الاسهام النسبي لرأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم[1]

د./ زينب شعبان رزق[2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية– جامعة عين شمس

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من مكونات رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بأبعاد الالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم. وتألفت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٧) طالبًا وطالبة من طلاب السنة النهائية بكلية التربية. ولتحقيق أهداف البحث، قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقاييس، هي: مقياس الالتزام الأكاديمي (بأبعاده الخمسة: مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى)، ومقياس رأس المال النفسي (بأبعاده: الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، ومقياس التوجه الزمني المستقبلي.

أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي يسهمان إسهامًا دالًا في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي الكلي وأبعاده المختلفة. وكانت أبرز الأبعاد المُسهمة في التنبؤ، هي: الأمل، والتفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي؛ حيث كانت هذه الأبعاد الأكثر اتساقًا في تفسير التباين في الالتزام الأكاديمي، بينما كان لفعالية الذات والصمود النفسي دورٌ محدودٌ نسبيًا، اقتصر على مستوى الالتزام، وحجم الاستثمار فقط. ولعل هذه النتائج تشير إلى أهمية بناء برامج إرشادية تستند إلى تعزيز رأس المال النفسي، والتوجه المستقبلي كمدخل لتعزيز التزام الطالب المعلم أكاديميًا. وتوصي الباحثة بوضع سياسات تعليمية تخلق بيئة تعليمية شاملة ملائمة لاحتياجات الطلاب، وتعزز التزامهم الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الالتزام الأكاديمي؛ رأس المال النفسي؛ التوجه الزمني المستقبلي

---

[1] تم استلام البحث في ٢٩ /٢٠٢٥/٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٣ / ٥ /٢٠٢٥
[2] ت ٠١٠٠١٤٦٢٢٦٣ Email: zenabrezk@ edu.asu.edu.eg

مقدمة

تمثل **نهاية المرحلة الجامعية** مرحلة مهمة في حياة الطلاب، تتشكل فيها الهويات الأكاديمية والمهنية، وينمو خلالها الاستقلال الفكري والتنظيم الذاتي. وفي ظل التغيرات المتلاحقة التي يشهدها العالم المعاصر، لم تعد الكفاءة الأكاديمية وحدها ضمانًا لنجاح الطالب، بل أصبح من الضروري التطرق إلى العوامل النفسية الإيجابية التي تمكّنه من التكيف مع التغيرات، وتحقيق الأهداف الأكاديمية والمهنية المنشودة. ويُعدّ **طلاب كلية التربية** من الفئات المهمة، نظرًا للدور المحوري الذي سيقومون به مستقبلاً في بناء الأجيال. لذا فإن إعدادهم نفسيًا وتربويًا ليس مطلبًا نفسيًا وأكاديميًا فحسب، بل ضرورة مهنية ومجتمعية، لما له من انعكاسات مباشرة على ممارساتهم التربوية التالية، وعلى جودة البيئة التعليمية في المدارس.

يبرز **الالتزام الأكاديمي** academic commitment بوصفه أحد المتغيرات المهمة والمؤثرة في استمرارية الطالب الجامعي واندماجه في التعلم، وتقدمه في مساره الأكاديمي. فالالتزام الأكاديمي لا يُقاس فقط من خلال الوقت الذي يقضيه الطالب في الدراسة، وإنما من خلال شبكة مركبة من الدافعية، والانتماء للمؤسسة التعليمية، والرضا عن التجربة التعليمية، والاستعداد للاستثمار الذاتي من أجل تحقيق أهداف بعيدة المدى. وقد تطوّر مفهوم الالتزام الأكاديمي في الأدبيات النفسية والتربوية ليُصبح أكثر تكاملاً، كما هو الحال في نموذج الاستثمار Human–Vogel and Rabe (2015) الذي ينظر إلى الالتزام الأكاديمي كمنظومة تنظيم ذاتي ترتبط بالهوية تتمثل في خمسة أبعاد، هي: مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى.

ورغم أهمية وقيمة الالتزام الأكاديمي، فإن كثيرًا من الطلاب يواجهون صعوبات في المحافظة على استمرارية الالتزام، ويُعزى ذلك إلى عوامل متعددة، من بينها ضعف الهوية الأكاديمية، وقصور التنظيم الذاتي، وقلة الوعي بالأهداف الشخصية، أو نقص الموارد النفسية التي تعين الطالب على مواجهة ضغوط الحياة الجامعية. فالطلاب مرتفعو الهوية الأكاديمية يضعون أهدافًا أكاديمية قوية، ولديهم دافعية داخلية واستراتيجيات تكيف فعالة في مواجهة التحديات الأكاديمية (Yukhymenko–Lescroart & Sharma, 2024). ومن هنا تبرز أهمية دراسة المتغيرات النفسية (لاسيما الإيجابية) التي قد تفسّر تباين مستويات الالتزام الأكاديمي بين الطلاب.

في هذا السياق، طرح Luthans (2002) مفهوم **رأس المال النفسي** Psychological Capital والذي يمثل أحد المفاهيم المعاصرة في علم النفس الإيجابي، ويشير إلى مجموعة من السمات

الإيجابية القابلة للنمو، هي: الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل. هذه السمات لا تعمل بشكل مستقل، بل تتكامل مجتمعة لتشكّل مصدرًا نفسيًا داخليًا يدعم الطلاب في مواجهتهم التحديات، ويحفز دافعيتهم الذاتية، مما يجعلهم أكثر قدرة على الاستمرار والمثابرة والتمسك بأهدافهم رغم العقبات؛ ويعزز قدرتهم على التكيف الأكاديمي، والحفاظ على الالتزام الدراسي والأكاديمي. وقد اهتمت عدد من الدراسات العربية، والأجنبية ببحث علاقة رأس المال النفسي بالالتزام المؤسسي، والأكاديمي (عبدالعال عبدالله عبدالعال، ٢٠٢١)؛ (Adelina &Farida, 2022; AL-Qadri et al., 2024; Gan & Cheng, 2021; Geremias et al., 2024; Martínez et al., 2021; Nguyen & Ngo, 2020; Tyagi, 2021)، وقد أيدت نتائج هذه الدراسات ارتباط أبعاد رأس المال النفسي ايجابيًا بالالتزام الأكاديمي.

وفي السياق ذاته، يُعد **التوجه الزمني المستقبلي** Future Time Orientation مؤشرًا مهمًا على نضج الطالب وقدرته على توجيه سلوكياته الحالية بناءً على رؤيته للمستقبل. فالأفراد الذين يمتلكون توجهًا زمنيًا مستقبليًا يتميزون بقدرتهم على التخطيط، وتأجيل الإشباع، واتخاذ قرارات تتوافق مع أهدافهم طويلة المدى (Shirai & Kunnen, 2020)، وكذلك الاصرار على الاستمرار والنجاح في البيئة الجامعية التي تتطلب قدرًا عاليًا من الانضباط الذاتي، مما يسهم في تحفيز ودعم الالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم، ذلك أن المرحلة الجامعية (لا سيما في نهايتها) تتميز بالتركيز بشكل كبير على التطلع للمستقبل والتخطيط له (Shirai et al., 2016).

ورغم تزايد الاهتمام بهذين المتغيرين في الأدبيات النفسية بوجهٍ عامٍ، إلا أن الدراسات العربية – وخاصة في السياق الجامعي، وتحديدًا مع الطالب المعلم– لا تزال محدودة في تحليل **كيف يمكن لرأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي أن يُسهما معًا في التنبؤ بمستوى الالتزام الأكاديمي.**

من هذا المنطلق، **سعى البحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم**، بما يسهم في فهم أعمق للعوامل النفسية التي تدعم الاستمرارية الأكاديمية، ويوفّر قاعدة معرفية يمكن الانطلاق منها لتطوير برامج دعم جامعية وممارسات للتوجيه النفسي والتربوي داخل الجامعات.

مشكلة البحث

يواجه الطالب المعلم في كليات التربية تحديات مزدوجة تتعلق بتأهيله كطالب من جهة، وكمربٍ مستقبلي من جهة أخرى، مما يستدعي دعمًا نفسيًا خاصًا يعزز التزامه الأكاديمي وهويته المهنية. وتمثل السنة النهائية –تحديدًا– في حياة طالب كلية التربية مرحلة تتضمن بعض التحديات النفسية التي تتطلب العديد من المهارات المؤهلة للانخراط في سوق العمل؛ كالاستقلالية، وإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، وهي سمات ترتبط بتوجهات الطالب المستقبلية، وبما لديه من رأس مالٍ نفسيٍ.

يمثل مفهوم **الالتزام الأكاديمي** متغيرًا دافعيًا ومعرفيًا مؤثرًا في نجاح الطالب الجامعي في تحقيق أهدافه، واستمراريته في استكمال مساره التعليمي، إلا أن التباين في مستويات هذا الالتزام بين الطلاب قد يطرح تساؤلات حول تطور دراسة هذا المفهوم، والعوامل النفسية الكامنة وراءه. وقد أشارت الأدبيات إلى أن الالتزام الأكاديمي لا يُعد مجرد بذل وقت وجهد لتحقيق الأهداف الأكاديمية، بل هو عملية تنظيم ذاتي ترتبط بهوية الطالب الأكاديمية وتصوراته المستقبلية (AL–Qadri et al., 2024; Human–Vogel & Rabe, 2015)، وبجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، إذ يؤثر الالتزام العاطفي نحو الأساتذة بشكل أكبر من الالتزام تجاه المؤسسة نفسها (Cownie, 2019; 2020).

ورغم تطور **مناحي دراسة مفهوم الالتزام** عبر ثلاث مراحل رئيسة، إلا أن كل مرحلة ركزت على زوايا مختلفة للالتزام، ففي الدراسات الباكرة للالتزام الأكاديمي تم تجاهل التأثيرات النفسية والاجتماعية والسياقية المحيطة بالفرد (Alvi & Sharma, 2021)، إلى أن ظهرت مناحي عالجت هذا القصور وتم تبنّي منظور نفسي اجتماعي يأخذ في الاعتبار التفاعل بين كل من الشخصية والسياق الاجتماعي، مما أتاح الفرصة لتناول أكثر عمقًا للالتزام بوصفه عملية دينامية تتأثر بكل من البيئة والمؤسسة التعليمية (Voljoen, 2015). **إلا أن الدراسات العربية التي تناولت الالتزام في السياق الأكاديمي كعملية تنظيم ذاتي مرتبطة بالهوية في ضوء نموذج الاستثمار** الذي طرحه Human–Vogel and Rabe (2015) لا زالت محدودة.

وعلى ضوء هذا التطور المفاهيمي للالتزام الأكاديمي في الأدبيات النفسية، برزت الحاجة إلى دمج هذه الرؤى المتنوعة ودراسة الالتزام الأكاديمي كنتاج تفاعلي بين العوامل النفسية الإيجابية مثل **رأس المال النفسي**، والعوامل المعرفية الزمنية مثل **التوجه الزمني المستقبلي**. إذ أن الالتزام لم يعد يُفهم فقط على أنه موقف تجاه المؤسسة أو الهدف، بل كعملية مركبة تتشكل من خلال **رؤية الطالب للمستقبل**، وقدرته على التحفيز الذاتي، والتكيف مع تحديات السياق الأكاديمي (Mazloom et al., 2020).

وفي هذا السياق، برزت الحاجة إلى دراسة المتغيرات النفسية الإيجابية، مثل **رأس المال النفسي**، والذي يتضمن الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل، لما له من دور بارز في

تعزيز الأداء، والتحفيز الداخلي وتحقيق العمل الملتزم (Rezaei-Gazki et al., 2019). كما يكتسب **التوجه الزمني المستقبلي** أهمية خاصة، بوصفه إطارًا إدراكيًا يساعد الطالب على ربط سلوكياته الحاضرة بأهدافه المستقبلية، ويُسهم في تشكيل هويته الأكاديمية وتعزيز التزامه بتحقيق الدرجة العلمية (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024).

وقد بحثت العديد من الدراسات، مثل: (Geremias et al., 2024; Nguyen & Ngo, 2020; Tyagi, 2021) علاقة رأس المال النفسي بالالتزام التنظيمي، وكشفت نتائجها عن وجود ارتباطات دالة موجبة بين الالتزام، وأبعاد رأس المال النفسي. وبرغم وفرة الدراسات التي تناولت **العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام** في السياقات المهنية والتنظيمية، إلا أن الدراسات التي بحثت هذه **العلاقة في السياق الأكاديمي الجامعي لا تزال محدودة**، مثل دراسات (Adelina & Farida, 2022; Martínez et al., 2021)، مما يعكس فجوة بحثية تحتاج إلى معالجتها للاستفادة من نتائج هذه الدراسات في السياق الأكاديمي.

كما أن بعض الدراسات مثل دراسة Voljoen (2015) لم تسفر نتائجها عن ارتباط الصمود النفسي – أحد أبعاد رأس المال النفسي – بالالتزام، مما يشير إلى الحاجة لفحص العلاقة بشكل أعمق في السياق الأكاديمي، وفي إطار نموذج شامل يأخذ في الاعتبار كافة أبعاد رأس المال النفسي. على الجانب الآخر، أكدت دراسات مثل: (AL-Qadri et al., 2024) ارتباط فعالية الذات، كأحد أبعاد رأس المال النفسي بالالتزام الأكاديمي، مما يسلط الضوء على أهمية دراسة تأثيرها في سياق أوسع يشمل بقية الأبعاد مثل التفاؤل والأمل والصمود. كذلك أظهرت بعض الدراسات، مثل: (Worku & Gita, 2024) أن الالتزام الأكاديمي قد يعمل كـ"وسيط" في العلاقة بين الصمود والأداء الأكاديمي، مما يشير إلى ضرورة **تطوير نماذج تفسيرية تأخذ بالاعتبار متغيرات نفسية متعددة** مثل رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي لفهم العوامل المؤثرة في الالتزام الأكاديمي.

على الجانب الآخر، رغم تعدد النماذج المفسرة للالتزام الأكاديمي (Bekez Esin & Erdem, 2022; Borja-Gil et al., 2024; Griep, 2022; Human-Vogel 2008; Human-Vogel & Rabe, 2015)، إلا أنها أغفلت البعد الزمني كعامل نفسي دينامي فعال في تعزيز الاستمرارية الأكاديمية والنجاح طويل المدى، وتشكيل دوافع الطلاب وهويتهم التعليمية، ومساعدة الطلاب على تأجيل الإشباع والتخطيط بواقعية (Mazachowsky & Mahy, 2020). لذلك، لا تزال العلاقة بين الالتزام الأكاديمي، **والتوجه الزمني المستقبلي** –كأحد أبعاد التنظيم الذاتي المرتبط بتصورات الفرد المستقبلية – تمثّل فجوة بحثية لاسيما في الأدبيات العربية.

كذلك، لم ترصد الأدبيات دمجًا مباشرًا بين متغيري **رأس المال النفسي** و**التوجه الزمني المستقبلي** في تفسير الالتزام الأكاديمي، في حدود علم الباحثة، على الرغم من أن لكليهما خصائص نفسية موجهة نحو المستقبل، وهو ما يدعو إلى تقديم نموذج جديد يستند إلى التفاعل بين المتغيرين لتفسير الالتزام الأكاديمي بشكل أكثر دقة. فبرغم وفرة الدراسات التي تناولت الالتزام الأكاديمي (AL-Qadri et al., 2024; Martínez et al., 2021; Voljoen, 2015; Worku & Gita, 2024)، إلا أن هناك حاجة بحثية لتناول **الإسهام النسبي لأبعاد رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي معًا** في تفسير الالتزام الأكاديمي، الأمر الذي يفتح المجال لاستكشاف مدى تأثير هذه المتغيرات الإيجابية في تشكيل التزام الطالب الأكاديمي، بما يسهم في تقديم فهم أعمق للعوامل المؤثرة فيه، لتعزيز دافعية الطلاب واستمراريتهم الأكاديمية.

علاوة على ذلك، فإن عدد كبير من هذه الدراسات أُجريت في **سياق ثقافات أجنبية**، وركّزت على **البيئات المهنية والتنظيمية** (Djourova et al., 2019; Gan & Cheng, 2021; Geremias et al., 2024; Nguyen & Ngo, 2020; Tyagi, 2021) بالمقارنة بالبيئات الجامعية في السياقات العربية، مما يدعو إلى استكشاف هذه العلاقة المشتركة في **السياق الأكاديمي العربي**، لاسيما مع ازدياد الضغوط النفسية والأكاديمية لدى طلاب الجامعات، والحاجة إلى مصادر نفسية داعمة.

في ضوء ما سبق، يمكن ملاحظة أنه بالرغم من التزايد الملحوظ في الاهتمام بالمفاهيم النفسية الإيجابية كالالتزام الأكاديمي ورأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي، إلا أن هناك فجوة معرفية في فهم كيف تتفاعل هذه المتغيرات معًا في إطار السياق الجامعي، وخصوصًا بين طلاب كليات التربية الذين يواجهون تحديات مزدوجة تتعلق بالهوية الأكاديمية والمهنية والعربية. كما أن محدودية الدراسات التي دمجت بين التوجه الزمني المستقبلي والالتزام الأكاديمي، إلى جانب الافتقار إلى نماذج شاملة تدمج هذه المتغيرات في إطار التنظيم الذاتي المرتبط بالهوية، ربما تلقي الضوء على أهمية إجراء دراسات تكشف عن **الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي** بأبعاده الخمسة في البيئة العربية لدى الطالب المعلم بكليات التربية.

