسة التي لم تدخل معادلة الإنحدار للتنبؤ بالاندماج الأكاديمي بالنسبة للمشاركين في البحث من طلبة الدبلوم العام في التربية

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات التي لم تدخل المعادلة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاندماج الأكاديمي	بُعد متعة التعلم	١,٣٢٨	٠,١٨٥ غيردالة
	بُعد الترابط الأكاديمي	١,٩٢٧	٠,٠٥٤ غيردالة
	بُعد الغرض التربوي	٠,٨٣٥	٠,٤٠٤ غيردالة

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة لبُعد متعة التعلم بلغت (١,٣٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا, وهذا معناه أن بُعد متعة التعلم لم يصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة لبُعد الترابط الأكاديمي بلغت (١,٩٢٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا, وهذا معناه أن بُعد الترابط الأكاديمي لم يصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.
- أن قيمة (ت) المحسوبة لبُعد الغرض التربوي بلغت (٠,٨٣٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا, وهذا معناه أن بُعد الغرض التربوي لم يصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.

ويعزو الباحثان القدرة التنبؤية للسعادة الدراسية بشكل عام وبُعد الفاعلية الأكاديمية كأحد أبعاد السعادة الدراسية بشكل خاص في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية, إلى ان شعور الطالب بمتعة التعلم عند اداء المهام الدراسية, وترابطه الأكاديمي, ووضوح أهدافه, واعتقاده بفاعلية قدراته الأكاديمية, واعتقاد الطالب في

قدراته الأكاديمية وفاعلية سلوكياته التى تساعده في تحقيق أهدافه الدراسية, يسهم ذلك بشكل كبير في الاندماج الأكاديمي في العملية التعليمية, سواء اكان ذلك من الناحية المعرفية أومن الناحية السلوكية أو من الناحية الوجدانية.

سادسًا: نتيجة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفق متغير النوع (ذكور-إناث) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة بين الذكوروالإناث أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها

م	السعادة الدراسية و أبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	متعة التعلم	ذكور	٣٧٢	٣٦,٣٤	٥,٧٨	-٣٢,٣٨	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	٤٦,٧١	٢,٧١		
٢	الترابط الأكاديمي	ذكور	٣٧٢	٣٧,٢٧	٥,٧٧	-٢٨,٤٠	٠,٠١
		إناث	٤٠٣	٤٦,٥٨	٣,٠٤		
٣	الغرض التربوي	ذكور	٣٧٢	٤٠,٣١	٦,٠٢	-٢٥,٦٢	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	٤٨,٤٠	١,٩١		
٤	الفاعلية الأكاديمية	ذكور	٣٧٢	٣٢,٧٥	٣,٥٠	-٢٥,٤٦	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	٣٩,٤٣	٣,٨١		
	الدرجة الكلية للسعادة الدراسية	ذكور	٣٧٢	١٤٦,٦٧	١٦,٩٣	-٣٦,٦٩	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	١٨١,١٣	٧,٩٩		

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة "ت" لأبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم ، الترابط الأكاديمي، الغرض التربوي، الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-٣٢,٣٨, -٢٨,٤٠, -٢٥,٦٢, -٢٥,٤٦, -٣٦,٦٩)، وهى قيم دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للنوع ولصالح الإناث، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل, والذي يعني "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات أفراد العينة في متوسطات درجات السعادة الدراسية (الأبعاد والدرجة الكلية) وفقًا للنوع (ذكور، إناث) لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسات كل من (الطراونة, ٢٠١٤؛ Tobia, Greco, Steca & Marzocchi, 2019؛ والقرعيش, ٢٠٢٠) من وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والأناث في السعادة الدراسية لصالح الأناث, بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من (محمد, ٢٠١٣؛ ومحمد, ٢٠١٤؛ والعنزي, ٢٠١٩) والتى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الشعور بالسعادة.

ويعزو الباحثان وجود فروق فى السعادة الدراسية بين الذكور والإناث لصالح الإناث من طلبة الدبلوم العام في التربية إلى أن الطابات أكثر تفرغًا للدراسة من الطلاب, نظرًا لارتباط الذكور بالعديد من المسؤوليات الشخصية والاجتماعية بخلاف الأناث, فينعكس ذلك على تفوق الأناث على الذكور في الشعور بالانفعالات الإيجابية عند اداء المهام الدراسية, وشعورهن بالانتماء للجامعة بكافة عناصرها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين, وإدراكهن لقيمة المؤسسة التعليمية التى ينتمون إليها, والمهام والأنشطة الدراسية المكلفين بها على انها ذات معنى ومغزى, واعتقادهن بقدراتهن الأكاديمية وفاعلية سلوكياتهن التى تساعدهم في تحقيق أهدافهم الدراسية والانجاز الأكاديمي, وقد يكون هذا تفسيرًا لوجود فروق فى السعادة الدراسية بين الذكور والإناث لصالح الإناث من طلبة الدبلوم العام في التربية.

سادبعًا: نتيجة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات متغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفق متغير الحالة الاجتماعية في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها.