وقد سعى البحث إلى الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

هل تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي (مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى) والدرجة الكلية له لدى الطالب المعلم؟

ويمكن تفصيل السؤال الرئيس للبحث إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بمستوى الالتزام لدى الطالب المعلم؟

٢. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالرضا لدى الطالب المعلم؟

٣. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بجودة البدائل المتاحة لدى الطالب المعلم؟

٤. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بحجم الاستثمار لدى الطالب المعلم؟

٥. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام ذي المعنى لدى الطالب المعلم؟

٦. هل تسـهم أبعاد رأس المال النفسـي (الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى التعرف والكشف عن الأبعاد الأكثر إسهامًا من رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي الكلي وأبعاده الفرعية.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

- أهمية دراسـة المتغيرات النفسـية المسـهمة في الالتزام الأكاديمي (مثل: رأس المال النفسـي، والتوجه الزمني المستقبلي) لما للالتزام الأكاديمي من تضمينات نفسية وتربوية مهمة لاسيما مع طالب كلية التربية.
- تقديم نموذجًا تفسيريًا، يربط بين ثلاثة متغيرات مهمة، تسهم في العلاقات السببية المحتملة مما يُثري الأدبيات النفسية، لا سيما في البيئة العربية، حيث لا تزال هذه النماذج محدودة.

- إلقاء الضــوء على دور التنظيم الذاتي والتخطيط المســتقبلي في دعم الالتزام الأكاديمي، وهو منظور معاصر يتماشى مع احتياجات المتعلم في العصر الحالي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- إثراء المكتبة العربية بمقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لكل من الالتزام الأكاديمي، ورأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي، قد تفيد الباحثين فيما بعد.
- تقديم توصيات للقائمين على كليات التربية لتعزيز الهوية الأكاديمية لدى الطالب المعلم عبر ربط التعليم بأهدافه الشخصية والمجتمعية طويلة المدى، وذلك في ضوء ما ستسفر عنه نتائج البحث.
- الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج إرشادية وتدريبية لتعزيز التوجه المستقبلي لدى طلاب كليات التربية.
- توظيف نتائج البحث في دعم الطلاب الجامعيين عبر مراكز الإرشاد الأكاديمي بالجامعات، من خلال تصميم تدخلات قائمة على تعزيز الأمل وفعالية الذات والصمود النفسي والتفاؤل لدعم الطلاب الأقل التزامًا دراسيًا.
- مساعدة المؤسسات التعليمية على اتخاذ قرارات وقائية فيما يخص مشاكل الانسحاب أو التراجع الأكاديمي، من خلال فهم أعمق للعوامل النفسية التي تعزز الالتزام الأكاديمي.

مصطلحات البحث

(١) الالتزام الأكاديمي Academic comitmment: عرفه Human–Vogel and Rabe (2015) على أنه معتقدات تقييمية متسقة في السياق الأكاديمي، وتمثل شكلاً من أشكال التنظيم الذاتي في مستوى الهوية، وتعمل لتحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة المدى الموجهة نحو المستقبل. ويقاس الالتزام الأكاديمي إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن محصلة استجاباته على أبعاد المقياس (اعداد الباحثة) الذي يتألف من خمسة أبعاد، هي:

أ. مستوى الالتزام commitment level: ويشير إلى مدى إصرار الطالب على متابعة دراسته حتى التخرج، ومدى إدراكه لأهمية التعلم المستمر. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد مستوى الالتزام بمقياس الالتزام الأكاديمي.

ب. الرضا satisfaction: يُقْصَد به مدى رضا الطالب عن تجربته الأكاديمية، ومدى شعوره بالإنجاز في تحقيق أهدافه الأكاديمية. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد الرضا بمقياس الالتزام الأكاديمي.

ج. جودة البدائل المتاحة quality of alternative: تمثل مدى إدراك الطالب للدراسة على أنها أفضل الخيارات، وعدم وجود بدائل أخرى أكثر إرضاءً من الدراسة، وتعد مؤشرًا على مدى استعداده لمواصلة الدراسة أو التخلي عنها. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد جودة البدائل المتاحة بمقياس الالتزام الأكاديمي.

د. حجم الاستثمار investment size: يُقْصَد به مدى تكريس واستثمار الطالب للوقت والجهد في دراسته. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد حجم الاستثمار بمقياس الالتزام الأكاديمي.

هـ. الالتزام ذو المعنى meaningfulness: يشير إلى مدى ارتباط الطالب بهويته الشخصية من خلال دراسته، ومدى اعتبار التعلم جزءًا جوهريًا من حياته. ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته على بعد الالتزام ذي المعنى بمقياس الالتزام الأكاديمي.

(٢) رأس المال النفسي Psychological capital: عرفه Luthans et al. (2007) بأنه الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تساعده على تنظيم مشاعره وأفكاره والتصرف بإيجابية برغم الضغوط، وتتمثل في التوجه الايجابي للطالب نحو الأهداف، واعتقاده في قدرته على الأداء الفعال، والتكيف الايجابي مع التحديات، وتوقع النتائج المستقبلية المأمولة. ويقاس رأس المال النفسي إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص عن محصلة استجاباته على أبعاد المقياس (اعداد الباحثة) الذي يتألف من أربعة أبعاد، هي:

أ. الأمل Hope: حالة من الدافعية الإيجابية نحو تحقيق الأهداف، تتشكل من خلال التفاعل بين الإرادة، والمسارات والخطط المؤدية لتحقيق الأهداف.

ب. فعالية الذات Self-efficacy: اعتقاد الطلاب في قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق نتائج محددة.

ج. الصمود النفسي Resilience: قدرة الطلاب على التكيف الإيجابي الفعّال مع التحديات، واستعادة توازنهم النفسي بعد التعرض للضغوط والأزمات.

د. التفاؤل Optimism: أسلوب إدراكي يتبناه الطلاب عند تفسيرهم للأحداث، ويتضمن توقع إيجابي لنتائج المستقبل.

(٣) التوجه الزمني المستقبلي Future Time Orientation: وهو يشير إلى قدرة الطلاب على التوقع، والتخطيط، وهيكلة المستقبل، ويعكس مستوى الاهتمام والاندماج في المستقبل (Coscioni, Oliveira et al., 2024). ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص عن استجاباته

على مقياس التوجه الزمني المستقبلي (اعداد الباحثة) وفق منحى عام غير محدد بموضوعات Athematic Approach يركز على التوجهات العامة نحو المستقبل، دون التركيز على مجالات معينة في الحياة.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

المحور الأول: الالتزام الأكاديمي

أولًا: مفهوم الالتزام الأكاديمي

يمثل الالتزام بوجهٍ عامٍ، والالتزام الأكاديمي بوجهٍ خاصٍ متغيرًا دافعيًا مهمًا. ويمثل **الالتزام** حالة معرفية Cognitive State نحو تحقيق هدف معين (كالرغبة في النجاح)، وهي تتجاوز التوجهات العاطفية المباشرة (مثل الرغبة أو النية) (Human-Vogel & Mahlangu, 2009). وهو يشير إلى ارتباط الفرد بشيء ما أو شخص ما، مع الاعتقاد بأهمية الأنشطة التي يقوم بها الفرد ومعناها، وهو يمثل أحد أبعاد الصلابة النفسية (Sheard & Golby, 2007). **والالتزام قد يكون عامًا أو نوعيًا** وفق السياق الخاص بالالتزام؛ كالالتزام الأكاديمي، والمهني، والوجداني، والأخلاقي إلى غير ذلك (Voljoen, 2015).

وفي السياق الأكاديمي، يُعد الالتزام عاملاً جوهريًا في تعزيز مواجهة الضغوط الأكاديمية، ويتضمن معتقدات تقييمية متسقة؛ مثل: معتقدات الطلاب عن أنفسهم، وعن أساتذتهم، وعن تجربتهم التعليمية ككل. وهو يتمثل في إصرار الطالب على إكمال دراسته بنجاح على المدى الطويل، ويرتبط مباشرة بالنجاح الأكاديمي. ويمثل الالتزام الأكاديمي **عملية تنظيم ذاتي** Self-Regulatory (Human-Vogel & Mahlangu, 2009)، ويتضمن **استثمار** الطالب للأنشطة الأكاديمية في تحقيق أهدافه الدراسية (Rezaei-Gazki et al., 2019).

ويشير Human-Vogel and Rabe (2015) إلى أن الالتزام الأكاديمي لا يتعلق فقط بتحقيق أهداف خارجية، بل هو أيضًا التزام بالذات، **وبهوية الطالب المستقبلية،** مما يجعله جزءًا من عملية التنظيم الذاتي القائمة على تصورات ذاتية **مستقبلية.** وهو ليس مجرد بذل وقت وجهد في تحقيق الأهداف الدراسية، بل هو عملية نفسية تتضمن تنظيم الذات، وتعكس مدى ارتباط الطالب بهويته **المستقبلية،** فالوقت والجهد ليسا سوى مؤشرات على الالتزام الأكاديمي (AL-Qadri et al., 2024).

فالطلاب ذوو الهوية الأكاديمية المرتفعة يضعون أهدافًا أكاديمية قوية، ويظهرون دافعية ذاتية واستراتيجيات تكيف فعالة مع التحديات الأكاديمية (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024).

وقد تناولت بعض الأدبيات النفسية الالتزام الأكاديمي من **منظور تحقيق الأهداف**، إلا أن اعتباره مجرد سمة متعلقة بالهدف ذاته يُعد محدودًا، حيث أن هذا المنظور لا يعكس الطبيعة الدينامية والمتعددة الأبعاد لمفهوم الالتزام الأكاديمي. كما أنه ليس مجرد أداء مقصود لهدف معين، فهو يُمكِّن الطلاب من إدارة مشاعرهم الداخلية وتحفيز أنفسهم لتحقيق أهدافهم الأكاديمية وتعزيز القدرة على تحقيق النجاح (Human-Vogel, 2008).

يعكس الالتزام الأكاديمي الرغبة الداخلية التي تدفع الطالب لتحقيق أهدافه. ويتضمن الالتزام كلاً من: الاهتمام الأكاديمي وسلوك التعلم، حيث يلعب كلاهما دورًا مهمًا في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. ويتضمن الاهتمام الأكاديمي رغبة الطلاب في حضور المحاضرات بانتظام، والاندماج الفعال في العملية التعليمية. ويساعد الاهتمام على تطوير المهارات والمواهب، مما يؤدي إلى تحسن الأداء الأكاديمي. كما يسهم في **تعزيز التحكم الذاتي**، وتحقيق توازن نفسي يساعد في النجاح الدراسي. وبالنسبة إلى سلوك التعلم والاتجاه نحو الدراسة؛ فهو يعكس مدى التزام الطلاب في عملية التعلم، والذي يمكن ملاحظته من خلال حضورهم الفعال وسلوكهم أثناء المحاضرات. فالطلاب ذوو **المواقف الإيجابية تجاه التعلم** يظهرون تفاعلًا أكبر، مما يساعدهم في استيعاب المادة وتطوير مهارات التفكير لديهم (Putra et al., 2022).

يُعد العمل الملتزم Committed Action سلوكًا نفسيًا قويًا يساعد الأفراد على **تحقيق حياة ذات معنى** من خلال التمسك بالقيم الشخصية ومواصلة تحقيق الأهداف حتى عند مواجهة العقبات. ويتمثل العمل الملتزم في: المرونة في اتخاذ الإجراءات التي تدعم تحقيق الأهداف طويلة الأمد، والتي قد يصاحبها بعض الإحباطات. وكذلك التكيف مع التحديات مع التمييز بين التمسك بالهدف وتعديل الاستراتيجيات لتحقيقه (Mazloom et al., 2020).

ويشير **الالتزام بالدرجة الأكاديمية** Degree Commitment إلى القيمة التي يضعها الطالب للدرجة الأكاديمية، ومدى **إصراره** على إكمال دراسته بنجاح. وقد أشارت الأدبيات إلى أن الطلاب مرتفعي الإحساس بالهدف لديهم التزام أكبر بالدرجة، كما يرفع الالتزام بالدرجة الأكاديمية من احتمالية بقاء الطلاب في الجامعة، والحصول على تقديرات مرتفعة؛ مما يؤكد دور الالتزام الأكاديمي في تعزيز الأداء الأكاديمي (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024).

وقد قام Sharma and Yukhymenko-Lescroart (2018) بدراسة العلاقة بين الإحساس بالهدف (الوعي بالهدف، الهدف الايثاري) والالتزام بالدرجة الأكاديمية باستمرارية الطلاب في التعليم الجامعي، على عينة أمريكية من طلاب الجامعة (ن=١٠١٠)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم وعي واضح بأهدافهم في الحياة كانوا أكثر التزامًا بإكمال دراستهم الجامعية. كما ارتبط الهدف الإيثاري (الرغبة في إحداث تأثير إيجابي في المجتمع) بزيادة رضا الطلاب واستمرارهم في الدراسة. وأظهرت النتائج أن الالتزام بالدرجة كان مؤشرًا قويًا لاستمرار الطلاب في دراستهم. وأن الطلاب الذين لديهم التزام عالٍ بالدرجة كانوا أكثر قدرة على مواجهة التحديات الأكاديمية والتكيف مع متطلبات الدراسة.

كما هدفت دراسة Yukhymenko-Lescroart and Sharma (2024) إلى بحث تأثير الهوية الأكاديمية، والالتزام بالدرجة العلمية، والإحساس بالهدف (الوعي بالهدف، الهدف الايثاري) على تقدم الطلاب نحو الحصول على الدرجة العلمية، وذلك على عينة أمريكية قوامها ٤٢١ طالب جامعي، وقد تم تتبع معدلات الحصول على الدرجة، وكذلك المعدل التراكمي (GPA) عند أفراد العينة في الفترة من (٢٠١٧) حتى (٢٠٢٣). وكشفت النتائج عن تنبؤ الهوية الأكاديمية بالحصول على الدرجة، كما أنها ارتبطت بالمعدل التراكمي. وبالنسبة للالتزام بالدرجة العلمية فقد تنبأت أيضًا بالحصول على الدرجة، وكان لها تأثير على المعدل التراكمي، كما ارتبط الإحساس بالهدف بالمعدل التراكمي لدرجات الطلاب.

على الجانب الآخر، يعبر **الالتزام بالمؤسسة التعليمية** Institutional Commitment عن مدى ارتباط الطلاب وثقتهم في مؤسستهم الجامعية، **ومدى رضاهم عن اختيارهم لها**. ويعكس الالتزام بالمؤسسة استعداد الطالب للعمل على تحقيق أهدافه الأكاديمية داخل هذه المؤسسة. ويتأثر الالتزام بالمؤسسة التعليمية إيجابيًا بالالتزام بالحصول على الدرجة العلمية، وبالدعم الأكاديمي المدرك Perceived Academic Support من هيئة التدريس والإداريين، وبالهوية الأكاديمية أيضًا بشكل غير مباشر عبر الالتزام بالدرجة العلمية (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018).

وعلى الرغم من أن العديد من الطلاب يظهرون التزامًا مزدوجًا بالمؤسسة والدرجة العلمية، إلا أن هناك بعض الطلاب قد يشعرون بالارتباط بالجامعة لكنهم غير مهتمين بتخصصهم ولا يرون قيمة في الشهادة التي يسعون للحصول عليها. وآخرون قد يكون لديهم التزام قوي بالحصول على شهادة جامعية ولكنهم غير مرتبطين بالمؤسسة نفسها، مما قد يدفعهم إلى التفكير في الانتقال إلى جامعة أخرى.

وكلما زاد التزام الطالب بالمؤسسة والدرجة العلمية، زادت فرصته في النجاح الأكاديمي والتخرج (Yukhymenko–Lescroart et al., 2024).

في ضوء ما سبق؛ يعكس مفهوم الالتزام الأكاديمي تصورًا مركبًا؛ يتجاوز كونه مجرد دافعية نحو النجاح، إلى وصفه كعملية نفسية تنظيمية ترتبط بهوية الطالب الأكاديمية وتصوراته المستقبلية. وقد أشارت الأدبيات إلى أن الالتزام الأكاديمي يتمركز حول رؤية الطالب لهدفه الأكاديمي كقيمة شخصية **يلتزم** بها، تقوم على **الاستثمار** الزمني والسلوكي (الوقت والجهد) في عملية التعلم، مما يجعله محورًا حيويًا في تفسير سلوكيات الطلبة وتقدمهم الأكاديمي. كما أن الالتزام يتضمن **رضا** الطالب عن وضعه الأكاديمي، ورؤيته **كبديل** جيد، وتقييمه للسياق الأكاديمي على أنه **ذو معنى**.

ويظهر الالتزام في صورة تفاعل بين **عناصر داخلية** (مثل: القيم الشخصية، والهوية الأكاديمية، والدافعية الذاتية)، **وعوامل اجتماعية سياقية** (مثل: الدعم الأكاديمي، والعلاقة بالمؤسسة التعليمية). هذا التفاعل يُعزّز من قدرة الطالب على التنظيم الذاتي والتحكم الشخصي، كما يُبرز صمود الطالب في مواجهة الصعوبات دون الانفصال عن أهدافه طويلة المدى. وبذلك لا يُعد الالتزام الأكاديمي حالة ثابتة، لكنه يتأثر بمجموعة من العوامل النفسية والمجتمعية، ويتطور زمنيًا وفق خبرات الطالب.

ثانيًا: مراحل تطور دراسة الالتزام الأكاديمي

مرت أبحاث الالتزام بثلاثة مراحل، واتخذت كل مرحلة منحى مختلف. ركزت **المرحلة الأولى على الالتزام التنظيمي المؤسسي**. في هذه المرحلة، تم تناول الالتزام على أنه نتاج تقييم الفرد المعرفي للإيجابيات والسلبيات المحتملة للبقاء في منظمة أو مؤسسة ما. وتضمنت **المرحلة الثانية** دراسات استخدمت بدرجة أكبر "**نهجًا نفسيًا**" ركز على العمليات النفسية المرتبطة بالفرد والتي تيسر له التعرف على المنظمة التي ينتمي لها. وعالجت الدراسات في هذه المرحلة الطريقة التي يُكَوِّن بها الشخص الملتزم معتقدات قيمية قوية حول موضوع الالتزام، والتي تيسر امتثاله للأداءات المتوقعة، وشعوره بحاجة داخلية قوية للاستمرار والارتباط بأهداف المؤسسة، والعمل لصالحها. وكان أحد الانتقادات الموجهة إلى هذه المرحلة هو أنها لم توفر القدر الكافي من الاهتمام للتأثيرات المحتملة التي قد يخلفها السياق الاجتماعي على العمليات العقلية الداخلية للفرد (Alvi & Sharma, 2021). أما **المرحلة الثالثة** "**النهج الاجتماعي**"، فقد سعت إلى معالجة التركيز المحدود على التأثيرات الاجتماعية من خلال التعامل مع كل من الشخصية والأنظمة الاجتماعية. وهي تمثل مرحلة مهمة في دراسات الالتزام لأنها تناولت الالتزام كعملية تنطوي على تفاعل مستمر بين العوامل النظامية الشخصية ومكان العمل والتعليم. ونتيجة

لهذا التفاعل المستمر، أصبحت بعض الالتزامات أكثر أهمية من غيرها وفق السياق الاجتماعي (Voljoen, 2015).

مما سبق، يمكن التأكيد على أهمية المرحلة الثالثة في دراسات الالتزام التي تبنّت نهجًا اجتماعيًا يتكامل فيه البُعد النفسي والشخصي مع السياق المؤسسي والاجتماعي، وينعكس هذا التكامل في استعداد الطالب للاستمرار والمثابرة وتحقيق الأهداف رغم التحديات. وقد فتح هذا النهج المجال لدراسة الالتزام من منظور تربوي أكاديمي. ومن هنا يأتي البحث عن دور المتغيرات النفسية قيد الدراسة (رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي) في الالتزام الأكاديمي.

ثالثًا: مناحي دراسة الالتزام الأكاديمي

١-المنحى التنظيمي المؤسسي Organizational Commitment

تم اقتراح مفهوم الالتزام بدايةً في سياق المنظمات والعمل المؤسسي (ومن بينها مؤسسات التعليم الجامعي، وقبل الجامعي)؛ حيث تم النظر إليه كعامل أساسي لتحقيق نتائج إيجابية تتعلق بالأداء المرتفع، والمشاركة والانتماء والولاء المؤسسي، والسلوكيات الإيجابية. ويعكس الالتزام التنظيمي رغبة الملتزم القوية للبقاء داخل المنظمة والشعور بالولاء والاندماج مع أهدافها وقيمها. ويعتبر هذا المفهوم جوهريًا في نجاح أي مؤسسة، وخاصةً المؤسسات التعليمية، حيث يرتبط بأداء المعلمين ودوافعهم في التدريس (Bekez Esin & Erdem, 2022). فهو حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمؤسسة التي ينتمي لها، وتؤثر على قراره بالبقاء فيها أو التخلي عنها (Borja-Gil et al., 2024).

تم تحديد ثلاثة أنماط من الالتزام بالمؤسسات الجامعية، وهي: الالتزام الأخلاقي؛ وفيه يعمل الأفراد بدافع القيم والمبادئ، ويشعرون بأن أهداف المؤسسة تتماشى مع قيمهم الشخصية. والالتزام القائم على المصلحة الشخصية؛ وهو يعتمد على العلاقة التبادلية بين الفرد والمؤسسة، حيث يلتزم الفرد في العمل في ضوء المزايا والمكافآت التي يحصل عليها. والالتزام القسري (الإجباري)؛ وهو يحدث عندما يلتزم الفرد بالبقاء في المؤسسة لظروف خارجة عن إرادته، مثل قلة الفرص البديلة أو الضغوط الاجتماعية (Bekez Esin & Erdem, 2022).

وعلى نحو مماثل، تم تصنيفه أيضًا إلى: الالتزام العاطفي Affective Commitment، ويشير إلى التعلق العاطفي والشعور بالانتماء إلى المؤسسة الجامعية والشعور بالفخر لانتمائه لها. والالتزام المستمر Continuance Commitment ، ويشير إلى الارتباط بالمؤسسة الجامعية خوفًا من السلبيات المترتبة على تركها أو عدم وجود بدائل مناسبة، واستمرار العلاقة في هذا النمط من الالتزام

قائم على تبادل النفعة بين الطالب والمؤسسة الجامعية، وهو يشبه الالتزام القائم على المصلحة والالتزام القسري. والالتزام المعياري Normative Commitment، ويتضمن الانتماء للمؤسسة الجامعية بدافع الشعور بواجب أخلاقي تجاهها، ويرتفع الالتزام المعياري لدى الطالب كلما كانت معايير السلوك الاجتماعية المتوقعة في الجامعة واضحة ومحددة، وهو يشبه الالتزام الأخلاقي (Borja-Gil et al., 2024).

وقد أشارت الأدبيات إلى **الدور الإيجابي للالتزام بالمؤسسة الجامعية** في تعزيز ولاء الطلاب، بالمقارنة بالسلبيات التي قد تترتب على انخفاض الالتزام بالمؤسسة الجامعية، والذي قد يؤدي إلى عدم الرضا، وارتفاع الاستعداد لعدم الاندماج الأكاديمي. ويُعد الالتزام العاطفي تجاه الأساتذة تمهيدًا للالتزام العاطفي بالمؤسسة الجامعية (Cownie, 2019). والذي يعزز بدوره المفاهيم الإيجابية بين الطلاب كالتعلم المستمر مدى الحياة (Cownie, 2020)، كما أنه يدعم الهوية الجامعية والمشاركة الإيجابية والاندماج في الأنشطة الجامعية (Borja-Gil et al., 2024).

أجرى Wilikins et al. (2016) بحثًا هدف إلى دراسة تأثير الهوية الاجتماعية والتنظيمية على التزام الطلاب، وإنجازهم الأكاديمي، ورضاهم في مؤسسات التعليم العالي، على عينة من الطلاب المسجلين في برامج البكالوريوس والدراسات العليا في تخصصات إدارة الأعمال والإدارة (ن=٤٣٧). وأظهرت النتائج أن الهوية التنظيمية Organizational Identification كانت أقوى مؤشر على التزام الطلاب، ورضاهم الأكاديمي مقارنةً بالهوية الاجتماعية Social Identification، في حين أن الالتزام الأكاديمي كان الأكثر قدرة على تفسير مستوى إنجاز الطلاب الأكاديمي.

٢-منحى مسارات الالتزام الأكاديمي Commitment trajectories

اقترح Griep (2022) من خلال دراسة أجراها على عدد من المشاركين (١٨٠) طالبًا جامعيًا خمسة مسارات للالتزام الأكاديمي عند الطلاب في مقتبل التحاقهم بالجامعة، هي على الترتيب: مسار التعلم عن حب Learning to Love؛ وفيه يبدأ الالتزام بمستوى منخفض لكنه يزداد تدريجيًا مع مرور الوقت، والطلاب في هذا النمط أكثر اندماجًا وتكيفًا أكاديميًا بمرور الوقت. ومسار ارهاق ما بعد الحماس Honeymoon Hangover؛ حيث يبدأ الطلاب بحماسٍ عالٍ في الأسابيع الأولى، لكن يتراجع الالتزام بعد فترة بسبب الضغوط الأكاديمية، ولذا فإن دعم الطلاب بعد الفترة الحماسية الأولى ذو أهمية كبيرة. ومسار التطابق المرتفع High Match؛ و الطلاب في هذا النمط من البداية يبنون توافقًا مثاليًا مع بيئتهم الأكاديمية، مما يسهم في استقرار التزامهم على مدار الفصل الدراسي. ومسار التطابق المتوسط Moderate Match؛ وفيه يبدأ الطلاب بمستوى التزام متوسط ويستمرون على هذا

النحو دون تغيير كبير. وأخيرًا مسار التطابق المنخفض Low Match؛ ويُظهر الطلاب في هذا المسار التزامًا منخفضًا من البداية ويظل بنفس التراجع، مما قد يؤدي إلى مشكلات في الاستمرار الأكاديمي.

٣-منحى التنظيم الذاتي Self regulation

يُعد التنظيم الذاتي عملية جوهرية في إدارة السلوك تعكس قدرة الأفراد على توجيه تصرفاتهم بوعي أو دون وعي وفقًا لأهداف قصيرة أو طويلة المدى، ويُنظر إليه على أنه عملية **موجهة نحو المستقبل** تهدف إلى تحقيق الاستمرارية في السلوكيات المتوافقة مع الأهداف الشخصية (Human-Vogel & Mahlangu, 2009)

تتوزع **مستويات التنظيم الذاتي** عبر ثلاث مستويات رئيسة، تختلف في مدى استدامتها وتأثيرها على هوية الفرد، وهي: **التنظيم الذاتي على مستوى الهوية Identity-Level Self-Regulation**، ويشمل الأهداف والعمليات المرتبطة بتصور الفرد لهويته الشخصية. وهو سمة تعكس الاتساق الداخلي، مما يساعد في **بناء الالتزام بالأهداف** عبر المراحل النمائية. و**التنظيم الذاتي على مستوى الإنجاز والمهام Achievement & Task-Level Self-Regulation**، ويشمل الأهداف المتعلقة بمهام محددة، ويُستخدم هذا المستوى في إتمام المهام الفردية، والتي يتم فيها تحديد الأهداف وفقًا لمتطلبات كل مهمة على حدة. و**التنظيم الذاتي على المستوى السلوكي Behavioural-Level Self-Regulation**، وهو يتعلق بتنشيط أو تثبيط الانتباه في إطار الذاكرة العاملة، ويحدث خلال فترات زمنية قصيرة جدًا (مللي ثانية) (Human-Vogel, 2008).

وقد أيدت أدبيات التنظيم الذاتي ارتباط الالتزام بالأهداف بكل من: مستوى الهوية، ومستوى المهام والإنجاز. ويطرح منظور التنظيم الذاتي على مستوى الهوية **مفهوم الالتزام على أنه** عملية دينامية تعتمد على المعارف المتراكمة عن الذات، والتي تُترجم إلى تنظيم سلوكيات الفرد لتحقيق أهدافه. ويسعى الفرد للحفاظ على اتساق هويته من خلال **ملاءمة الأهداف المستقبلية مع تصوراته عن ذاته.** على سبيل المثال: الفرد الذي يرى نفسه مجتهدًا ومسؤولاً تعكس سلوكياته هذه الهوية باستمرار. وأي سلوكيات غير متسقة مع هذه الصورة الذاتية قد تؤدي إلى عدم ارتياح داخلي أو شعور بالذنب، مما يدفع الفرد إلى إعادة تنظيم مشاعره وسلوكياته للحفاظ على صورته الذاتية (Human-Vogel, 2013).

والالتزام الذي يستند إلى **الاستثمار في الهوية** يجعل الأفراد ينظمون سلوكهم بما يتماشى مع هويتهم، مما يعزز الاتساق السلوكي وتدعيم صورتهم الذاتية. ولذلك قد يعاني الأفراد عند التفكير في

التخلي عن التزاماتهم؛ حيث يمكن أن يؤدي هذا التخلي إلى إعادة تقييم الذات، وربما يُشكل ذلك تهديدًا لهويتهم الشخصية (Human-Vogel, 2008).

قدم Human-Vogel (2008) دراسة بهدف استكشاف الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا وعلاقته بالتنظيم الذاتي Self-Regulation باستخدام منهج دراسة الحالة (ن=٣). ومن خلال إجراء مقابلات لجمع معلومات عن المفحوصين حول الالتزام الأكاديمي، والعوامل الخمسة للشخصية، أشارت النتائج إلى أن الالتزام قد يكون الآلية التي يتم من خلالها الحفاظ على المشاعر الإيجابية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الدراسات العليا.

كما قام Human-Vogel and Mahlangu (2009) بدراسة كيفية هدفت إلى تحليل مفهوم الالتزام الأكاديمي من خلال فحص معتقدات الطلاب عن الالتزام المتعلقة بكل من: الذات، وعضو هيئة التدريس، والعملية التعليمية، على عينة إفريقية قوامها (ن=٤٠؛ ٩ ذكور، ٣١ إناث) من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تصنيف الطلاب للعوامل المرتبطة بالالتزام الأكاديمي، كما يلي: عوامل مرتبطة بالذات، وتتضمن (**فعالية الذات**، والدافعية، والتنظيم الذاتي، وسمات الشخصية، والرغبة في النجاح الأكاديمي)، وعوامل مرتبطة بعضو هيئة التدريس، وتتضمن (التغذية الراجعة التي يقدمها المحاضر، ودرجة التفاعل الاجتماعي بين المحاضر والطلاب)، وعوامل مرتبطة بالعملية التعليمية (محتوى التعلم، مدى مشاركة الطلاب، ولغة التدريس).

كذلك أجرى Vogel and Human-Vogel (2018) دراسة فحصت العلاقات بين أنماط الهوية، والهوية المهنية، والالتزام الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي، على عينة إفريقية من طلاب الهندسة بالفرقة الثانية (ن=١٢٠) باستخدام استبيانات لقياس أنماط الهوية Identity Styles، والهوية المهنية، والالتزام الأكاديمي. قدمت النتائج أدلة على تنبؤ أنماط الهوية بالالتزام الأكاديمي، في حين لم تتنبأ أي من المتغيرات الأخرى قيد الدراسة بالانجاز الأكاديمي.

وهدفت دراسة Pomyalova et al. (2020) إلى بحث العلاقة بين الهوية التنظيمية والالتزام الأكاديمي عند طلاب الجامعة. وتوصلت نتائجها إلى أن تعزيز التزام الطلاب بالجامعة يكون أقوى عند وجود بيئة ثقافية قائمة على التعاون والعلاقات الإنسانية، وذلك على عكس الثقافة التنظيمية ذات الطابع التنافسي التي ترتبط بانخفاض التزام الطلاب.

وهدفت الدراسة التي قدمها Borja-Gil et al. (2024) إلى تحليل العوامل التي تؤثر على التزام الطلاب الجامعيين، بفحص العلاقة بين الاندماج الأكاديمي، والهوية الجامعية للطالب، وإدراكه لأدائه الأكاديمي، والالتزام الأكاديمي. على عينة أسبانية من طلاب الجامعة (ن= ٦٤١). وقد

أكدت نتائج الدراسة على أن الهوية الجامعية تؤثر بشكل إيجابي على الالتزام الجامعي، كما أن الاندماج الأكاديمي المرتفع يرتبط بالمستويات العليا من الالتزام الجامعي، والهوية الجامعية للطلاب.

٤-نموذج الاستثمار في الالتزام الأكاديمي Investment Model of Academic Commitment

طرح Rusbult et al. (1998) نموذج الاستثمار في الالتزام، والذي يُعد إطارًا قويًا لفهم الالتزام الأكاديمي. وأشار إلى ازدياد قوة الالتزام عند توفر ثلاثة عوامل رئيسة، هي: الرضا المرتفع عن سياق الالتزام، وارتفاع حجم الاستثمار في الوقت والجهد، و غياب البدائل الجيدة للالتزام (as cited in Human-Vogel, 2008). **ولكن انتقد Human-Vogel (2013) هذا النموذج لعدم تناوله دور الهوية في التنظيم الذاتي والالتزام. فضلاً عن القصور في تفسير كيفية تأثير الاستثمار في الهوية الشخصية على الالتزام طويل الأمد.**

وفي ضوء بعض أوجه القصور في ذلك النموذج، أضاف Human-Vogel and Rabe (2015) بعدين، هما: مستوى الالتزام، والالتزام ذو المعنى. وطور نموذجًا للالتزام الأكاديمي، **ينطلق هذا النموذج من تعريف الالتزام الأكاديمي بأنه** معتقدات تقييمية متسقة تمثل شكلاً من أشكال التنظيم الذاتي في مستوى الهوية، تعمل كآلية لتحقيق الأهداف طويلة المدى الموجهة نحو المستقبل. يتألف الالتزام الأكاديمي من خمسة أبعاد رئيسة، هي: **مستوى الالتزام**، ويشير إلى مدى مثابرة الطلاب في الدراسة. **والرضا**، ويعبر عن مدى رضا الطلاب عن رحلتهم الأكاديمية. **وجودة البدائل المتاحة**، ويُقصد بها تصورات الطلاب عن جودة الخيارات البديلة المقابلة للالتزام بالدراسة (كالعمل بوظيفة ما دون الحاجة إلى إكمال الدراسة). **وحجم الاستثمار**، ويُقصد به مقدار الوقت والجهد اللذان يكرسهما الطلاب للدراسة، ويعد الالتزام الذي لا ينطوي على استثمار شخصي امتثالًا أكثر من كونه التزامًا حقيقيًا. **والالتزام ذو المعنى meaningfulness**، والذي يعكس كيف تعبّر الدراسة عن هوية الطالب وقيمه الشخصية، وهو عنصر أساسي في الالتزام، وبدونه، يكون الالتزام مجرد امتثال خارجي.

وقدم Human-Vogel and Dippenaar (2012) دراسة هدفت إلى تحديد بنية عوامل "الالتزام بالمشاركة المجتمعية" عند طلاب كلية التربية بإحدى الجامعات بجنوب أفريقيا (ن=٤١٤). تم تطبيق مقياس الالتزام بالمشاركة المجتمعية على المفحوصين وكانوا جميعًا ملزمين بالمشاركة في مشروع خدمة مجتمعية كجزء من دراستهم. ودعمت نتائج الدراسة نموذج الالتزام المكون من أربعة عوامل، هي: الالتزام ذو المعنى ، وجودة البدائل، وحجم الاستثمار ، ومستوى الالتزام. وقد فسرت العوامل الثلاثة الأولى

(الالتزام ذو المعنى، وجودة البدائل، وحجم الاستثمار) حوالي ثلثي التباين في الالتزام. وأشارت النتائج إلى أن بعد الالتزام ذو المعنى يمثل عاملاً رئيسا يجب أخذه في الاعتبار عند دراسة الالتزام في سياقات المشاركة المجتمعية.