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها

م	الحيوية الذاتية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	متعة التعلم	أعزب	٤٦٩	٤٦,٠٧	٣,٠٧	٣٥,٣٥	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	٣٥,٠٨	٥,٥٦		
٢	الترابط الأكاديمي	أعزب	٤٦٩	٤٦,٠٨	٣,٢٧	٣١,٩٦	٠,٠١
		متزوج	٣٠٦	٣٦,٠٤	٥,٤٧		
٣	الغرض التربوي	أعزب	٤٦٩	٤٨,٠١	٢,٢٦	٢٩,١٤	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	٣٩,١٧	٥,٩٤		
٤	الفاعلية	أعزب	٤٦٩	٣٨,٨٠	٤,٠٢	٢٣,٣٩	٠,٠٠١

م	الحيوية الذاتية و أبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الأكاديمية	متزوج	٣٠٦	٣٢,٢٨	٣,٤٢		
	الدرجة الكلية للسعادة الدراسية	أعزب	٤٦٩	١٧٨,٩٦	٩,١٧	٤٠,٣٤	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	١٤٢,٥٧	١٥,٩٠		

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة "ت" لأبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم ، الترابط الأكاديمي، الغرض التربوي، الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٣٥,٣٥, ٣١,٩٦, ٢٩,١٤, ٢٣,٣٩, ٤٠,٣٤)، وهى قيم دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام في التربية وفقا للحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب.

ويرجع الباحثان وجود فروق دالة إحصائيًا فى السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب, إلى أن الطلاب والطالبات المتزوجين لديهم مسؤوليات مادية وشخصية واجتماعية أكبر بكثير من غير المتزوجين, مما يتيح فرصة أكبر لغير المتزوجين لحضور المحاضرات والتفاعل مع عناصر البيئة التعليمية, مما يجعلهم أكثر شعورًا بمتعة التعلم, وينمي لديهم الترابط الأكاديمي مع جميع عناصر العملية التعليمية, ويسهم في زيادة رغبتهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية, كما أن ذلك يجعلهم أكثر فاعلية من الناحية الأكاديمية, ويزيد من حرصهم على تحقيق النجاح والتفوق والتميز في العملية التعليمية, وقد يكون هذا تفسيرًا لوجود فروق فى السعادة الدراسية وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب لدى طلبة الدبلوم العام في التربية.

ثامنًا: نتيجة الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في السعادة الدراسية تُعزى لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق وفق متغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها.

جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد السعادة الدراسية والدرجة الكلية لها

م	السعادة الدراسية و أبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	متعة التعلم	علمي	٣٠٤	٤٢	٦,٩٧	٠,٨٧٣	٠,٣٨٣

م	السعادة الدراسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
٢	الترابط الأكاديمي	أدبي	٤٧١	٤١,٥٦	٦,٧٦	- ٠,٠٠٦	غيردالة
		علمي	٣٠٤	٤٢,١١	٦,٥٣		٠,٩٩٥ غيردالة
		أدبي	٤٧١	٤٢,١٢	٦,٥٠		
٣	الهدف التربوي	علمي	٣٠٤	٤٤,٤٨	٥,٨٤	- ٠,١٥٦	٠,٨٧٦ غيردالة
		أدبي	٤٧١	٤٤,٥٥	٦,٠٦		
٤	الفاعلية الأكاديمية	علمي	٣٠٤	٣٦,١٩	٤,٨٣	- ٠,١٥٢	٠,٨٧٩ غيردالة
		أدبي	٤٧١	٣٦,٢٥	٥,٠٤		
الدرجة الكلية للسعادة الدراسية		علمي	٣٠٤	١٦٤,٧٨	٢١,٦٦	٠,١٩٦	٠,٨٤٤ غيردالة
		أدبي	٤٧١	١٦٤,٤٧	٢١,٦١		

يتضح من جدول (٢٢) أن قيمة "ت" لأبعاد السعادة الدراسية (متعة التعلم، الترابط الأكاديمي، الهدف التربوي، الفاعلية الأكاديمية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٨٧٣,-٠,٠٠٦,-٠,١٥٦,-٠,١٥٢, ٠,١٩٦)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسعادة الدراسية وابعادها لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للتخصص (علمي، وأدبي)، وبالتالي تم قبول الفرض الصفري مما يعني " عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في السعادة الدراسية تُعزى التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسعادة الدراسية وابعادها لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للتخصص (علمي، وأدبي), إلى أن طلبة الدبلوم العام سواء كانوا من التخصصات العلمية أو الادبية يشعرون بأهمية وقيمة تخصصاتهم, وأن لكل منهم قيمة في المجتمع, كما انهم لديهم رغبة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية, فينعكس ذلك على شعور كلا منهم بالانفعالات الإيجابية عند اداء المهام الدراسية (متعة العلم).

وينعكس أيضًا على شعورهم بالانتماء للجامعة بكافة عناصرها وبالاهتمام والتقبل من الآخرين (الترابط الأكاديمي), وإدراكهم لقيمة المؤسسة التعليمية التى ينتمون إليها, والمهام والأنشطة الدراسية المكلفين بها على انها ذات معنى ومغزى (الهدف التربوي), واعتقادهم بقدراتهم الأكاديمية وفاعلية سلوكياتهم التى تساعدهم في تحقيق أهدافهم الدراسية والانجاز الأكاديمي (الفاعلية الأكاديمية), وقد يكون هذا تفسيرًا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسعادة الدراسية وابعادها لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للتخصص (علمي، وأدبي).

تاسعًا: نتيجة الفرض التاسع:

ينص الفرض السادس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير النوع (ذكور، وإناث) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفق متغير النوع (ذكور-إناث) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها.