وخلاصةً، تناولت الأدبيات **الالتزام الأكاديمي** من زوايا متعددة، سلط كل منها الضوء على جانب مختلف. ففي **المنحى التنظيمي المؤسسي** تم دراسة الالتزام في السياق المؤسسي، واعتُبر مؤشرًا للولاء والانتماء للمؤسسة. وتناول منحى **مسارات الالتزام الأكاديمي** هذا المفهوم من منظور زمني. كما أشار **منحى التنظيم الذاتي** إلى أن الالتزام الأكاديمي هو تنظيم ذاتي على مستوى الهوية، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا **بالتوجه الزمني المستقبلي**. وأخيرًا قدّم **نموذج الاستثمار في الالتزام الأكاديمي** إطارًا أكثر ملاءمة للسياق الأكاديمي لفهم الالتزام الأكاديمي.

وتتبنى الباحثة تعريف الالتزام الأكاديمي بأنه: معتقدات تقييمية متسقة تمثل شكلاً من أشكال التنظيم الذاتي في مستوى الهوية، تعمل كآلية لتحقيق الأهداف طويلة المدى الموجهة نحو المستقبل؛ والمتمثل في نموذج الاستثمار في الالتزام الأكاديمي لـ(2015) Vogel and Rabe–Human ذي الأبعاد الخمسة (مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذي المعنى).

رابعًا: مفاهيم ذات صلة بالالتزام

يرتبط الالتزام بعدد من المفاهيم ذات الصلة، كالهوية، والولاء، والنوايا، والرغبة، والمواجهة، والاندماج. بالنسبة **للهوية، يعد الالتزام جزءًا من الهوية**، ويُشير نموذج Marcia (1980) إلى أربعة أنماط رئيسة للهوية في ضوء كل من **مستوى الاستكشاف والالتزام**، وهي: **الهوية المشتتة** Diffused Identity ويتميز أصحاب هذا النمط **بانخفاض مستوى الاستكشاف والالتزام**، حيث يفتقرون إلى اتخاذ قرارات واضحة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني، ويميلون إلى التأثر بالمواقف والظروف الخارجية، ويُظهرون درجة منخفضة من التكيف ومركز تحكم خارجي. و**الهوية المنغلقة** Foreclosed Identity ويتميز الأفراد في هذا النمط **بالتزام عالٍ دون استكشاف كافٍ** للبدائل المتاحة، حيث يتبنون أهدافًا وقيمًا محددة مسبقًا دون مراجعتها. ويميل هؤلاء الأفراد إلى اتباع القواعد والمعتقدات التقليدية دون نقد، كما يُظهرون مستويات مرتفعة من الانغلاق الذهني والاعتماد على العادات والتقاليد في اتخاذ القرارات. **الهوية المتذبذبة** Moratorium Identity ويتسم أصحاب هذا النمط **بمستوى عالٍ من الاستكشاف مع انخفاض في الالتزام**، حيث يقومون بتقييم نقدي للبدائل المرتبطة بمستقبلهم الأكاديمي والمهني، دون الوصول إلى قرارات نهائية. ويمر هؤلاء الأفراد غالبًا بفترات من التردد والضغط النفسي أثناء محاولتهم

تحديد مسارهم الأكاديمي والمهني. **الهوية المنجزة** Achieved Identity يتميز هذا النمط **بمستوى عالٍ من الاستكشاف والالتزام**، حيث يكون الأفراد قد خاضوا تجارب نقدية في استكشاف خياراتهم الأكاديمية والمهنية، وتوصلوا إلى قرارات متماسكة تعكس هويتهم الذاتية. ويتصف هؤلاء الأفراد بالتفكير المستقل، والقدرة على اتخاذ قرارات جيدة، إضافةً إلى بناء علاقات اجتماعية عميقة مع الآخرين (as cited in Erdemi, 2023; Jiménez, 2024; Marques et al., 2024). ويتخذ الأفراد في بناء الهوية مسارات متعددة؛ حيث يتخذ البعض خطًا مستقرًا نسبيًا نحو تحقيق هويتهم، بينما يمر آخرون بمراحل من الاستكشاف، والتراجع، وإعادة التقييم. و تختلف العلاقة بين عمليتي الاستكشاف والالتزام – وهما عنصران رئيسان في تكوين الهوية –بين الأفراد، مما يعزز فكرة التنوع في تطور الهوية (Shirai & Kunnen, 2020).

ويختلف **الالتزام عن الولاء** Loyality، والذي يُظْهِر فيه الفرد التزامًا بهدف معين ليس نتيجةً لرغبته الأصيلة في تحقيقه، وإنما بدافع الخوف من الفشل أو تجنب تكوين صورة سلبية عن الذات؛ فالولاء التزام موجه نحو الحفاظ على الصورة الذاتية وليس نحو الهدف ذاته. وبالتالي، فإن كلي المفهومين يعبران عن الاستمرارية في العمل نحو تحقيق هدف معين، غير أن الولاء قد يكون مدفوعًا بعوامل خارجية مثل الخوف من الفشل، بينما الالتزام ينبع من دافع داخلي أكثر استقرارًا. وإذا ارتبط التزام الفرد بمكافأة يحصل عليها بعد تحقيق الهدف، فإن هذا يجعله أقرب إلى **الامتثال** Compliance منه إلى الالتزام الحقيقي؛ فالامتثال يشير إلى الالتزام المستند إلى ضغوط خارجية، بينما الالتزام الحقيقي ينبع من دافعية داخلية واستقلالية ذاتية (Human-Vogel, 2008).

أما عن الالتزام و**النوايا** intension، فعلى الرغم من التشابه الظاهري بينهما في أنهما يعكسان توجه الفرد نحو تحقيق هدف معين، فإن الفرق الجوهري بينهما يكمن في أن الالتزام يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالهوية الشخصية، مما يجعله أكثر استقرارًا ومقاومة للتغير مقارنة بالنوايا، التي قد تتغير تبعًا للعوامل البيئية الخارجية. كذلك، تختلف **الرغبة** desire عن الالتزام في كونها أقل استقرارًا وأكثر تأثرًا بالعوامل الخارجية، بينما يعتمد الالتزام على معتقدات تقييمية متسقة داخليًا، مما يجعله أكثر ثباتًا عبر الزمن؛ أي أن الالتزام يتمتع بدرجة من الاستمرارية تتطلب تماسكًا داخليًا، في حين أن الرغبات قد تتغير دون الحاجة إلى مبررات منطقية (Human-Vogel & Mahlangu, 2009).

وتُعد **المواجهة** Coping استجابة تفاعلية Reactive لمصادر الضغط، بينما يمثل الالتزام عملية موجهة نحو المستقبل Future-oriented تتضمن آليات تنظيم ذاتي استباقية لتحقيق الأهداف

الأكاديمية. ويعكس كلا المفهومين محاولات الفرد للتكيف مع بيئته الأكاديمية، ولكن تنشأ المواجهة من وجود ضغط أو تحدٍ للتفاعل معه، وتتجه بشكل أساسي نحو التعامل مع المشاعر السلبية الناتجة عن تلك الضغوط، بينما يتضمن الالتزام عمليات بناء الهوية وتعزيز المشاعر الإيجابية. ولذلك فهو دافعٌ ذاتيٌ مستمرٌ حتى في غياب الضغوط (Human–Vogel, 2013).

أما **الاندماج** Engagement فهو تنظيم ذاتي في مستوى الإنجاز ؛ يعكس سلوكيات المشاركة في الأنشطة والفعّاليات، في المقابل، يُنظر إلى الالتزام على أنه عملية تنظيم ذاتي أعلى في مستوى الهوية؛ حيث يُعد العامل الأساسي الذي يدفع الفرد نحو الاندماج وليس مجرد نتيجة له. وبالتالي؛ يُعد الالتزام محركًا داخليًا طويل الأمد، بينما يركز الاندماج على السلوكيات الفعلية. وتُبرز الأدبيات أهمية النظر إلى الالتزام على أنه خاصية فاعلة Agent Characteristic وليس مجرد استجابة ظرفية، مما يعزز دوره في بناء الهوية الأكاديمية وتعزيز الدافعية الذاتية للإنجاز (Human–Vogel, 2013).

وخلاصةً، يُمثل الالتزام الأكاديمي مفهومًا مركبًا ربما يتداخل مع مفاهيم أخرى. وعلى الرغم من بعض أوجه التشابه مع هذه المفاهيم، فإن الالتزام يتميز بطبيعته الدينامية والتنظيمية الذاتية الموجهة نحو المستقبل، حيث يُعد آلية رئيسة تدفع الطالب نحو تحقيق النجاح.

المحور الثاني: رأس المال النفسي

أولاً: مفهوم رأس المال النفسي

يُعَد رأس المال النفسي مفهوم حديث نسبيًا ترجع جذوره إلى الإسهامات التي قدمها Seligman and Csikszentmihalyi (2000) في علم النفس الإيجابي الذي ركز على الجوانب الإيجابية ومواطن القوة عند الفرد بدلاً من أوجه القصور والمشكلات النفسية (as cited in Lorenz et al., 2016). وامتدادًا لهذا التوجه طرح Luthans (2002) مفهوم رأس المال النفسي ضمن إطار السلوك التنظيمي الإيجابي positive organizational behavior والذي يعكس سمات إيجابية عامة تتجاوز رأس المال البشري والاجتماعي، وتعمل على الاستثمار في الذات وتطويرها.

ويُشير رأس المال النفسي إلى مجموعة الموارد النفسية الإيجابية التي يمتلكها الفرد، والتي تسهم في تحسين أداؤه الأكاديمي، وتعزيز القدرة على التكيف مع المتغيرات الدراسية. يتألف رأس المال النفسي من أربعة أبعاد رئيسة؛ وقد أيدت عديد من الدراسات هذه البنية رباعية الأبعاد لرأس المال النفسي (Cid et al., 2020; Djourova et al., 2019; Dudasova et al., 2021; Lorenz et al., 2016; Lorenz et al., 2022; Martínez et al., 2021). وتعمل هذه الأبعاد مجتمعة على

تمكين الفرد من تحقيق أهدافه، ومواجهة التحديات بأساليب تكيفية فعالة، وهي: فعالية الذات، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي (Lorenz et al., 2022).

الأمل: يُعرَّف الأمل بأنه حالة من الدافعية الإيجابية نحو تحقيق الأهداف، تتشكل من خلال التفاعل بين قوة الإرادة **Will power**، وقوة المسارات **Way power** والخطط المؤدية لتحقيق الأهداف. ويتميز مرتفعو الأمل بقدرتهم على وضع خطط واضحة للوصول إلى أهدافهم، فضلاً عن امتلاكهم استراتيجيات متعددة لمواجهة التحديات غير المتوقعة. يُعدّ الأمل عنصرًا رئيسًا في تعزيز القدرة على التعامل مع التغيرات الحياتية، وإدارة الأزمات، حيث يسهم في تمكين الأفراد من استعادة توازنهم النفسي في الأوقات الصعبة (Luthans & Youssef-Morgan, 2017) .

فعالية الذات: طرح Bandura هذا المفهوم في أواخر السبعينات، وهو يصف مدى إيمان الفرد بقدرته على مواجهة التحديات والمواقف الصعبة. فالأفراد عادة لا يُبدون دافعية للعمل ما لم يعتقدوا أن أفعالهم ستؤدي إلى نتائج إيجابية أو ستجنبهم نتائج سلبية. ومن هنا، يُعد الإيمان بفعالية الذات أحد الأبعاد المحورية في الأداء الإنساني الأمثل (as cited in Lipińska-Grobelny & Zwardoń-Kuchciak, 2023). وتُعرَّف فعالية الذات بأنها اعتقاد الأفراد في قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق نتائج محددة. وتُعدّ فعالية الذات من أكثر الأبعاد أهمية في الدراسات الأكاديمية، حيث تؤثر بشكل مباشر على الأداء الدراسي والدافعية الذاتية. وتعتمد فعالية الذات على قدرة الفرد على تحفيز نفسه، والاستفادة من موارده الإدراكية، واتخاذ المسارات المناسبة لإنجاز المهام المطلوبة بنجاح (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

ويتميز الأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة بعدة خصائص رئيسة، منها: وضع أهداف طموحة والعمل بجد لتحقيقها. وامتلاك دافع قوي لمواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات. والمثابرة في مواجهة العقبات وعدم الاستسلام بسهولة. والإيمان بقدرتهم على تحقيق النجاح وتعزيز تطورهم المهني (Qingquan & Zongkui, 2009).

الصمود النفسي: ويُشير إلى قدرة الأفراد على التكيف الإيجابي الفعّال مع التحديات، واستعادة توازنهم النفسي بعد التعرض للضغوط والأزمات. وهو يساعد الأفراد على التعامل بمرونة مع الظروف المتغيرة، واتخاذ قرارات فعالة في مواجهة الأزمات (Luthans et al., 2007). وتؤيد الأدبيات الدور الإيجابي للصمود النفسي في تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء، والرفاهية النفسية، والرضا، وتحسين جودة الحياة (Qingquan & Zongkui, 2009).

التفاؤل: يُعرَّف التفاؤل بأنه أسلوب إدراكي يتبناه الأفراد عند تفسيرهم للأحداث، ويتضمن توقع إيجابي لنتائج المستقبل، حيث يميل الأشخاص المتفائلون إلى التركيز على الجوانب الإيجابية في المواقف المختلفة، ويؤمنون بإمكانية تحقيق نتائج إيجابية حتى في الظروف الصعبة. ويرتبط التفاؤل إيجابيًا بالأداء الدراسي، وبالقدرة على التكيف مع التغيرات، وتحفيز الأفراد لتحقيق أهدافهم بكفاءة. كما أن الأفراد المتفائلين يتمتعون بقدرة كبيرة على التعامل مع الضغوط، والتحديات بثقة وأمل، والتركيز على الفرص بدلاً من التهديدات (Luthans et al., 2007).

ويتميز الشخص المتفائل بميله إلى اتخاذ قرارات أكثر إيجابية، وهو يرى أن الأحداث السلبية مؤقتة، بينما يميل المتشائم إلى الاعتقاد بأنها دائمة، ويرى الأحداث السلبية على أنها أحداثًا عامةً متكررة تنعكس على مختلف جوانب الحياة. كما يعزو المتفائل المشكلات إلى عوامل خارجية، مما يجعله أكثر قدرة على التعامل معها وإيجاد حلول لها، بينما يعزو المتشائم المشكلات إلى عوامل داخلية، وبالتالي يشعر بالعجز تجاهها (Luthans et al., 2004).

وبذلك، يُمثل رأس المال النفسي إطارًا متكاملاً لفهم كيف تسهم السمات الإيجابية لدى الأفراد – مثل الأمل، وفعالية الذات، والتفاؤل، والصمود النفسي – في تعزيز قدرتهم على التكيف الأكاديمي، ومواجهة التحديات، والحفاظ على الالتزام بالدراسة. وتشير الأدبيات إلى أن هذه السمات لا تعمل منعزلة، بل تتفاعل لتشكل موردًا نفسيًا داخليًا يُعزز من دافعية الطالب، ويقوّي ارتباطه بأهدافه الأكاديمية، مما يجعله أكثر قدرة على الاستمرار والمثابرة.

ثانيًا: مفاهيم ذات صلة برأس المال النفسي

يرتبط مفهوم رأس المال بالموارد المادية، إلا أن العلوم الاجتماعية وسّعت هذا المفهوم ليشمل المخزون أو الاحتياطي الذي يمتلكه الفرد أو الجماعة. وتم استخدام هذا المصطلح للإشارة ليس فقط إلى رأس المال الاقتصادي (ما نملكه)، بل أيضًا إلى رأس المال البشري (ما نعرفه)، ورأس المال الثقافي (ما نفعله، وما نُنتجه)، ورأس المال الاجتماعي (من نعرفه)، وأخيرًا، رأس المال النفسي (من نكون) (Lipińska–Grobelny & Zwardoń–Kuchciak, 2023).

وبذلك يمكن التمييز بين رأس المال النفسي (مجموعة البنى النفسية التي تعكس "الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل" وتتميز بالإيجابية، والقابلية للتنمية والتغيير، وتحسين الأداء) وغيره من أشكال رأس المال المرتبطة بالأفراد، مثل رأس المال البشري (مخزون الفرد من المعارف والمهارات

والقدرات التي يمكن تنميتها من خلال الخبرة أو التعليم والتدريب)، ورأس المال الاجتماعي (مجموع الموارد الفعلية أو المحتملة المرتبطة بامتلاك شبكة دائمة من العلاقات) (Luthans et al., 2004) .

ثالثًا: رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام الأكاديمي

قام Voljoen (2015) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والصمود في سياق التعليم العالي، وتأثيرهما على مثابرة الطلاب، وذلك على عينة من طلاب الجامعة بجنوب إفريقيا (ن= ٣٢). وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال بين الالتزام الأكاديمي والصمود النفسي.

وهدف البحث الذي قدمته لمياء السلنتي وآخرون (٢٠١٨) إلى دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام التنظيمي، وذلك على عينة تكونت من ٩٤٣ موظف. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط أبعاد رأس المال النفسي إيجابيًا بالالتزام التنظيمي.

كما قدم Djourova et al. (2019) دراسة من أهدافها تحليل مدى ارتباط أبعاد رأس المال النفسي بكل من الرضا الوظيفي والأداء المهني، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٥٢ موظفًا من شركات متعددة في إسبانيا. أظهرت النتائج ارتباط كل من الأمل وفعالية الذات بشكل خاص بالرضا الوظيفي.

وهدفت الدراسة التي قامت بها دينا البشارات، ونصر مقابلة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، (ن= ١٠٠٤؛ ٦٦١ إناث، ٣٤٣ ذكور)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية والالتزام الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين المرونة النفسية والالتزام الأكاديمي.

أجرى Nguyen and Ngo (2020) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين رأس المال النفسي، والالتزام التنظيمي، والأداء الوظيفي لدى الموظفين، وشملت العينة ٨٤٨ موظفًا من مختلف المقاطعات والمدن في فيتنام. اعتمدت الدراسة منهجًا مختلطًا يجمع بين المنهج الكمي والكيفي. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين رأس المال النفسي والأداء الوظيفي، كما تبين أن رأس المال النفسي يرتبط إيجابيًا بالالتزام التنظيمي. وبيّنت النتائج أيضًا الدور الوسيط للالتزام التنظيمي لعلاقة رأس المال النفسي بالأداء الوظيفي.

أجرى عبدالعال عبدالله عبدالعال (٢٠٢١) دراسة بحثت تأثير رأس المال النفسي على الالتزام التنظيمي لدى العاملين بشركات المحمول، شملت عينة الدراسة (٤٠٢) موظفًا. وأظهرت النتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير دال إحصائيًا لرأس المال النفسي بأبعاده المختلفة على الالتزام التنظيمي.

اهتمت الدراسة التي قدمها Gan and Cheng (2021) باستكشاف تأثير رأس المال النفسي على الالتزام المهني ، مع بحث الدور الوسيط والمعدل للهناء الذاتي على عينة صينية من معلمات رياض الأطفال (ن= ٧٥٩) أظهرت نتائج الدراسة تأثير رأس المال النفسي إيجابيًا على الالتزام المهني. كما أن الهناء الذاتي كان له دورًا وسيطًا ومُعدّلًا في العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام المهني.

هدفت الدراسة التي أجراها Martínez et al. (2021) إلى تقنين النسخة المختصرة من مقياس رأس المال النفسي في سياق التعليم الجامعي، وللتحقق من خصائصها السيكومترية تم إجراء الصدق المرتبط بالمحك ومن خلاله تم اختبار علاقة رأس المال النفسي بالرضا الأكاديمي (أحد أبعاد الالتزام الأكاديمي) على عينة تألفت من (١١٢٦) طالبًا جامعيًا من جامعتين في إسبانيا وتشيلي، أكدت التحليلات العاملية أن أفضل النماذج المختبرة لرأس المال النفسي هو النموذج من الدرجة الثانية الذي يتكون من أبعاد (فعالية الذات، الأمل، التفاؤل، الصمود). كما كشفت نتائج الصدق المرتبط بالمحك عن وجود ارتباطات إيجابية دالة بين رأس المال النفسي والرضا الأكاديمي.

أجرى Tyagi (2021) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام التنظيمي لدى الموظفين العاملين في قطاع تكنولوجيا المعلومات (ن= ٢٨٥). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين رأس المال النفسي وأبعاد الالتزام التنظيمي. حيث ارتبط الالتزام الاستمراري والالتزام المعياري إيجابيًا بجميع أبعاد رأس المال النفسي الأربعة في حين أظهر الالتزام العاطفي ارتباطًا إيجابيًا مع الأمل فقط، دون باقي الأبعاد.

هدفت الدراسة التي أجراها Adelina and Farida (2022) إلى تحديد مساهمة رأس المال النفسي في التنبؤ بالالتزام التنظيمي، على عينة من طلاب الجامعة (ن=٤٧٨) . أظهرت النتائج أن أبعاد رأس المال النفسي تؤثر بشكل متزامن على الالتزام التنظيمي.

قدم طاهر عمار (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى بحث تأثير رأس المال النفسي واليقظة العقلية على استراتيجيات المواجهة (التنظيمية، والقائمة على تنظيم الانفعال، والتجنبية). وقد تم إجراء الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية مكونة من (٣٣٤) طالبًا وطالبةً. أظهرت النتائج ارتباط رأس المال النفسي إيجابيًا باليقظة العقلية، كما ارتبط رأس المال النفسي إيجابيًا بالمواجهة التنظيمية والمواجهة القائمة على تنظيم الانفعال، في حين ارتبط سلبيًا بالمواجهة التجنبية.

هدفت الدراسة التي قام بها AL-Qadri et al. (2024) إلى بحث دور فعالية الذات الأكاديمية في كل من الالتزام الأكاديمي، وتحسين نواتج التعلم لدى طلاب الجامعات اليمنية، وبحث الدور الوسيط للالتزام الأكاديمي لعلاقة فعالية الذات الأكاديمية بنواتج التعلم المرغوبة وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة

٦١١ مشاركًا في الفئة العمرية من١٩ – ٢٧ عامًا. وكشفت نتائج الدراسة عن تأثير فعالية الذات الأكاديمية إيجابيًا على كل من الالتزام الأكاديمي، ونواتج التعلم، كما أيدت النتائج الدور الوسيط للالتزام الأكاديمي لعلاقة فعالية الذات الأكاديمية بنتائج التعلم.

قدم Geremias et al. (2024) دراسة من أهدافها بحث علاقة رأس المال النفسي بالالتزام التنظيمي، على عينة مكونة من ٣٣٥ موظفًا من مختلف القطاعات المهنية في أنجولا. وأظهرت النتائج ارتباط أبعاد رأس المال النفسي ايجابيًا بالالتزام التنظيمي.

هدفت الدراسة التي قدمها Worku and Gita (2024) إلى بحث مستوى الالتزام الأكاديمي، ودراسة توسط الالتزام الأكاديمي لتأثير الصمود الأكاديمي_على الأداء الأكاديمي، على عينة إثيوبية من طلاب الجامعة (ن=٢٤٣). وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الجامعيين لديهم مستويات متوسطة من الالتزام الأكاديمي، كما أظهرت النتائج توسط الالتزام الأكاديمي لعلاقة الصمود الأكاديمي بالأداء الأكاديمي؛ أي أن التزام الطلاب أكاديميًا يعزز تأثير الصمود الأكاديمي على أدائهم الأكاديمي.

قدمت صفا صالح (٢٠٢٥) دراسة بحثت العلاقة بين رأس المال النفسي ، وتقدير الذات، وقلق المستقبل المهني، تم إجراء البحث على عينة مكونة من (٣٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. كشفت نتائج البحث عن وجود ارتباط سلبي بين رأس المال النفسي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة، كما أكدت النتائج دور رأس المال النفسي كمتغير معدل في العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل المهني.

تعقيب: تشير نتائج الدراسات ذات الصلة إلى تنامي الاهتمام بدور رأس المال النفسي في تعزيز الالتزام، سواء في السياقات الأكاديمية أو التنظيمية، إذ أظهرت وجود علاقات بين أبعاد رأس المال النفسي – لا سيما الأمل، والتفاؤل – وبين الالتزام الأكاديمي أو التنظيمي، مما يعكس قدرة هذه السمات النفسية الإيجابية على دعم السلوكيات المثابرة والمرتبطة بالأهداف طويلة المدى. وعلى الرغم من وجود بعض النتائج المتباينة، كما بدراسة Voljoen (2015)، إلا أن العديد من الأدلة البحثية تدعم اسهام رأس المال النفسي في تعزيز الالتزام من خلال تمكين الأفراد من التكيّف مع التحديات، وتبني استراتيجيات مواجهة فعّالة، وتطوير رؤية مستقبلية محفزة. كما أظهرت بعض الدراسات (AL-Qadri et al., 2024; Worku & Gita, 2024) أن الالتزام الأكاديمي قد يكون وسيطًا مهمًا في العلاقة بين أبعاد رأس المال النفسي ومخرجات الأداء الأكاديمي، مما يعزز أهمية دمج رأس المال النفسي كمتغير تنبؤي رئيس في النماذج التفسيرية للالتزام الأكاديمي.

المحور الثالث: التوجه الزمني المستقبلي

أولاً: الوقت كبناء نفسي

يُعَدّ التوجه الزمني من المفاهيم النفسية ذات الأثر البالغ في فهم سلوك الأفراد وعملياتهم المعرفية والانفعالية، وقد أشارت الأدبيات النفسية إلى أن إدراك الزمن ليس مجرد ظاهرة موضوعية بل هو تجربة ذاتية داخل السياق النفسي للفرد. يُشار إلى هذا النوع من الإدراك بـ"الوقت النفسي" الذي يؤثر في كيفية ترميز وتخزين واسترجاع الأحداث، كما يؤثر في تفسيرنا لتجاربنا الماضية وتوقعاتنا المستقبلية (هالة عبداللطيف محمد، ٢٠١٥).

في السياق التربوي، يلعب **التوجه الزمني المستقبلي** دورًا محوريًا في دعم الالتزام الأكاديمي فالأفراد ذوو التوجه المستقبلي يُظهرون قدرة أكبر على الالتزام بالأهداف المستقبلية المرغوبة، وتأجيل المتعة الحاضرة لصالح مكاسب مستقبلية. أما الأفراد ذوو التوجه نحو الحاضر، فيتخذون قراراتهم اعتمادًا على التقييم الفوري للموقف الحالي بدرجة أكبر من تقييم العواقب المستقبلية، مما قد يجعلهم أكثر عرضة للتشتت وضعف التنظيم الذاتي (Hu et al., 2023). ويرتبط التوجه الزمني المستقبلي بالسلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف، مثل: المثابرة والاجتهاد وتأجيل الإشباع، وهي عناصر تمثل مكونات جوهرية في رأس المال النفسي كفعالية الذات، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي. وتساهم هذه السمات في تحفيز الطالب على التخطيط المستقبلي، والتغلب على التحديات الدراسية، والمحافظة على مستوى مرتفع من الالتزام بالتعلم. أما المنظور الزمني المتوازن، والذي يتمثل في قدرة الفرد على التنقل بمرونة بين الماضي، والحاضر، والمستقبل، فإنه يُعد المؤشر الأمثل لجودة الحياة النفسية، حيث يعكس التكيف مع المواقف المختلفة، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، والقدرة على استثمار الخبرات السابقة لصالح الأهداف المستقبلية، مما يعزز بدوره من التفاعل الأكاديمي النشط والاستمرارية في المسار التعليمي (هالة عبداللطيف محمد، ٢٠١٥).

في ضوء ما سبق، يمثل التوجه الزمني المستقبلي بعدًا نفسيًا تنظيميًا مهمًا، ذلك أنه يرتبط بالسلوك الأكاديمي طويل المدى. وتبدو أهمية هذا التوجه بشكل خاص في البيئات التعليمية التي تتطلب قدرًا عاليًا من المثابرة والانضباط الذاتي، كما هو الحال لدى الطالب المعلم. وبالتالي، فإن دمج التوجه الزمني المستقبلي ضمن منظومة دعم الطالب المعلم يُعد ضرورة تربوية تُسهم في بناء شخصية أكاديمية مرنة، واعية، وموجهة نحو أهداف ذات معنى.

ثانياً: التوجه الزمني المستقبلي

يمثل **التوجه الزمني المستقبلي** قدرة الفرد على التوقع، والتخطيط، وهيكلة المستقبل، ويعكس مستوى الاهتمام والاندماج في المستقبل، وهو يُعتبر سمة شخصية ثابتة، وليس مجرد موقف متغير (Coscioni, de Carvalho et al., 2024).

وقد تم دراسة التوجه الزمني المستقبلي وفق منحيين، هما:

أ. منحى سياقي محدد بموضوعات Thematic Approach؛ وهو يرتبط بتمثيلات المستقبل في مجالات محددة؛ مثل: التعليم، أو الوظيفة، أو الأسرة (مثلاً: وجود خطط مستقبلية واضحة عن الزواج وتكوين أسرة، أو العمل بمهنة ما).

ب.منحى عام غير محدد بموضوعات Athematic Approach؛ وهو يركز على التوجهات العامة نحو المستقبل، دون التركيز على مجالات معينة في الحياة (Coscioni, Oliveira et al., 2024).

ثالثًا: مفاهيم ذات صلة بالمنظور النفسي للزمن

يُعد **المنظور الزمني** Time Perspective بُعدًا أساسيًا في تشكيل الزمن النفسي، ويتضمن كيفية تمثيل الماضي، والحاضر، والمستقبل ذهنيًا. ويتضمن خمسة أبعاد؛ بعدان للزمن الماضي موجب وسالب، وبعدان للحاضر الممتع، والحتمي، وبعد للمستقبل (Zimbardo & Boyd, 1999). ويعكس المنظور الزمني المستقبلي future time perspective نظرة الأفراد نحو المستقبل؛ البعيد والمتسع مقابل القريب والمحدود، ويميل الأفراد ذوو النظرة المتسعة للمستقبل إلى التركيز على اكتساب المعلومات المناسبة بقطبيها الموجب والسالب، في حين يركز ذوو النظرة المحدودة على الجوانب الانفعالية فقط، كما أنهم يفضلون تبني الأهداف الموجهة نحو الحاضر، وهم موجهون نحو المعلومات الموجبة، والتي تبعث على الهناء الذاتي، ويبتعدون عن السالبة. وتشير الأدبيات إلى أن المنظور الزمني يؤثر بشكل عميق ومُستتر على العديد من السلوكيات الإنسانية؛ حيث يؤثر المنظور الزمني على طريقة تفكيرنا وقراراتنا وسلوكياتنا اليومية، سواء كان ذلك من خلال الحنين إلى الماضي، أو العيش في الحاضر، أو التخطيط للمستقبل (Demeyer& De Raedt, 2014). وقد حظى المنظور الزمني باهتمام عدد من الدراسات العربية، منها: (سليمان جارالله، محمد الصغير شرفي، ٢٠٠٩؛ صلاح شريف عبد الوهاب، ٢٠١١؛ لينة أحمد الجنادي، صبرين صلاح تعلب، ٢٠١٦؛ مجدي يوسف، آلاء عبد السلام، ٢٠٢٤؛ هالة عبداللطيف محمد، ٢٠١٥؛ ولاء فوزى عبدالحليم أحمد، ٢٠٠٩).

أما **الاتجاه نحو الزمن** Time Attitude فيشير إلى موقف الفرد من الزمن، والمشاعر الإيجابية أو السلبية تجاه الأزمنة المختلفة (Peng et al., 2021). **ويركز التوجه الزمني** Time Orientation بشكل أساسي على التفكير والسلوك في الزمن الماضي، والحاضر، والمستقبل. و**يتمثل الفرق بين التوجه الزمني المستقبلي والتوجه المستقبلي** Future Orientation في أن التوجه الزمني المستقبلي سمة شخصية تحدد مدى انشغال الفرد بالتخطيط للمستقبل. بينما التوجه المستقبلي هو انعكاسات التوجه الزمني المستقبلي في مهام أو مواقف محددة (Coscioni, de Carvalho et al., 2024). **لذا فإن التوجه الزمني المستقبلي هو موضع الدراسة في البحث الحالي**

ويشير **التحيز الزمني** Time Bias إلى ميل الأفراد نحو اتخاذ قرارات غير عقلانية عند التعامل مع الوقت، وتفضيل المكافآت الفورية على الفوائد طويلة الأجل؛ مما يؤدي إلى سوء تقدير المستقبل. ويتضمن عدة **أشكال، منها: التحيز للحاضر** Present Bias؛ وفيه يتم تفضيل الحصول على مكافأة صغيرة آنية بدلًا من انتظار مكافأة أكبر في المستقبل. **والتخطيط الزائف** Planning Fallacy؛ ويشير إلى الميل إلى التقليل من تقدير الوقت اللازم لإكمال المهام بسبب الإفراط في الثقة بقدرة الفرد على الانجاز. **وتحيز التسويف** Procrastination Bias؛ ويتضمن تأجيل المهام إلى وقت لاحق بسبب الاعتقاد بأنها ستكون أسهل في المستقبل (Hu et al., 2023).

رابعًا: التوجه الزمني المستقبلي في المرحلة الجامعية

عند الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب (١٨-٢٥سنة) يتغير التوجه الزمني للفرد: ففي المرحلة الجامعية يتجه التركيز الأساسي نحو المستقبل، حيث يسعى الطلاب إلى تحقيق الاستقلالية، واستكشاف هوياتهم من خلال التخطيط للمستقبل والتطلع نحو الطموحات. ثم يبدأ التحول نحو الحاضر في فترة ما بعد المرحلة الجامعية (٢٦-٤٠ سنة)؛ حيث يصبح الأفراد أكثر استقرارًا في حياتهم العملية والشخصية، مما يقلل من أهمية التفكير المستقبلي ويرفع من التركيز على اللحظة الحالية. لكن ليست كل التحولات الزمنية النفسية سلسة، فأحيانًا يواجه الأفراد (ما بعد المرحلة الجامعية) أزمات حياتية مثل الطلاق، وفقدان الوظيفة، مما قد يؤدي إلى انتكاسات هوياتية. في هذه الحالات، يمكن أن تحدث أزمة هوية، حيث تضعف الالتزامات السابقة ويحتاج الفرد إلى إعادة استكشاف هويته. وعندما يواجه الشخص أزمة ما، فإنه يعود إلى التوجه المستقبلي كمحاولة للعثور على مسار جديد يحفزه على استكشاف خيارات جديدة وإعادة بناء التزاماته (Shirai et al., 2016).

وبالتالي فإن فهم تطور التوجه الزمني عبر المراحل العمرية يساعد في تفسير تفاوت مستويات الالتزام الأكاديمي بين الطلاب، **وتُعَدّ المرحلة الجامعية (١٨-٢٥ سنة) مرحلة حرجة في حياة الطالب**، حيث يتبلور فيها التوجه نحو المستقبل بشكل مركز، نتيجة للبحث عن الهوية، واستقلالية القرار، والانخراط في تخطيط المسار الأكاديمي والمهني.

خامسًا: التوجه الزمني المستقبلي وعلاقته بالالتزام الأكاديمي

يُعتبر الالتزام الأكاديمي والتنظيم الذاتي عملية ذات توجه مستقبلي، حيث يعملان على مستويات مختلفة من التجريد. وعندما يرتبط التنظيم الذاتي بتحديد الأهداف على مستوى الهوية، فإنه يصبح وظيفة تنظيمية عليا للذات وإلتزامًا، ويظل ثابتًا ومتسقًا على مدى الزمن (Shirai et al., 2012).