جدول (٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين الذكور والإناث لأبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها

م	الاندماج الأكاديمي وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	ذكور	٣٧٢	٤٩,٤١	٦,٣٠	-٢١,٥٨٥	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	٥٦,٩٧	٢,٩٩		
٢	الاندماج السلوكي	ذكور	٣٧٢	٤٦,٠٢	٥,٦٩	-٣٤,٨٩٢	٠,٠١
		إناث	٤٠٣	٥٦,٨٦	٢,٤٦		
٣	الاندماج الوجداني	ذكور	٣٧٢	٥٠,١٣	٨,١٨	-١٨,٢٥٨	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	٥٨,٠٩	٣,٠٢		
	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	ذكور	٣٧٢	١٤٥,٥٦	١٨,٣٠	-٢٦,٩٢٦	٠,٠٠١
		إناث	٤٠٣	١٧١,٩٢	٦,٩٠		

يتضح من جدول (٢٣) أن قيمة "ت" لأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-٢١,٥٨٥, -٣٤,٨٩٢, -١٨,٢٥٨, -٢٦,٩٢٦)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للنوع ولصالح الأناث، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يعني "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات أفراد العينة في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وفقًا للنوع (ذكور، إناث) لصالح الأناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة (الجبيلي, ٢٠٢٠) والتى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاندماج الأكاديمي وفقًا للنوع (ذكور، إناث) لصالح الأناث, وتختلف مع نتيجة دراسات كل من (Gutierrez et al., 2016؛ والهادي, ٢٠١٨) والتى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاندماج الأكاديمي لصالح الذكو, كما تختلف مع نتائج دراسات كل من (النجار, ٢٠١٩؛ وسيد, ٢٠٢١؛ وعباس, ٢٠٢١) والتى توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متغير الاندماج الأكاديمي بين الذكور والأناث.

ويعزو الباحثان وجود فروق فى الاندماج الأكاديمي بين الذكور والإناث لصالح الأناث من طلبة الدبلوم العام في التربية, إلى أن الأناث أكثر تفرغًا للدراسة من الذكور, حيث أن الذكور لديهم العديد من الالتزامات والمسؤوليات الشخصية والاجتماعية, ويؤثر ذلك بشكل سلبي على قدرتهم على حضور المحاضرات, وعلى أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة, بخلاف الأناث فانهن أكثر اندمجًا في العملية التعليمية من الناحية المعرفية من حيث (الاستغراق في المهام الأكاديمية من أجل اتقانها, وتوظيف المعلومات الأكاديمية بشكل سليم, وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة, واجتياز متطلبات المهام الأكاديمية في العملية التعليمية بكفاءة), والسلوكية من حيث (حضور المحاضرات, والمشاركة في المهام, والأنشطة الدراسية بحماس), والوجدانية من حيث (استمتاع الطالب بعملية التعلم, وشعوره بالانتماء للمؤسسة التعليمية التى يدرس بها, وشعوره بالحماس والرغبة في التعلم, وقدرته على اقامة علاقات مع زملائه واساتذته), وقد يكون هذا تفسيرًا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) لصالح الأناث.

عاشرًا : نتيجة الفرض العاشر:

ينص الفرض السابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاندماج الأكاديمي تُعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات متغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة وفق متغير الحالة الاجتماعية في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها.

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمتغير الحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها

م	الاندماج الأكاديمي وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	أعزب	٤٦٩	٥٦,٩٤	٢,٦٤	٢٩,٢١٥	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	٤٧,٨٢	٥,٩٢		
٢	الاندماج السلوكي	أعزب	٤٦٩	٥٥,٧٧	٣,٤٧	٣٠,١٨٨	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	٤٥,٣٥	٦,١٢		
٣	الاندماج الوجداني	أعزب	٤٦٩	٥٨,٤٦	١,٨٨	٢٨,٥٢٨	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	٤٧,٨٤	٧,٧٣		
	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	أعزب	٤٦٩	١٧١,١٧	٦,٣٣	٣٤,٥٢٩	٠,٠٠١
		متزوج	٣٠٦	١٤١,٠١	١٧,٢٢		

يتضح من جدول (٢٤) أن قيمة "ت" لأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٢٩,٢١٥ – ٣٠,١٨٨– ٢٨,٥٢٨ – ٣٤,٥٢٩)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) ولصالح أعزب، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي يعني "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين استجابات أفراد العينة في متوسطات درجات الاندماج الأكاديمي وفقًا للحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب.

ويرجع الباحثان وجود فروق في الاندماج الأكاديمي وفقًا للحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب من طلبة الدبلوم العام في التربية, إلى أن غير المتزوجين أكثر تفرغًا للدراسة من المتزوجين, حيث أن المتزوجين يقع على عاتقهم العديد من الالتزامات والمسؤوليات الشخصية والاجتماعية, ويؤثر ذلك بشكل سلبي على قدرتهم على حضور المحاضرات, وعلى أداء الأنشطة والمهام الأكاديمية بالجامعة, بخلاف غير المتزوجين فانهم أكثر اندمجًا في العملية التعليمية من الناحية المعرفية والسلوكية والوجدانية, وقد يكون هذا تفسيرًا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي وفقًا للحالة الاجتماعية (أعزب، ومتزوج) لصالح أعزب من طلبة الدبلوم العام في التربية.

الحادى عشر : نتيجة الفرض الحادي عشر:

ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاندماج الأكاديمي تُعزى التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر", وللتحقق من هذا الفرض حسب الباحثان قيمة "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الفروق وفق متغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها.

جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة لمتغير التخصص (علمي، وأدبي) في أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية لها

م	الاندماج الأكاديمي وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الاندماج المعرفي	علمي	٣٠٤	٥٣,٢٢	٦,٢٨	٠,٤٣٢-	٠,٦٦٦ غير دالة
		أدبي	٤٧١	٥٣,٤٢	٦,٠٩		
٢	الاندماج السلوكي	علمي	٣٠٤	٥١,٦٠	٧,٠٧	٠,١٨٣-	٠,٨٥٥ غير دالة
		أدبي	٤٧١	٥١,٦٩	٦,٨٤		
٣	الاندماج الوجداني	علمي	٣٠٤	٥٤,٠٧	٧,٥٧	٠,٦٠٨-	٠,٥٤٣ غير دالة
		أدبي	٤٧١	٥٤,٤٠	٧,٠٦		
	الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي	علمي	٣٠٤	١٥٨,٨٩	١٩,٥٣	٠,٤٤٠-	٠,٦٦٠ غير دالة
		أدبي	٤٧١	١٥٩,٥١	١٨,٥٧		

يتضح من جدول (٢٥) أن قيمة "ت" لأبعاد الاندماج الأكاديمي (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الوجداني) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (-٠,٤٣٢، -٠,١٨٣، -٠,٦٠٨، -٠,٤٤٠)، وجميعها قيم غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وابعاده لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للتخصص (علمي، وأدبي)، وبالتالي تم قبول الفرض الصفري مما يعني" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاندماج الأكاديمي تُعزى التخصص (علمي، وأدبي) لدى طلبة الدبلوم العام (نظام السنة الواحدة) بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من(السواط, ٢٠١٥؛ وعفيفي, ٢٠١٦؛ وعباس, ٢٠٢١) والتى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الاكاديمي وفق متغير (التخصص), بينما تختلف مع نتيجة دراسات كل من (الزهراني, ٢٠١٨؛ وشحاتة, ٢٠١٨) والتى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاندماج الأكاديمي تعزي للتخصص لصالح التخصصات العلمية, كما تختلف مع نتيجة دراسات كل من (خضير, وراضي, ٢٠١٧) والتى توصلت إلى ووجود فروق في مستوى الاندماج الأكاديمي وفق متغير التخصص لصالح التخصص الأدبي.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي وابعاده لدى طلبة الدبلوم العام في التربية تُعزى للتخصص (علمي، وأدبي), إلى أن طلبة الدبلوم العام سواء كانوا من التخصصات العلمية أو الادبية يشعرون بأهمية وقيمة تخصصاتهم, وأن لكل منهم قيمة في المجتمع, كما انهم لديهم رغبة في تحقيق أهدافهم الأكاديمية, فينعكس ذلك على حرصهم على أداء المهام الأكاديمية من أجل اتقانها, وتوظيف معلوماتهم الأكاديمية بشكل سليم, وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة لديهم, مما يمكنهم من اجتياز متطلبات المهام الأكاديمية في العملية التعليمية بكفاءة (الاندماج المعرفي), كما ينعكس ذلك أيضًا على انغماسهم في العملية التعليمية, والتزامهم بالقواعد المنظمة للعملية التعليمية كالمواظبة على الحضور وعدم الغياب, والمشاركة في الانشطة الأكاديمية المختلفة (الاندماج السلوكي), كما ينعكس على استمتاعهم بعملية التعلم, وشعورهم بالانتماء للمؤسسة التعليمية التى يدرسون بها, وشعورهم بالحماس والرغبة في التعلم, وقدرتهم على اقامة علاقات طيبة مع زملائهم واساتذتهم في المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها (الاندماج الوجداني).

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد دورات وندوات وورش عمل لطلاب الجامعة بشكل عام ولطلبة الدبلوم العام في التربية "نظام السنة الواحدة" بشكل خاص, لتوعيتهم بأهمية السعادة الدراسية وأبعادها وأهميتها بالنسبة لهم.
- انشاء مراكز توجيه وارشاد تربوي بالجامعة من أجل مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم, وتنمية بعض الجوانب الايجابية في شخصايتهم مثل السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي.

- عقد دورات وندوات وورش عمل لطلاب الجامعة بشكل عام ولطلبة الدبلوم العام في التربية "نظام السنة الواحدة" بشكل خاص, لتوعيتهم بأهمية الاندماج الأكاديمي وأبعاده وأهميته بالنسبة لهم.
- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتبصيرهم بأهمية السعادة الدراسية، وكيفية قياسها لدى الطلاب, وكيفية تدريب الطلاب على تنمية السعادة الدراسية.
- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتوضيح أهمية الاندماج الأكاديمي, وكيفية قياسه لدى الطلاب, وكيفية تدريب الطلاب على تنمية الاندماج الأكاديمي.
- عمل دورات تدريبية لأولياء الأمور لتبصيرهم بأهمية السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى ابنائهم وضرورة تنميتهم لدى الابناء.
- تبصير وسائل الإعلام لإلقاء الضوء على أهمية السعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي لدى الطلاب بشكل عام وطلاب الجامعة والدراسات العليا بشكل خاص, ووضع خطط لتنمية كلا منهما.

بحوث مقترحة:

- بعض المتغيرات النفسية المسهمة في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- السعادة الدراسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة.
- بعض المتغيرات النفسية المسهمة في السعادة الدراسية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- نمذجة العلاقات السببية بين السعادة الدراسية وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- الفروق بين الموهوبين والعاديين في السعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد السعادة الدراسية في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- الاندماج الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد السعادة الدراسية في دافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- الدور الوسيط للسعادة الدراسية في علاقتها بالاندماج الاكاديمي ومهارات التفاوض الأكاديمي لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.
- الخط النمائي للسعادة الدراسية والاندماج الأكاديمي عبر مراحل عمرية متباينة .
- الفروق بين الموهوبين والعاديين في الاندماج الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

الجبيلي, محمد عبدالله .(٢٠٢٠). مدى تضمين الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, مج ٢٨, ع٣, ٧٢٥ – ٧٤٧.