يتضمن **التوجه الزمني المتوازن** القدرة على ربط الحاضر بالمستقبل، مع المرونة في التنقل بينهما وفقًا للظروف والاحتياجات الشخصية. ويساعد هذا التوازن في تعزيز الانفتاح على التغيير، مما يسهل تطور الهوية الشخصية. وتحقيق أفضل نمو للهوية، لأنه يمكّن الأفراد من الالتزام والتكيف مع المواقف المختلفة (Shirai & Kunnen, 2020).

تتباين **العلاقة بين التوجه الزمني وتشكيل الالتزام** عند الأفراد، وتتأثر بعدة عوامل، منها: أ.الفروق بين الأفراد؛ فالبعض قد يتعامل مع الأزمات بطريقة أكثر مرونة من غيرهم. ب.التغيرات النمائية؛ فالتأثيرات الزمنية على الهوية لا تتخذ مسارًا خطيًا، فقد يواجه الشخص فترات من التقلبات وأخرى تتميز بالاستقرار. ج.الفروق داخل الفرد؛ فلكل شخص مسار فريد في تطوير هويته، وقد تكون العلاقة بين التوجه الزمني والالتزام مختلفة داخل الفرد نفسه في أوقات مختلفة من حياته. ولكن بوجه عام، تكون **العلاقة بين التوجه الزمني وتشكيل الالتزام أقوى في المرحلة الجامعية** مقارنةً بالفترات التالية للمرحلة الجامعية. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنه في المرحلة الجامعية، يواجه الطلاب ضغوط الانتقال بين مراحل الدراسة مع التأهب للانتقال إلى مرحلة العمل، مما يجعل ارتباطهم بالمستقبل والالتزام أقوى بالمقارنة بالمراحل التالية التي يكون الأفراد قد دخلوا في مرحلة استقرار نسبي (وظيفة، عائلة، مسؤوليات) مما يقلل من تأثير التوجه الزمني على التزامهم (Shirai & Kunnen, 2020).

وقد أجرى Shirai et al. (2012) دراسة طولية على مدار (١٠) سنوات، هدفت إلى بحث كيفية تأثير التوجه الزمني على تكوين الهوية لدى الأفراد خلال مرحلة الرشد. وانطلقت تلك الدراسة من افتراض أن تكوين الهوية يمكن أن يكون مدفوعًا بتوجه زمني متوازن. وشملت الدراسة (١٨١) مشاركًا، من طلاب

الجامعة في مقتبل الحياة الجامعية وتمت متابعتهم من عمر ٢٠ إلى ٣١ عامًا. وأظهرت النتائج أن التوجه الزمني المتوازن ساهم بشكل كبير في تطور الهوية. فالأفراد الذين تمكنوا من الموازنة بين تحقيق أهداف المستقبل والاستمتاع بالحاضر أظهروا تطورًا أكثر استقرارًا في هويتهم وبالتالي في التزامهم.

بحثت الدراسة التي قدمها Shirai et al. (2016) كيفية ارتباط تطور الالتزام بالمعتقدات الزمنية خلال الانتقال إلى مرحلة الرشد. وتم تقييم المعتقدات الزمنية من خلال ثلاثة جوانب: تأجيل الإشباع Delay of Gratification، وعدم الاهتمام بالمستقبل Unconcern for the Future، والوعي بالحاضر Present–Mindfulness. اتبعت الدراسة المنهج الطولي، وتم جمع البيانات من (٢٣٢) مشاركًا عند بلوغهم الأعمار ٢٤، ٢٧، ٣٠ عامًا. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الالتزام وتأجيل الإشباع، مما يشير إلى أن الأفراد الذين لديهم القدرة على تأجيل المكافآت يميلون إلى تطوير التزامًا وهوية أكثر استقرارًا. ووجود علاقة سلبية بين الالتزام وعدم الاهتمام بالمستقبل، مما يعني أن الأفراد الذين يهتمون بمستقبلهم يظهرون التزامًا أكبر في تكوين هويتهم. تشير هذه النتائج إلى أن الاتجاه المستقبلي، الذي يتضمن تأجيل الإشباع والاهتمام بالمستقبل يلعب دورًا مهمًا في تطوير الالتزام والهوية خلال الانتقال إلى مرحلة الرشد.

هدفت دراسة Shirai and Kunnen (2020) إلى بحث العلاقة بين التوجه الزمني (الماضي، الحاضر، والمستقبل) وتشكيل الالتزام (مدى استقرار هوية الفرد والتزامه بخياراته الحياتية). انطلاقًا من فكرة تغير العلاقة بين التوجه الزمني والالتزام داخل الفرد مع التقدم في العمر. وكانت هذه الدراسة جزء من دراسة طولية على عينة يابانية من طلاب التربية والمعلمين، وقد تم جمع البيانات فيها من (٤٨) فردًا بمدى عمري للمفحوصين من (٢٠: ٤٠) عام، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في العلاقة بين التوجه الزمني وتشكيل الالتزام؛ حيث كانت العلاقة أقوى في المدى العمري من (٢٠: ٢٥) عام (بين التوجه نحو المستقبل والالتزام)، بالمقارنة بالأعمار الأكبر والتي ظهرت العلاقة فيها أضعف مع التقدم في العمر (بين التوجه نحو الحاضر والالتزام).

هدفت دراسة حنان حمادي الحربي (٢٠٢٤) إلى استكشاف مدى إسهام التوجه نحو المستقبل في التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية. وشملت العينة (٢٥٣) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية. أظهرت النتائج أن مستوى التوجه نحو المستقبل لدى أفراد العينة كان أعلى من المتوسط. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الهوية المنجزة والتوجه نحو المستقبل. ووجود علاقة سالبة بين كل من الهوية المضطربة والهوية المؤجلة من جهة وبين التوجه نحو المستقبل. كما كشفت النتائج عن تنبؤ التوجه نحو المستقبل بأنماط الهوية الأكاديمية.

تعقيب: أسفرت نتائج الدراسات ذات الصلة عن ارتباط التوجه الزمني المستقبلي ايجابيًا بالالتزام الأكاديمي والهوية الشخصية، مما يعزز من دوره المهم في تفسير سلوك الطالب المعلم في هذه المرحلة المهمة من النمو النفسي والاجتماعي. كما تشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يمتلكون توجهًا زمنيًا مستقبيًا مستقرًا هم الأكثر قدرة على تشكيل التزامات مستقرة أكاديميًا ومهنيًا.

ومن الناحية النظرية، تعزز هذه الرؤية من المفهوم المتكامل للالتزام الأكاديمي، بوصفه ناتجًا عن عمليات تنظيم ذاتي مترابطة مع التوجهات الزمنية، لا سيما عندما يكون الالتزام مرتبطًا بالهوية. ويُعَد هذا التصور متسقًا مع الأدبيات النفسية التي ترى أن السلوك الأكاديمي ليس فقط انعكاسًا لدافعية مؤقتة، بل نتاجًا للاتساق بين التطلعات المستقبلية وصورة الذات المدركة.

تعقيب عام على الدراسات ذات الصلة

١. اهتمت عديد من الدراسات ببحث علاقة الالتزام بغيره من المتغيرات النفسية لاسيما الايجابية، وقد **توجهت بشكل كبير نحو الالتزام التنظيمي**، وبالتالي فإن **العينات التي تم اجراء الدراسات عليها كانت من الموظفين** (عبدالعال عبدالله عبدالعال، ٢٠٢١؛ لمياء السلنتي وآخرون، ٢٠١٨)؛ (Djourova et al., 2019; Gan & Cheng, 2021; Nguyen & Ngo, 2020). وقد تبنت هذه الدراسات في **أطرها النظرية المنحى التنظيمي المؤسسي** الذي درس الالتزام في ضوء أبعاد الالتزام الأخلاقي، والقائم على المصلحة الشخصية، والإجباري.

٢. على الجانب الآخر، تبنت **دراسات الالتزام الأكاديمي منحى التنظيم الذاتي والذي انبثق منه نموذج الاستثمار** (Borja-Gil et al., 2024; Human-Vogel, 2008; Human-Vogel & Mahlangu, 2009; Pomyalova et al., 2020; Vogel & Human-Vogel, 2018). وتركزت **عيناتها على طلاب الجامعة وطلاب كليات التربية** بهدف حماية الطلاب الجامعيين من التسرب وعدم استكمال التعليم الجامعي (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024). وقد أُجريت الدراسات على عينات عربية (حنان حمادي الحربي، ٢٠٢٤؛ لمياء السلنتي وآخرون، ٢٠١٨)؛ (AL-Qadri et al., 2024)، واثيوبية (Worku & Gita, 2024)، وعينات من جنوب إفريقيا (Human-Vogel & Dippenaar, 2012; Voljoen, 2015; Vogel & Human-Vogel, 2018)، وأسبانية (Martínez et al., 2021)، وأمريكية (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018; Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024).

٣. تناولت عدد من الدراسات **العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي ككل أو أحد أبعاده بالالتزام الأكاديمي والتنظيمي**، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقات موجبة بين رأس المال النفسي ككل أو أحد أبعاده وبين الالتزام الأكاديمي، مثل دراسات: عبدالعال عبدالله عبدالعال (٢٠٢١)؛ (Djourova et al., 2019; Gan & Cheng, 2021; Martínez et al., 2021; Nguyen & Ngo, 2020; Voljoen, 2015)، **وفي دراسة** Adelina and Farida (2022) **تنبأ** رأس المال النفسي بالالتزام التنظيمي.

٤. ارتبط مفهوم التوجه الزمني المستقبلي نظريًا بالالتزام بشكل واضح؛ حيث يتضمن مفهوم **التوجه الزمني المستقبلي** بعدًا نفسيًا تنظيميًا يرتبط بالسلوك الأكاديمي طويل المدى، وبالهوية الأكاديمية. وعلى المستوى الامبريقي، **ارتبط التوجه الزمني المستقبلي ايجابيًا بالهوية الأكاديمية ومن ثمَّ بالالتزام الأكاديمي** (Shirai & Kunnen, 2020; Shirai et al., 2012; Shirai et al., 2016)، و**تنبأت** دراسة حنان حمادي الحربي (٢٠٢٤) بالالتزام الأكاديمي من التوجه الزمني المستقبلي. وقد تنوعت العينات التي درست علاقة التوجه الزمني المستقبلي بالالتزام الأكاديمي ما بين المرحلة الثانوية (حنان حمادي الحربي، ٢٠٢٤)، والمرحلة الجامعية (Shirai & Kunnen, 2020; Shirai et al., 2012).

فروض البحث

سعى البحث إلى اختبار الفرض الرئيس التالي:

تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي (مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى) والدرجة الكلية له لدى الطالب المعلم.

ويمكن تفصيل الفرض الرئيس للبحث إلى الفروض الفرعية التالية:

١. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بمستوى الالتزام لدى الطالب المعلم.

٢. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالرضا لدى الطالب المعلم.

٣. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بجودة البدائل المتاحة لدى الطالب المعلم.

٤. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بحجم الاستثمار لدى الطالب المعلم.

٥. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام ذي المعنى لدى الطالب المعلم.

٦. تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم.

الطريقة والإجراءات

المنهج المستخدم:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التنبؤي؛ لأنه أكثر المناهج ملاءمة لأهداف البحث، والتي تتمثل في بحث دور رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي عند الطالب المعلم.

العينة

(أ) عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث

تألفت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث من طلاب الفرقة الرابعة – بالتخصصات العلمية والأدبية والتعليم الأساسي بكلية التربية، وذلك في الفصل الدراسى الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤–٢٠٢٥، وقد بلغ عددهم (١٦٣) طالبًا وطالبةً، بمتوسط عمرى (م=٢١,٨٧)، وانحراف معيارى (ع = ٠,٥٣). وكان الهدف من هذه العينة هو اختبار الخصائص السيكومترية لمقاييس الالتزام الأكاديمي، ورأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي. ويوضح جدول (١) توزيع أعداد عينة الخصائص السيكومترية على النوع، والتخصصات المختلفة بالشعب العلمية والأدبية والتعليم الأساسي.

جدول (١): توزيع أعداد عينة التحقق من الخصائص السيكومترية

التخصص / النوع	علمي		أدبي			أساسي		المجموع
	رياضيات	كيمياء	تاريخ	لغة ألمانية	فلسفة	دراسات	لغة عربية	
ذكور	٤	٧	١	٣	٢	٥	٣	٢٥
إناث	١٠	٣٤	١٠	١٩	١٢	١٧	٣٦	١٣٨
المجموع	٥٥		٤٧			٦١		١٦٣

(ب) العينة الأساسية

تم اختيار العينة الأساسية من الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة بالشعب العلمية، والأدبية، والتعليم الأساسي بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، وقد تم اختيارهم بشكل مستقل عن عينة الخصائص السيكومترية. تألفت العينة الأساسية من (٣٠٧) طالبًا وطالبةً بمتوسط عمري (م= ٢١,٣٧)، وانحراف معياري (ع= ٠,٦٤). وكان الهدف الأساسي من هذه العينة هو اختبار فروض البحث. ويعرض جدول (٢) لتوزيع أفراد هذه العينة على النوع، والشعب، والتخصص.

جدول (٢): توزيع أعداد العينة الأساسية

التخصص / النوع	علمي		أدبي		أساسي			المجموع
	فيزياء	بيولوجي	علم نفس	لغة انجليزية	علوم	رياضيات	لغة انجليزية	
ذكور	١٣	٩	٣	١٢	١	٢	١	٤١
إناث	٣٩	٧٢	٢٦	٦٥	٢٤	١٣	٢٧	٢٦٦
المجموع	١٣٣		١٠٦		٦٨			٣٠٧

الأدوات

وتتمثل في: مقياس الالتزام الأكاديمي، ومقياس رأس المال النفسي، ومقياس التوجه الزمني المستقبلي (جميعهم من إعداد الباحثة)، وفيما يلي عرض لأدوات البحث تفصيليًا

الأداة الأولى: مقياس الالتزام الأكاديمي (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: قياس معتقدات الطالب التقييمية التي تعكس حرصه على تحقيق الأهداف الأكاديمية طويلة المدى الموجهة نحو المستقبل، ومدى رضاه عن تجربته الأكاديمية، وأنها تمثل أفضل الخيارات المتاحة. وكذلك استثمار الطالب لوقته وجهده في دراسته، ومدى ارتباط هويته الشخصية بالتعلم.

مبررات بناء المقياس:

- محدودية مقاييس الالتزام الأكاديمي وفق نموذج الاستثمار الذي طوره Human-Vogel and Rabe (2015) -في حدود علم الباحثة- فى الأدبيات العربية.

- توجه مفردات الكثير من المقاييس المتاحة نحو الالتزام التنظيمي، وليس الالتزام الأكاديمى تحديدًا.

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس الالتزام الأكاديمي لطلاب السنة النهائية بكلية التربية وفق البنية والأبعاد التي تبناها البحث الحالي (مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى)، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الشكل النهائي للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة في مجال الالتزام التنظيمي، والالتزام الأكاديمي بوجهٍ خاصٍ.

٢. الإطلاع على الدراسات ذات الصلة التي عرضت بعض المقاييس الخاصة بالالتزام التنظيمي، والالتزام الأكاديمي؛ ومنها: (Abd-Alazim et al., 2024; Ansong et al., 2016; Hellman & Williams-Miller, 2005; Hu et al., 2025; King, 2013; Koca et al., 2021; Lin & Lin, 2017; Mazloom et al., 2020; Oropeza et al., 2024; Rezaei-Gazki et al., 2019; Rodríguez-Izquierdo, 2020)

وصف المقياس : تألف المقياس من (٢٤) مفردة موزعة علي خمسة أبعاد، وهي: مستوى الالتزام (٦) مفردات، والرضا (٥) مفردات، وجودة البدائل المتاحة (٤) مفردات، وحجم الاستثمار (٥) مفردات، والالتزام ذو المعنى (٤) مفردات. يوجد بالمقياس (٥) مفردات عكسية بواقع مفردتان في بعد مستوى الالتزام، وثلاث مفردات ببعد جودة البدائل المتاحة. تتضمن الاستجابة لأبعاد المقياس خمسة مستويات للإستجابة، هي: "تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا" = ٥ درجات، "تنطبق علي بدرجة كبيرة" = ٤ درجات، "تنطبق علي بدرجة متوسطة" = ٣ درجات، "تنطبق علي بدرجة قليلة" = درجتان، "تنطبق علي بدرجة قليلة جدًا" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات البعد الأول من ٦-٣٠، وتتراوح درجات البعد الثاني من ٥-٢٥، وتتراوح درجات البعد الثالث من ٤-٢٠، وتتراوح درجات البعد الرابع من ٥- ٢٥، وتتراوح درجات البعد الخامس من ٤-٢٠، كما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٢٤-١٢٠. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