جلجل, نصره محمد عبدالحميد؛ والصباغ, سارة شريف؛ والنجار, حسني زكريا السيد. (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية, جامعة كفر الشيخ*, ع١٠٣, ١٥٧ – ١٧٨.

الحربي, بدور بنت عزيز بن صالح؛ وعامر, ابتسام محمود. (٢٠٢٢). علاقة الاندماج الأكاديمي بالأهداف المستقبلية والتنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلبة : دراسة ميدانية على عينة من طالبات جامعة القصيم. *شؤون اجتماعية*, مج ٣٩, ع ١٥٦, ١٤٩ – ١٩٠.

حسب الله, عبدالعزيز محمد. (٢٠٢٠).الدالة التمييزية بين مرتفعي ومنخفضي الاندماج الأكاديمي عبر الإنترنت اعتمادا على أبعاد الهزيمة النفسية جراء جائحة كورنا "Covid 19 -" كمتغيرات منبئة لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية, جامعة بنها*, مج ٣١, ع ١٢١, ٢٥٥ – ٣٢٦.

حسن,عزت (٢٠٠٨). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل٨,٨ LISREL 8.8* .بنها: دار المصطفي للطباعة والترجمة.

خضير, عبدالمحسن عبدالحسين؛ وراضي, نجلاء عبدالكاظم محيبس. (٢٠١٧). الاندماج الجامعي لدى طلبة الجامعة بناء وتطبيق. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية, جامعة البصرة*, مج ٤٢, ع٢, ٣٦٣ – ٣٩٨.

دسوقي, شرين محمد أحمد؛ وقاسم, إيمان عيد؛ وقاسم, إيمان محمد عثمان محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية, جامعة بورسعيد*, ع٣٧, ٥١٩ – ٥٤٢.

الزهراني, شروق غرم الله .(٢٠١٨). الإندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*, مج ٢٧, ع١, ٢٥٣- ٢٦٨.

زويل, محمد جمال الدين إبراهيم. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للعزيمة والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, مج ٣٣, ع١٢٠, ١٩٩ – ٢٦٦.

السواط, وصل الله بن عبدالله حمدان. (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية, جامعة الأزهر*, ع١٦٥, مج٢, ٣٦٥ – ٤٠٦.

سيد, ومضان علي حسن. (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدى طلاب الدبلوم العام. *مجلة كلية التربية, جامعة بني سويف*, مج ١٨, ع١٠٠, ١- ٥٦.

شحاتة, غادة محمد أحمد. (٢٠١٨). العدالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالاندماج الجامعي لديهم. *مجلة كلية التربية, جامعة بنها*, ع ١١٥, مج ١, ١ – ١٠٢.

شحاته, ميريان عياد ذكي؛ وغنيم, محمد عبدالسلام؛ وعبدالحليم, عبدالرؤوف. (٢٠١٩) الخصائص السيكومترية لمقياس السعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية, جامعة حلوان*, مج ٢٥, ع٥, ٩١ – ١٢٤.

الطراونة, أحمد. (٢٠١٤). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة التربية, جامعة الأزهر*, ع١٥٨, مج ٢, ٨٠٩ – ٨٢٥.

طه, رياض سليمان السيد طه. (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية, جامعة عين شمس*, ع٣, مج ٤٤, ٢٩١- ٣٧٢.

عباس, مهند كاظم. (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*, مج ٢٨, ع٤, ١- ٩.

عفيفي, صفاء على احمد. (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي وإستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية, جامعة عين شمس*, مج ٣, ع٤٠, ٦٢ – ٢٠٢.

العنزي, عبدالله بن عبدالهادي سليم. (٢٠١٩). إسهام متغيري الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*, ع٢, ٤٩ – ٨٠.

غانم, حجاج (٢٠١٣). *التحليل العاملي نظريًا وعمليًا في العلوم الإنسانية والتربوية*. القاهرة : علم الكتب.

القاضي, عدنان. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. *المجلة العربية لتطوير التفوق*, مج ٣, ع ٤, ٢٦ – ٨٠.

القحطاني، خالد مناحي هديب. (٢٠٢١). التوجه الإيجابي نحو المستقبل وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلبة بكالوريوس التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم بجامعة الباحة. *مجلة العلوم التربوية, كلية الدراسات العليا للتربية, جامعة القاهرة*, مج ٢٩, ع ٣, ٣٥٣- ٤١٨.

القرعيش, إيمان محمد حسن. (٢٠٢٠). إدراك الأحداث والأنشطة السارة وعلاقتها بالشعوربالسعادة لدى طلاب الجامعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ع١٤, ١٣٩ – ١٧٦.

محمد, رشاد عصام الدين. (٢٠١٣). نوعية الحياة وعلاقتها بكل من الامتنان والسعادة والتسامح "دراسة نمائية". *رسالة ماجستير غير منشورة*, كلية الآداب, جامعة طنطا.

محمد, هاني سعيد. (٢٠١٤). الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة "دراسة في علم النفس الإيجابي". *مجلة دراسات نفسية*, مج ٢٤, ع٢, ١٤٣ - ١٨٤.

محمود, حنان حسين .(٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. *مجلة العلوم التربوية, كلية الدراسات العليا للتربية, جامعة القاهرة*, مج ٢٥, ع ٢, ٢٠٢- ٦٤٦.

مراد, هاني فؤاد سيد ؛ وصابر، سارة عاصم رياض.(٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.*مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*, ع٢٢, مج ٨, ٢٤٦ - ٣٢٨.

النجار, حسني زكريا السيد. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية, جامعة بنها*, مج ٣٠, ع١٢٠, ٩٠- ١٥٥.

الهادي, ابتسام راضي .(٢٠١٨). الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع- العراق*, ع ٣٢, ٢٦١ – ٢٨٠.

ثانيًا: المراجع العربية مترجمة إلى الإنجليزية:

Al-Jubaili, Muhammad Abdullah (2020). The extent to which emotional intelligence, gender, and type of secondary education are included in school integration among secondary school students in Al-Ahsa Governorate. *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, vol. 28, no. 3, 725-747.

Jaljal, Nasrah Muhammad Abd al-Hamid; Al-Sabbagh, Sarah Sharif; And the carpenter, Hosni Zakaria Al-Sayed. (2021). Academic integration and its relationship to the need for knowledge among postgraduate students. Faculty of Education. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University*, No. 103, 157-178.

Al-Harbi, as the role of Bint Aziz bin Saleh; Amer, Ibtisam Mahmoud. (2022). The relationship of academic integration to future goals and self-regulation of learning among students: A field study on a sample of female students at Qassim University. *Social Affairs, vol*. 39, no. 156, 149-190.

Hasab Allah, Abdulaziz Muhammad. (2020). The discriminatory function between high and low academic integration online based on the dimensions of psychological defeat due to the "Covid-19" pandemic as predictive variables among

university students in light of some demographic variables. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, vol. 31, no. 121, 255-326.

Hassan, Ezzat (2008). *Advanced statistics for educational, psychological and social sciences applications using LISREL 8.8 program*. Banha: Dar Al-Mustafa for Printing and Translation.

Khudair, Abdul Mohsen Abdul Hussein; And Radi, Naglaa Abdel Kazem Muhaibes. (2017). University integration among university students: construction and application. *Basra Research Journal for the Human Sciences, University of Basra*, Volume 42, No. 2, 363-398.

Desouky, Sherine Mohamed Ahmed; Qasim, Iman Eid; Qasim, Iman Muhammad Othman Muhammad. (2022). The effectiveness of a training program based on psychological flow in developing academic happiness among students of the College of Education. *Journal of the Faculty of Education, Port Said University*, No. 37, 519-542.

Al-Zahrani, Shorouk Ghormallah. (2018). Academic integration and its relationship to psychological values among a sample of students The university in light of some demographic variables. *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities*, Volume 27, No. 1, 253-268.

Zewail, Muhammad Jamal al-Din Ibrahim. (2023). The relative contribution of determination and emotional intelligence in predicting academic integration among international students at Al-Azhar University. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, vol. 33, no. 120, 199-266.

Al-Sawat, Wasallah bin Abdullah Hamdan. (2015). The level of satisfaction with academic counseling services and its relationship to psychological and cognitive integration among university students in light of some variables. *Journal of Education, Al-Azhar University*, No. 165, Volume 2, 365-406.

Sayed, and Mazhan Ali Hassan. (2021). Cognitive failure and its relationship to attentional control and academic integration among general diploma students. *Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University*, Volume 18,

Shehata, Ghada Mohamed Ahmed. (2018). Faculty academic justice as perceived by students and its relationship to their university integration. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, No. 115, Volume 1, 1-102.

Shehata, Mirian Ayad Zaki; and Ghoneim, Muhammad Abdel Salam; And Abdel Halim, Abdel Raouf. (2019)

Psychometric properties of the academic happiness scale for secondary school students. *Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, Volume* 25, No. 5, 91-124.

Tarawneh, Ahmed. (2014). Moral intelligence and its relationship to psychological happiness among students at Mu'tah University. *Journal of Education, Al-Azhar University*, No. 158, Volume 2, 809-825.

Taha, Riyad Suleiman Al-Sayyid Taha. (2020). Academic integration and its relationship to academic passion, optimism, and hope among university students, "A Study in Modeling Relationships." *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University*, No. 3, Volume 44, 291- 372.

Abbas, Muhannad Kazem. (2021). Academic integration among university students. *Journal of Human Sciences*, vol. 28, no. 4, 1-9.

Afifi, Safaa Ali Ahmed. (2016). The relative contribution of emotional creativity and study strategies to the dimensions of academic integration in light of gender and specialization among university students. *Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University*, Volume 3, No. 40, 62-202.

Al-Enezi, Abdullah bin Abdul-Hadi Salim. (2019). The contribution of the variables of gratitude and hope in predicting happiness among university students. *Saudi Journal of Psychological Sciences*, No. 2, 49-80.

Ghanem, Hajjaj (2013). *Factor analysis in theory and practice in the humanities and educational sciences*. Cairo: Science of Books.

Judge, Adnan. (2012). Emotional intelligence and its relationship to university integration among students of the College of Education, Taiz University. *Arab Journal for Developing Excellence*, Volume 3, Issue 4, 26-80.

Al-Qahtani, Khaled Manahi Hadeeb. (2021). Positive orientation towards the future and its relationship to academic integration among students of the Bachelor of Special Education majoring in learning difficulties at Al Baha University. *Journal of Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University*, Volume 29, No. 3, 353-418.

Al-Qaraish, Iman Muhammad Hassan. (2020). Understanding pleasant events and activities and their relationship to feelings of happiness among university students. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*. Verse 14, 139 – 176.

Muhammad, Rashad Essam El-Din. (2013). *Quality of life and its relationship to gratitude, happiness, and tolerance, a "developmental study*." Unpublished master's thesis, Faculty of Arts, Tanta University.

Mohamed, Hani Saeed (2014). The relative contribution of tolerance and gratitude in predicting happiness among university students: "A study in positive psychology." *Journal of Psychological Studies,* vol. 24, no. 2, 143-184.