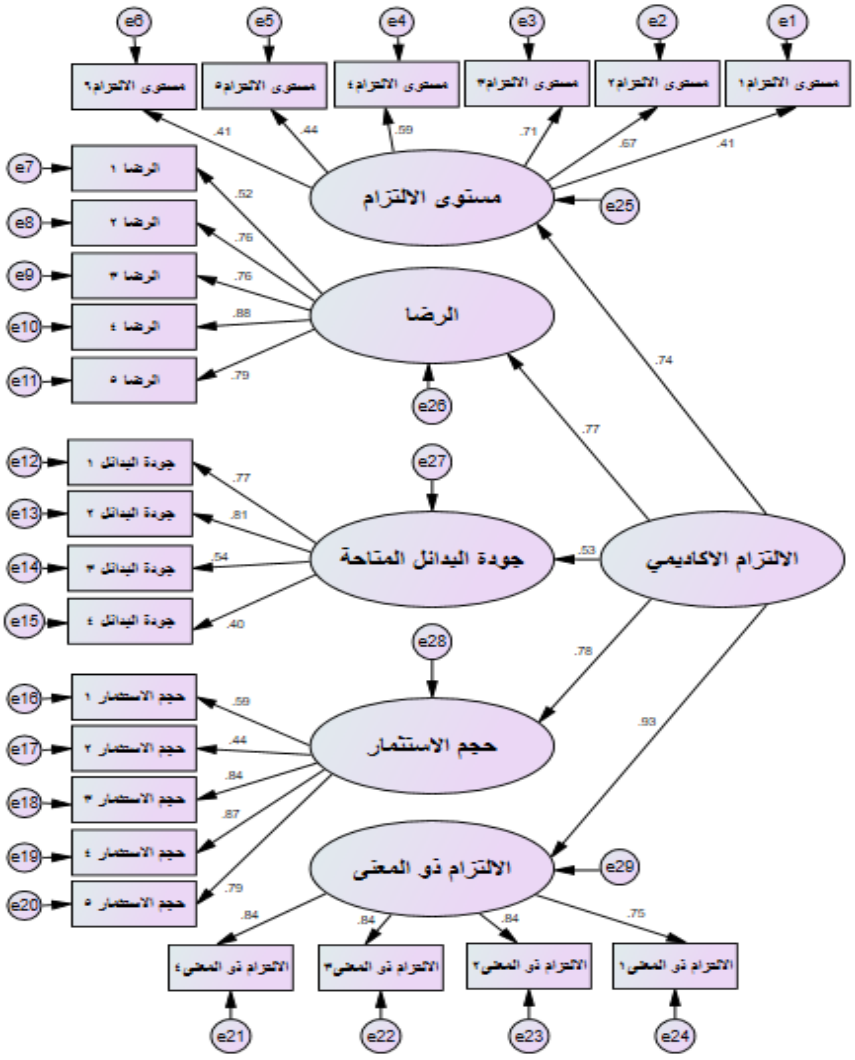
الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

تم التحقق من صـدق البناء الكامن للمقياس عن طريق التحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis، باســتخدام نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج Amos26، وذلك لاختبار

صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول خمسة عوامل كامنة من الدرجة الأولى، هي: مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى، كما تنتظم هذه العوامل الخمس الكامنة حول عامل كامن واحد من الدرجة الثانية، كما بالشكل (١):

شكل (١) نموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية لبنية الالتزام الأكاديمي



جدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة (*) لنموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية لبنية الالتزام الأكاديمي (ن=١٦٣)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 χ^2	٣٩٩.٠٣٠	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٢١
مستوى الدلالة	(٠.٠٠)	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠.٩٦٣
درجات الحرية DF	٢٢١		
نسبة كا^2 χ2/DF	١.٨٠٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩١٧	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٦٠

يتضح من جدول (٣) حسن مطابقة نموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية مع بيانات عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٣٩٩.٠٣٠ بدرجات حرية= ٢٢١، وهى دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 إلى درجات الحرية = ١.٨٠٦ < ٥، كما جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالي لكل مؤشر ، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج الالتزام الأكاديمي، والجدولان التاليان يوضحان معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها لمفردات المقياس موزعة على العوامل الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى (كما بجدول ٤)، وكذلك على العامل الكامن من الدرجة الثانية (كما بجدول ٥).

جدول (٤): معاملات الصدق لمفردات مقياس الالتزام الأكاديمي على العوامل الكامنة من الدرجة الأولى والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها (ن=١٦٣)

العامل الكامن من الدرجة الثانية	العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الالتزام الأكاديمي	مستوى الالتزام	مستوى الالتزام ١	٠.٤١	١	–	–
		مستوى الالتزام ٢	٠.٦٧	١.١٢	٠.١٥	٧.٣١**
		مستوى الالتزام ٣	٠.٧١	١.١٦	٠.١٦	٧.١٩**
		مستوى الالتزام ٤	٠.٥٩	٠.٩٧	٠.١٤	٦.٩٠**
		مستوى الالتزام ٥	٠.٤٤	٠.٦٢	٠.١٣	٤.٦٦**
		مستوى الالتزام ٦	٠.٤١	٠.٧٣	٠.١٤	٥.٠٧**

(*) بالنسبة للمدى المثالي لمؤشرات حسن المطابقة؛ تمثل القيمتان (٠، ١) حدود المدى المثالي لكل من المؤشرات التالية CFI ,GFI, NFI, IFI، وتعد القيمة التى تقترب من واحد صحيح أفضل مطابقة للنموذج. أما بالنسبة لمؤشر RMSEA، يتراوح مداه بين (٠، ١.٠)، وتعد القيمة القريبة من الصفر أفضل مطابقة للنموذج. كذلك، ألا تتجاوز نسبة كا^2 القيمة (٥) (Joreskog& Sorbom, 1993).

جدول (٤): معاملات الصدق لمفردات مقياس الالتزام الأكاديمي على العوامل الكامنة من الدرجة الأولى والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها (ن=١٦٣)

العامل الكامن من الدرجة الثانية	العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
	الرضا	الرضا ١	٠.٥٢	١	–	–
		الرضا ٢	٠.٧٦	١.١٢	٠.١٢	٩.٦٢**
		الرضا ٣	٠.٧٦	١.٢٧	٠.١٣	٩.٧٧**
		الرضا ٤	٠.٨٨	١.٤٨	٠.١٤	١٠.٥١**
		الرضا ٥	٠.٧٩	١.٣٠	٠.١٣	١٠.٠٢**
	جودة البدائل المتاحة	جودة البدائل ١	٠.٧٧	١	–	–
		جودة البدائل ٢	٠.٨١	٠.٩٩	٠.٠٨	١١.٩٨**
		جودة البدائل ٣	٠.٥٤	٠.٦٧	٠.٠٧	٩.٣٦**
		جودة البدائل ٤	٠.٤٠	١.٢١	٠.١٦	٧.٧٣**
	حجم الاستثمار	حجم الاستثمار ١	٠.٥٩	١	–	–
		حجم الاستثمار ٢	٠.٤٤	٠.٧٩	٠.١٠	٨.٠٥**
		حجم الاستثمار ٣	٠.٨٤	١.٣٩	٠.١١	١٢.١٤**
		حجم الاستثمار ٤	٠.٨٧	١.١٦	٠.١٠	١٢.٠٠**
		حجم الاستثمار ٥	٠.٧٩	١.١٥	٠.١٠	١١.٧٥**
	الالتزام ذو المعنى	الالتزام ذو المعنى ١	٠.٧٥	١	–	–
		الالتزام ذو المعنى ٢	٠.٨٤	١.٠٤	٠.٠٦	١٦.٣١**
		الالتزام ذو المعنى ٣	٠.٨٤	١.٠٦	٠.٠٦	١٦.٧٦**
		الالتزام ذو المعنى ٤	٠.٨٤	١.١٠	٠.٠٧	١٦.٦٩**

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الصدق للعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الخمسة الكامنة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومقبولة من حيث القيمة والاتجاه. **بالنسبة للعامل الكامن الأول**، والمسمى بـ "**مستوى الالتزام**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمها (٠.٧١، ٠.٦٧) مُمثلةً في المفردتين (مستوى الالتزام٣، مستوى الالتزام٢) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني**، والمسمى بـ "**الرضا**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة

لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٨٨، ٠,٧٩) مُمثلةً في المفردتين (الرضا٤، الرضا٥) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. **بالنسبة للعامل الكامن الثالث،** والمسمى بـ "**جودة البدائل المتاحة**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٨١، ٠,٧٧) مُمثلةً في المفردتين (جودة البدائل٢، جودة البدائل١) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثالث. **بالنسبة للعامل الكامن الرابع،** والمسمى بـ "**حجم الاستثمار**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٨٧، ٠,٨٤) مُمثلةً في المفردتين (حجم الاستثمار٤، حجم الاستثمار٣) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الرابع. **بالنسبة للعامل الكامن الخامس،** والمسمى بـ "**الالتزام ذو المعنى**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٨٤) مُمثلةً في المفردات (الالتزام ذو المعنى٢، الالتزام ذو المعنى٣، الالتزام ذو المعنى٤) كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الخامس.

جدول (٥): معاملات الصدق للعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها على العامل الكامن من الدرجة الثانية (ن=١٦٣)

العامل الكامن من الدرجة الثانية	العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
الالتزام الأكاديمي	مستوى الالتزام	٠.٧٤	١	–	–
	الرضا	٠.٧٧	١.٢٧	٠.١٩	٦.٧٤**
	جودة البدائل المتاحة	٠.٥٣	١.٢٠	٠.٢٠	٥.٩٣**
	حجم الاستثمار	٠.٧٨	١.٢٠	٠.١٨	٦.٥٠**
	الالتزام ذو المعنى	٠.٩٣	١.٦٩	٠.٢٥	٦.٦٤**

(**) دالة عند ٠,٠١

بمراجعة جدول (٥) يتضح أن جميع معاملات الصدق للعوامل الخمس الكامنة من الدرجة الأولى على العامل الكامن من الدرجة الثانية، والمسمى بـ "**الالتزام الأكاديمي**" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ومقبولة من حيث القيمة والإشارة. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٩٣) مُمثلةً في العامل

الكامن "**الالتزام ذو المعنى**" مما يدل على صدق مفردات وأبعاد المقياس في تمثيل متغير الالتزام الأكاديمي ببنيته المطروحة بنموذج الاستثمار في الالتزام الأكاديمي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، كما بجدول (٦).

جدول (٦): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس الالتزام الأكاديمي ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١٦٣)

المفردة	مستوى الالتزام	المفردة	الرضا	المفردة	جودة البدائل المتاحة	المفردة	حجم الاستثمار	المفردة	الالتزام ذو المعنى
١	٠.٥٧**	١	٠.٥٨**	١	٠.٧٥**	١	٠.٧١**	١	٠.٨٤**
٢	٠.٦٧**	٢	٠.٥٩**	٢	٠.٧٦**	٢	٠.٦٠**	٢	٠.٨٧**
٣	٠.٧٢**	٣	٠.٥١**	٣	٠.٦٦**	٣	٠.٨٥**	٣	٠.٨٨**
٤	٠.٦٠**	٤	٠.٥٧**	٤	٠.٦٤**	٤	٠.٨٦**	٤	٠.٨٨**
٥	٠.٦٢**	٥	٠.٥٤**	–	–	٥	٠.٨٢**	–	–
٦	٠.٦١**	(**) دال عند ٠.٠١							

من جدول (٦) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠.٥١ إلى ٠.٨٨. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الفرعية لأبعاد المقياس المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول (٧): ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الالتزام الأكاديمي بالدرجة الكلية (ن=١٦٣)

العامل	الدرجة الكلية
مستوى الالتزام	٠.٨١**
الرضا	٠.٩٠**
جودة البدائل المتاحة	٠.٨٤**
حجم الاستثمار	٠.٧٣**
الالتزام ذو المعنى	٠.٨١**

(**) دالة عند ٠.٠١

ثالثًا: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل اوميجا ماكدونالد، وحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، ويوضح جدول (٨) ذلك.

جدول (٨): معاملات أوميجا لأبعاد مقياس الالتزام الأكاديمي، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٦٣)

البعد	عدد المفردات	معامل اوميجا ماكدونالد
مستوى الالتزام	٦	٠.٧٦
الرضا	٥	٠.٨٦
جودة البدائل المتاحة	٤	٠.٧١
حجم الاستثمار	٥	٠.٨٢
الالتزام ذو المعنى	٤	٠.٨٩
المقياس ككل	٢٤	٠.٩١

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس الالتزام الأكاديمي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

الأداة الثانية: مقياس رأس المال النفسي

الهدف من المقياس: تقدير الفروق الفردية في رأس المال النفسي؛ ويتضمن الدافعية الإيجابية نحو تحقيق الأهداف، وثقة الطالب في قدرته على الإنجاز، والقدرة على مواجهة التحديات واستعادة التوازن بعد الأزمات، وتبني توقعات إيجابية للمستقبل.

مبررات بناء المقياس:

زيادة عدد مفردات المقاييس المتاحة في الأدبيات العربية، مع تشابه وتداخل المفردات بشكل كبير رغم انتمائها إلى أبعاد مختلفة.

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس رأس المال النفسي لطلبة الفرقة الرابعة بكلية التربية وفق البنية والأبعاد التي تبنتها الدراسة الحالية (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الشكل النهائي للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة في مجال رأس المال النفسي.

٢. الإطلاع على عدد من الدراسات التي تضمنت بعض المقاييس السابقة ذات الصلة برأس المال النفسي؛ ومنها: (Djourova et al., 2019; Dudasova et al., 2021; Lipińska-Grobelny

& Zwardoń-Kuchciak, 2023; Lorenz et al., 2016; Lorenz et al., 2022; Luthans .et al., 2007; Sapyaprapa et al., 2013)

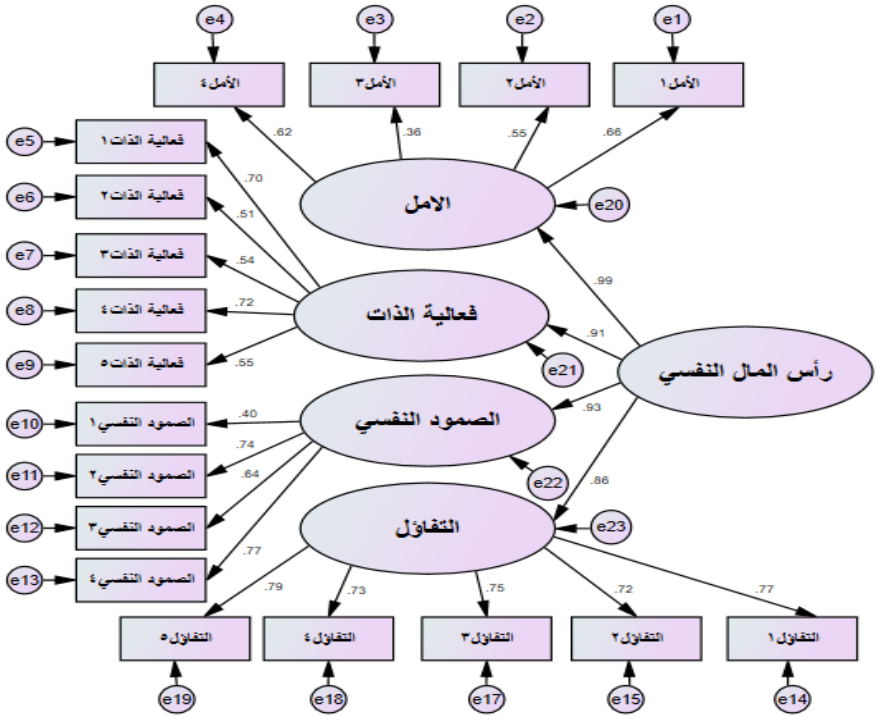
وصف المقياس : تألف المقياس من (١٨) مفردة موزعة علي أربعة أبعاد، وهي: الأمل (٤) مفردات، وفعالية الذات (٥) مفردات، والصمود النفسي (٤) مفردات، والتفاؤل (٥) مفردات. ولا يوجد بالمقياس أي مفردات عكسية، تتضمن الاستجابة لأبعاد المقياس الأربعة خمسة مستويات للإستجابة، هي: "دائمًا" = ٥ درجات، "كثيرًا" = ٤ درجات، "أحيانًا" = ٣ درجات، " قليلاً" = درجتان، "نادرًا" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح درجات البعد الأول من ٤-٢٠، وتتراوح درجات البعد الثاني من ٥-٢٥، وتتراوح درجات البعد الثالث من ٤-٢٠، وتتراوح درجات البعد الرابع من ٥- ٢٥، كما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ١٨-٩٠. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع رأس المال النفسي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

تم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي، باســـتخدام نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج Amos26، وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول أربعة عوامل كامنة من الدرجة الأولى، هي: الأمل، وفعالية الذات، والصـمود النفسـي، والتفاؤل، كما تنتظم هذه العوامل الأربع الكامنة بدورها حول عامل كامن واحد من الدرجة الثانية، كما بالشكل (٢):

شكل (٢) نموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية لبنية رأس المال النفسي



وقد حظي نموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج.

جدول (٩): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية لبنية رأس المال النفسي (ن=١٦٣)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^2 $\chi 2$	٢٢٥.٠٣٥	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٢٠
مستوى الدلالة	(٠.٠٠٠)	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠.٩٦١
درجات الحرية DF	١١٩		
نسبة كا^2 $\chi 2/DF$	١.٨٩١	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٦٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٣٦	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٣٣

يتضح من جدول (٩) حسن مطابقة نموذج العوامل الكامنة من الدرجة الثانية مع بيانات عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، وكانت قيمة كا^2 للنموذج= ٢٢٥.٠٣٥ بدرجات حرية= ١١٩، وهى

دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^2 إلى درجات الحرية = ١.٨٩١ < ٥، كما جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج بنية رأس المال النفسي، والجدولان التاليان يوضحان معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها لمفردات المقياس موزعة على العوامل الكامنة الأربعة من الدرجة الأولى (كما هو موضح بجدول ١٠)، وكذلك على العامل الكامن من الدرجة الثانية (كما هو موضح بجدول ١١).