Mahmoud, Hanan Hussein (2017). Academic self-concept and the level of academic ambition and their relationship to academic integration among a sample of female university students. *Journal of Educational Sciences, Graduate School of Education, Cairo University*, Volume 25, No. 2, 602-646.

Murad, Hani Fouad Sayed; Saber, Sarah Asim Riyad (2021). The construction of the causative relations between the cognitive and the constructive relations with the construction of the collective and the university's students, *the university students*. 22, M. 8, 246 - 328.

Al-Najjar, Hosni Zakaria Al-Sayed (2019). Mental alertness and its relationship to the need for knowledge and academic integration among graduate students at the College of Education. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, Volume 30, No. 120, 90-155.

Al-Hadi, Ibtisam Radi (2018). University integration and its relationship to future anxiety among students of the College of Basic Education. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences - Iraq*, No. 32, 261-280.

ثالثًا: المراجع الأجنبية:

Abid, N., Saeed, A., & Akhter, M. (2022). Examining relationship between secondary school students' academic engagement and their academic achievement: A case of Punjab. Journal of Arts & Social Sciences, 9(2), 41-49.

Akpan, I. D., & Umobong, M. E. (2013). Analysis of achievement motivation and academic engagement of students in the Nigerian classroom. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2(3), 385-390.

Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. Learning and Individual Differences, 94, 1- 115.

Alonso-Tapia, J., Merino-Tejedor, E., & Huertas, J. A. (2023). Academic engagement: assessment, conditions, and effects—a study in higher education from the perspective of

the person-situation interaction. European Journal of Psychology of Education, 38(2), 631-655.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. International Education Studies, 9(12), 41-52.

Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student perceptions of academic engagement and student-teacher relationships in problem-based learning. Frontiers in psychology, 12, 1- 18.

Anierobi, E. I., & Unachukwu, G. C. (2020). Achievement motivation and academic optimism as correlates of academic engagement among postgraduate students in Nnamdi Azikiwe university (NAU), Awka. Social Sciences and Education Research Review, 1(7), 242-263

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369-386.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of school psychology, 44(5), 427-445.

Bakhshaee, F., & Hejazi, E. (2017). Student's academic engagement: the relation between teacher's academic optimism and female student's perception of school climate. International Journal of Mental Health and Addiction, 15, 646-651.

Barkley, E. F., & Major, C. H. (2020). Student engagement techniques: A handbook for college faculty. John Wiley & Sons.

Barnett, M. D., Melugin, P. R., & Hernandez, J. (2020). Time perspective, intended academic engagement, and academic performance. Current Psychology, 39, 761-767.

Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. Higher Education Research & Development, 31(6), 759-772.

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. European journal of psychology of education, 28, 511-528.

Borgonovi, F., and Pál, J. (2016). "A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: being 15 In 2015," in OECD Education Working Papers, No. 140; October 5, 2016. Paris: OECD Publishing.

Cajurao, A., Lumapenet, H., & Galadora, R. (2023). Social well-being towards academic engagement of the students. IJARIIE, 9(3), 3948-3950.

Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the student engagement instrument elementary version. School Psychology Quarterly, 27(2), 61-73

Chen, J., Du, X., Chaaban, Y., Velmurugan, G., Lyngdorf, N. E. R., Nørgaard, B., ... & Bertel, L. B. (2023). An exploration of sources fostering first-year engineering students' academic well-being in a PBL environment. IEEE Transactions on Education, 66(5), 421-430.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.), Best practices in school psychology (pp. 1099-1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. Journal of Health and Social Behavior, 24(4), 385.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Minnesota Symposium on Child Psychology (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press

Datu, J., & Valdez, J. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. Asia-Pacific Education Researcher, 25(3), 399-405.

Derikvand, M., Daneshpayeh, M., Mazoosaz, A., & Hosseini, S. J. (2024). the mediating role of anxiety sensitivity in the relationship between connectedness with school and academic well-being. Psychological Achievements, (10), Article 3180.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., et al. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. Social Indicators Research, 97, 143–156.

Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In Handbook of research on student engagement (pp. 97-131).

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and

engagement: Their combined effect on student achievement. International Journal of Educational Research, 84, 1-12.

Freda, M. F., Raffaele, D. L. P., Esposito, G., Ragozini, G., & Testa, I. (2023). A new measure for the assessment of the university engagement: The SInAPSi academic engagement scale (SAES). Current Psychology, 42: 9674–9690.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74, 59–109.

Galleon, J., & De Leon, M. (2023). The influence of academic competence and well-being on work engagement of elementary school teachers. International Journal of Research Publication and Reviews, 4(12), 2209-2217.

Gilbert, J. (2007). " Catching the Knowledge Wave": Redefining Knowledge for the Post-Industrial Age. EDUCATION CANADA-TORONTO-, 47(3), 4.

Gindap, R., Ado, N., & Padro, P. (2022). Engagement to online learning, mental well-being, self-regulated learning, and academic performance: A path analysis. IOER International Multidisciplinary Research Journal, 4(3), 139-148.

Gutiérrez, M., Chireac, S. M., Tomás, J. M., Sancho, P., & Romero, I. (2016). Measuring School engagement: Validation and measurement equivalence of the student engagement scale on angolan male and female adolescents. Journal of Education, Society and Behavioural Science, 15(3), 1-11.

Hietajärvi, L. (2019). Adolescents' socio-digital engagement and its relation to academic well-being, motivation, and achievement [Doctoral dissertation]. University of Helsinki.

Hitokoto, H., & Uchida, Y. (2015). Interdependent happiness: Theoretical importance and measurement validity. Journal of Happiness Studies, 16, 211–239.

Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 703-718.

Huo, J. (2022). The role of learners' psychological well-being and academic engagement on their grit. Frontiers in Psychology, 13, Article 848325.

Jia, H. (2022). English as a foreign language learners' well-being and their academic engagement: The mediating role of English as a foreign language learners' self-efficacy. Frontiers in Psychology, 13, Article 882886.

Karki, P., Chaudhury, S., & Patangia, B. (2020). Academic engagement among college students in Urban Bangalore:

Exploring institutional and individual level determinants of academic engagement. i-Manager's Journal on Educational Psychology, 14(2), 24.-33.

Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-18.

Konu, A., & Koivisto, A. M. (2011). The school well-being profile–A valid instrument for evaluation. In EDULEARN11 proceedings (pp. 1842-1850). IATED.

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. Learning and individual differences, 31, 1-10.

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement? Journal of College Student Development, 50(6), 683–704.

Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. Student engagement and achievement in American secondary schools, 11-39.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. Developmental psychology, 47(1), 233- 247.

Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. Social Indicators Research, 120, 917-937.

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60, 541–572.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Palmer, N. F. (2016). A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, 35(9), 1098-1118.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happi- ness: Preliminary reliability and construct validation. Social Indicators Research, 46(2), 137-155.

Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series. College Board.

Mahmoodimehr, E., Hafezi, F., Bakhtiarpour, S., & Johari Fard, R. (2022). The correlation between health-oriented academic lifestyle and academic well-being: the mediating role of academic resilience. International Journal of School Health, 9(3), 160-167.

Martin, A., Papworth, B., Ginns, P., & Liem, G. (2014). Boarding school, academic motivation and engagement, and psychological well-being: A large-scale investigation. American Educational Research Journal, 51(5), 1007-1049.

Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. Educational Psychology, 39(8), 1047-1067.

National Research Council, Division of Behavioral, Social Sciences, Board on Children, Youth, Committee on Increasing High School Students' Engagement, & Motivation to Learn. (2003). Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn. National Academies Press.

Okafor, S. O. (2021). Self-esteem as a predictor of academic engagement of university undergraduates in Anambra State. Journal of Educational Research & Development, 4(1), 153-159.

Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R. D. L., Ragozini, G., & Freda, M. F. (2023). Examining the relation between first-year university students' intention to drop-out and academic engagement: The role of motivation, subjective well-being and retrospective judgements of school experience. Innovative Higher Education, 48(5), 837-859.

Phan, H. P. (2014). Situating psychological and motivational factors in learning contexts. Education, 4(3), 53-66.

Phan, H. P. (2014a). An integrated framework involving enactive learning experiences, mastery goals, and academic engagement-disengagement: A causal modeling examination. Europe's Journal of Psychology, 10(1).41- 66.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In Handbook of research on student engagement (pp. 149-172).

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. Contemporary Educational Psychology, 36, 257–267.

Renshaw, T. L. (2018). Psychometrics of the revised college student subjective wellbeing questionnaire. Canadian Journal of School Psychology, 33(2), 136-149.

Sadeghi, R., Fatemi, F., & Sadri, E. (2023). The effectiveness of mindfulness training on psychological well-being and academic engagement for students with low academic achievement. Journal of Applied Psychological Research, 14(1), 129-144.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript, Utrecht University.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. Journal of Happiness Studies, 3(1),71-92.

Seifeddin,A. (2015) .Engagement: A path to better EFL learning . Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology,1(2), 73-112.

Seipel, M. (2020). Supporting the well-being of student veterans and service members: Contextual factors and self-determination (Publication No. 13857192) [Doctoral dissertation, Iowa State University]. ProQuest Dissertation & Theses.

Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective well-being, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. Revista de Psicodidáctica, 21(2), 357-374.

Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (2013). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. Global business review, 14(1), 25-42.

Shek, D. T., & Chai, W. (2020). The impact of positive youth development attributes and life satisfaction on academic well-being: A longitudinal mediation study. Frontiers in Psychology, 11, 1- 26.

Shirmohammadi, Z., Eftekhar Saadi, Z., & Talebzadeh Shoushtari, M. (2023). Mediating Role of Perceived Academic Stress in Relationships of Self-compassion and Self-regulation With Academic Well-being in Female Students. Iranian Journal of Health Sciences, 11(1), 29-36.

Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Con-ceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. Educational and Psychological Measurement, 69, 493–525.

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. Psychological Development and Education, 24(3), 100-106.

Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. Social indicators research, 119, 353-372.

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. Journal of Happiness Studies, 20, 841-861.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. The higher education academy, 11(1), 1-15.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. Learning and individual differences, 22(3), 290-305.

Turashvili, T., & Japaridze, M. (2012). Psychological well-being and its relation to academic performance of students in Georgian context. Problems of Education in the 21st Century, 49, 73.

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. European Psychologist, 18(2), 136-147.

Van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. Teaching and teacher education, 37, 21-32.

Vizoso, C., Rodríguez, C., & Arias-Gundín, O. (2018). Coping, academic engagement and performance in university students. Higher Education Research & Development, 37(7), 1515-1529.

Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. Learning and instruction, 28, 12-23.

Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan Secondary School Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 9(2), 61-72.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). Reducing the Risk: School as communities of support. Philadelphia: The Falmer Press.

Wiles, E. Z. (2018, February). Psycho-social determinants of academic well-being for international students from developed countries who study in developing countries. In 3rd ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2017) (pp. 212-220). Atlantis Press.

Willms, J. D. (2003). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1-84.

Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. Journal of Adolescence, 84, 11-22.

Zheng, S. (2014). Academic achievement, school engagement, and well-being of international/visa students in the Toronto District School Board's secondary schools (Research Report No. 13/14-09). Toronto District School Board.