جدول (١٠): معاملات الصدق لمفردات مقياس رأس المال النفسي على العوامل الكامنة من الدرجة الأولى، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها (ن=١٦٣)

العامل الكامن من الدرجة الثانية	العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
رأس المال النفسي	الأمل	الأمل ١	٠.٦٦	١	–	–
		الأمل ٢	٠.٥٥	٠.٨٢	٠.٠٩	٩.٣٧**
		الأمل ٣	٠.٣٦	٠.٦٠	٠.١٠	٦.٣٢**
		الأمل ٤	٠.٦٢	٠.٩٥	٠.٠٩	١٠.٤٥**
	فعالية الذات	فعالية الذات ١	٠.٧٠	١	–	–
		فعالية الذات ٢	٠.٥١	٠.٩٢	٠.١٠	٨.٨٢**
		فعالية الذات ٣	٠.٥٤	٠.٨١	٠.٠٩	٩.٢٢**
		فعالية الذات ٤	٠.٧٢	١.٠٠	٠.٠٨	١٢.٠٩**
		فعالية الذات ٥	٠.٥٥	٠.٨٥	٠.٠٩	٩.٥٤**
	الصمود النفسي	الصمود النفسي ١	٠.٤٠	١	–	–
		الصمود النفسي ٢	٠.٧٤	١.٦٣	٠.٢٣	٧.١٧**
		الصمود النفسي ٣	٠.٦٤	١.٥١	٠.٢٢	٦.٨٤**
		الصمود النفسي ٤	٠.٧٧	١.٥٤	٠.٢١	٧.٢٥**
	التفاؤل	التفاؤل ١	٠.٧٧	١	–	–
		التفاؤل ٢	٠.٧٢	٠.٧٩	٠.٠٥	١٣.٩٠**
		التفاؤل ٣	٠.٧٥	٠.٨٧	٠.٠٥	١٤.٦٥**
		التفاؤل ٤	٠.٧٣	٠.٩١	٠.٠٦	١٤.١٥**
		التفاؤل ٥	٠.٧٩	٠.٨٨	٠.٠٥	١٥.٤٣**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعوامل الأربعة الكامنة من الدرجة الأولى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). **بالنسبة للعامل الكامن الأول**، والمسمى

بـ "**الأمل**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمها (٠.٦٦، ٠.٦٢) مُمثلةً في المفردتين (الأمل ١، الأمل ٤) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الأول. **بالنسبة للعامل الكامن الثاني**، والمسمى بـ "**فعالية الذات**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٢، ٠,٧٠) مُمثلةً في المفردتين (فعالية الذات ٤، فعالية الذات ١) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثاني. **بالنسبة للعامل الكامن الثالث**، والمسمى بـ "**الصمود النفسي**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٧، ٠,٧٤) مُمثلةً في المفردتين (الصمود النفسي ٤، الصمود النفسي ٢) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الثالث. **بالنسبة للعامل الكامن الرابع**، والمسمى بـ "**التفاؤل**": جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل. وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتهما (٠,٧٩، ٠,٧٧) مُمثلةً في المفردتين (التفاؤل ٥، التفاؤل ١) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن الرابع.

جدول (١١): معاملات الصدق للعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، والأوزان الانحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها على العامل الكامن من الدرجة الثانية (ن=١٦٣)

العامل الكامن من الدرجة الثانية	العامل الكامن من الدرجة الأولى	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
رأس المال النفسي	الأمل	٠.٩٩	١	–	–
	فعالية الذات	٠.٩١	٠.٩٦	٠.٠٩	١٠.٦٥**
	الصمود النفسي	٠.٩٣	٠.٦٦	٠.١٠	٦.٧٨**
	التفاؤل	٠.٨٦	١.١٢	٠.١٠	١١.٢٥**

(**) دالة عند ٠,٠١

بمراجعة جدول (١١) يتضح أن جميع معاملات الصدق للعوامل الأربعة الكامنة من الدرجة الأولى على العامل الكامن من الدرجة الثانية، والمسمى بـ "**رأس المال النفسي**" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمتها (٠,٩٩) مُمثلةً في العامل الكامن "**الأمل**". مما يدل على صدق مفردات وأبعاد المقياس في تمثيل متغير رأس المال النفسي ببنيته المطروحة بنموذج Luthans (2002) في رأس المال النفسي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة، والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، كما بجدول (١٢).

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس رأس المال النفسي ودرجات البعد التي تنتمي إليه (ن=١٦٣)

المفردة	الأمل	المفردة	فعالية الذات	المفردة	الصمود النفسي	المفردة	التفاؤل
١	٠.٧١**	١	٠.٦٨**	١	٠.٥٩**	١	٠.٨٤**
٢	٠.٥٧**	٢	٠.٧٠**	٢	٠.٧٧**	٢	٠.٧٧**
٣	٠.٦٠**	٣	٠.٧٠**	٣	٠.٧٥**	٣	٠.٨١**
٤	٠.٧٠**	٤	٠.٧٨**	٤	٠.٧٣**	٤	٠.٨٠**
–	–	٥	٠.٦٨**	–	–	٥	٠.٨١**

(**) دال عند ٠.٠١

من جدول (١٢) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠.٥٧ إلى ٠.٨٤. مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس، والدرجات الفرعية لأبعاد المقياس المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

جدول (١٣): ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس رأس المال النفسي بالدرجة الكلية (ن=١٦٣)

العامل	الدرجة الكلية
الأمل	٠.٨٣**
فعالية الذات	٠.٨٣**
الصمود النفسي	٠.٨٦**
التفاؤل	٠.٨٧**

(**) دالة عند ٠.٠١

ثالثًا: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل اوميجا ماكدونالد، وحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، ويوضح جدول (١٤) أن معاملات ثبات المقياس جيدة.

جدول (١٤): معاملات أوميجا لأبعاد مقياس رأس المال النفسي، والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٦٣)

البعد	عدد المفردات	معامل اوميجا ماكدونالد
الأمل	٤	٠.٧٠
فعالية الذات	٥	٠.٧٦
الصمود النفسي	٤	٠.٧٢
التفاؤل	٥	٠.٨٦
المقياس ككل	١٨	٠.٨٩

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس رأس المال النفسي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

الأداة الثالثة: مقياس التوجه المستقبلي (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس: تقييم الأحكام الشخصية التي يصدرها الطالب عن قدرته على التوقع المستقبلي، والتخطيط، وهيكلة المستقبل، والاندماج في المستقبل بوجه عام، دون التركيز على مجالات معينة في الحياة.

مبررات بناء المقياس:

– محدودية مقاييس التوجه الزمني المستقبلي للطالب المعلم –في حدود علم الباحثة– فى الأدبيات النفسية بوجه عام، والأدبيات العربية بوجه خاص.

– الخلط بين التوجه الزمني المستقبلي، والمنظور الزمني المستقبلي في صياغة بعض مفردات المقاييس العربية.

– احتواء المقاييس على عدد من المفردات العكسية؛ مما يوجه هذه المفردات للتجمع حول عامل احصائي بشكل مصطنع لمجرد انتماء هذه المفردات لنفس طريقة الصياغة العكسية، وليس لانتمائها النظري لنفس العامل.

خطوات إعداد المقياس:

قامت الباحثة ببناء مقياس التوجه الزمني المستقبلي لطلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد تطلب ذلك عدة خطوات للوصول إلى الشكل النهائي للمقياس، وهي:

١. الإطلاع على الاطر النظرية ذات الصلة في مجال التوجه الزمني المستقبلي.

٢. الإطلاع على بعض المقاييس السابقة ذات الصلة؛ منها: (Coscioni, de Carvalho et al., 2024; Coscioni, Teixeira et al., 2024; Mazachowsky & Mahy, 2020; Milfont et al., 2008).

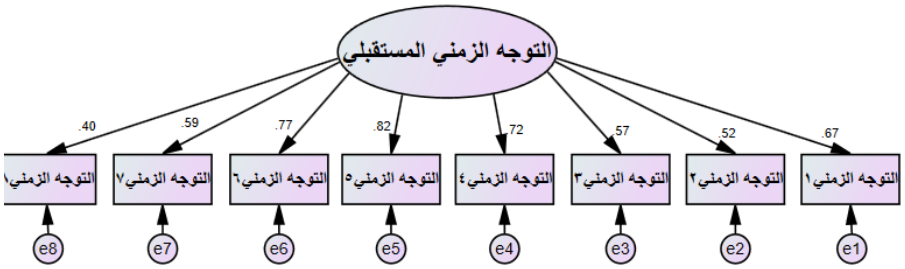
وصف المقياس : تألف المقياس من (٨) مفردات، ولا يوجد بالمقياس أي مفردات عكسية، ويتضمن المقياس خمس مستويات للإستجابة، هي: "دائمًا" = ٥ درجات، "كثيرًا" = ٤ درجات، "أحيانًا" = ٣ درجات، " قليلاً" = درجتان، "نادرًا" = درجة واحدة. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٨-٤٠. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع التوجه الزمني المستقبلي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

تم الاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية من خلال برنامج Amos26، وذلك لاختبار صدق البناء الكامن للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)؛ حيث تم افتراض أن جميع مفردات المقياس تنتظم حول عامل كامن واحد، كما بالشكل التالي:

شكل (٣) نموذج العامل الكامن لبنية التوجه الزمني المستقبلي



وقد حظي نموذج العامل الكامن على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويعرض الجدول التالي لمؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج.

جدول (١٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن لبنية التوجه الزمني المستقبلي (ن=١٦٣)

المؤشر	القيمة	المؤشر	القيمة
كا^{2} $\chi 2$	٢٦.٧٣	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٧٤
مستوى الدلالة	(٠.٠٦٢)	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠.٩٩٠
درجات الحرية DF	١٧		
نسبة كا^{2} $\chi 2/DF$	١.٥٧٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٠
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٢	جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠.٠٢٢

يتضح من جدول (١٥) حسن مطابقة نموذج العامل الكامن لبنية التوجه الزمني المستقبلي مع بيانات عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، وكانت قيمة كا^{2} للنموذج= ٢٦.٧٣ بدرجات حرية= ١٧، وهى غير دالة إحصائياً، وكانت النسبة بين قيمة كا^{2} إلى درجات الحرية = ١.٥٧٢ < ٥، كما جاءت جميع مؤشرات حسن المطابقة فى المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج، ويوضح الجدول التالي معاملات الصدق (التشبعات)، والأوزان الإنحدارية غير المعيارية، وأخطاء القياس، والنسبة الحرجة، ودلالتها لمفردات المقياس على العامل الكامن للتوجه الزمني المستقبلي.

جدول (١٦): معاملات الصدق لمفردات مقياس التوجه الزمني المستقبلي، والأوزان الانحدارية غير المعيارية وأخطاء القياس لتقدير معاملات الصدق، والنسبة الحرجة، ودلالتها (ن=١٦٣)

العامل الكامن	مؤشرات العامل الكامن	معامل الصدق "التشبع"	الأوزان الانحدارية غير المعيارية	خطأ القياس	النسبة الحرجة
التوجه الزمني المستقبلي	التوجه الزمني ١	٠.٦٧	١	–	–
	التوجه الزمني ٢	٠.٥٢	٠.٨٧	٠.٠٩	٩.٠٠**
	التوجه الزمني ٣	٠.٥٧	٠.٨٨	٠.٠٩	٩.٧٤**
	التوجه الزمني ٤	٠.٧٢	١.٠٧	٠.٠٨	١٢.٠٣**
	التوجه الزمني ٥	٠.٨٢	١.٢٦	٠.١٠	١٣.١٩**
	التوجه الزمني ٦	٠.٧٧	١.٢٢	٠.٠٩	١٢.٦٥**
	التوجه الزمني ٧	٠.٥٩	١.٢١	٠.١٢	١٠.٠٠**
	التوجه الزمني ٨	٠.٤٠	٠.٧٥	٠.١١	٦.٩٥**

(**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الصدق أو تشبعات مفردات المقياس بالعامل الكامن دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وقد جاءت تشبعات مؤشراته (معاملات الصدق) مقبولة من حيث القيمة والاشارة ودالة احصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يعد دليلاً على أنها مؤشرات مقبولة لهذا العامل.

وقد جاءت أعلى معاملات الصدق، وقيمها (٠.٨٢، ٠.٧٧) مُمثلةً في المفردتين (التوجه الزمني٥، التوجه الزمني٦) على الترتيب كأفضل مؤشرات للعامل الكامن.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين المفردة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، كما بجدول (١٧).

جدول (١٧): معاملات الارتباط بين درجات مفردات مقياس التوجه الزمني المستقبلي والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٦٣)

المفردة	الدرجة الكلية	المفردة	الدرجة الكلية
التوجه الزمني ١	٠.٧٠**	التوجه الزمني ٥	٠.٧٨**
التوجه الزمني ٢	٠.٦٣**	التوجه الزمني ٦	٠.٧٥**
التوجه الزمني ٣	٠.٦٨**	التوجه الزمني ٧	٠.٦٩**
التوجه الزمني ٤	٠.٧٤**	التوجه الزمني ٨	٠.٥٤**

(**) دال عند ٠.٠١

من جدول (١٧) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة وموجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، وقد تراوحت قيم الارتباطات من ٠.٥٤ إلى ٠.٧٨، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل اوميجا ماكدونالد على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣)، وقد بلغت قيمة معامل اوميجا ماكدونالد ٠.٨٤، وهي قيمة جيدة.

من العرض السابق لمؤشرات صدق واتساق داخلي وثبات مقياس التوجه الزمني المستقبلي يتضح تمتعه بدرجة مقبولة من الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات، مما يجعل من المتاح استخدامه عملياً داخل البيئة العربية.

إجراءات البحث

١. بناء مقاييس الالتزام الأكاديمي، ورأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي (جميعها من إعداد الباحثة) في ضوء الأطر النظرية التي تبناها البحث والمقاييس المُعدة مسبقًا بالدراسات ذات الصلة.

٢. تطبيق المقاييس الثلاثة تطبيقًا جماعيًا على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=١٦٣) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة عين شمس بالفرقة الرابعة، وذلك في الأسبوع الثالث بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

٣. حساب الخصائص السيكومترية لجميع المقاييس، وتتضمن الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال نمذجة المعادلة البنائية، والاتساق الداخلي، والثبات بحساب معامل أوميجا ماكدونالد.

٤. تطبيق مقاييس البحث: رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي، والالتزام الأكاديمي على العينة الأساسية (ن=٣٠٧)؛ وهي عينة مستقلة عن عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة عين شمس بالفرقة الرابعة، وقد كان التطبيق جماعيًا وذلك في الأسبوع التاسع بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

٥. حساب العلاقات بين كل من: أبعاد متغير رأس المال النفسي، والدرجة الكلية له، وبين أبعاد الالتزام الأكاديمي، والدرجة الكلية له باستخدام معامل بيرسون. وكذلك حساب العلاقات بين التوجه الزمني المستقبلي، وبين أبعاد الالتزام الأكاديمي، والدرجة الكلية له باستخدام معامل بيرسون للتحقق من ارتباط المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع كأحد اشتراطات تحليل الانحدار الخطي المتعدد، بالإضافة إلى عدم كثرة عدد المتغيرات المستقلة، وأن يكون حجم العينة (وهو في البحث الحالي=٣٠٧) مساويًا على الأقل لأربع أضعاف عدد المتغيرات المستقلة (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١٦). ويوضح الجدول (١٨) نتائج الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي ودرجات أبعاد الالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم (ن=٣٠٧)

المتغيرات المستقلة / الالتزام الأكاديمي	رأس المال النفسي				التوجه الزمني المستقبلي
	الأمل	فعالية الذات	الصمود النفسي	التفاؤل	
مستوى الالتزام	٠.٥٦**	٠.٤٤**	٠.٥٩**	٠.٥٧**	٠.٥٥**
الرضا	٠.٤٩**	٠.٤٢**	٠.٥١**	٠.٥٣**	٠.٥٥**
جودة البدائل المتاحة	٠.٣٨**	٠.٢٢**	٠.٢٩**	٠.٣٧**	٠.٣٤**
حجم الاستثمار	٠.٤٩**	٠.٤٧**	٠.٥٧**	٠.٤٨**	٠.٥٨**
الالتزام ذو المعنى	٠.٥٧**	٠.٥٠**	٠.٦١**	٠.٦٠**	٠.٦٤**
الدرجة الكلية	٠.٦٠**	٠.٥٠**	٠.٦٢**	٠.٦١**	٠.٦٥**

** دالة عند مستوى ٠.٠١.

٦. حساب الاسهام النسبي للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) في التنبؤ بالمتغير التابع (الالتزام الأكاديمي) باستخدام تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث ومناقشتها

ينص الفرض الرئيس للبحث على أنه: "تســـهم أبعاد رأس المال النفســـي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي (مســتوى الالتزام، والرضــا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاســتثمار، والالتزام ذو المعنى) والدرجة الكلية له لدى الطالب المعلم."

وقد تم تفصـــيل الفرض الرئيس للبحث إلى عدد من الفروض الفرعيـة، وللتحقق من هذه الفروض الفرعية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة stepwise عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة والمتمثلة في أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي على المتغير التابع المتمثل في أبعاد الالتزام الأكاديمي والدرجة الكلية له. ويوضـــح الجدولان (١٩)، (٢٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (١٩) تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) في الالتزام الأكاديمي (مستوى الالتزام، الرضا، جودة البدائل المتاحة، حجم الاستثمار، الالتزام ذو المعنى) والدرجة الكلية له (متغير تابع) (ن=٣٠٧)

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	معاملات التحديد R^2
مستوى الالتزام	الانحدار	١٦٤٤.٢٨	٥	٣٢٨.٨٦	٤٥.٧٤	دالة عند ٠.٠١	٠,٦٦	٠,٤٣
	البواقي	٢١٦٣.٩٩	٣٠١	٧.١٩				
	الكلي	٣٨٠٨.٢٧	٣٠٦	–				
الرضا	الانحدار	١٥٩٦.٧٧	٢	٧٩٨.٣٩	٨٧.٣١	دالة عند ٠.٠١	٠,٦١	٠,٣٧
	البواقي	٢٧٧٩.٨٦	٣٠٤	٩.١٤				
	الكلي	٤٣٧٦.٦٣	٣٠٦	–				
جودة البدائل المتاحة	الانحدار	٤٤٥.٧٦	٢	٢٢٢.٨٨	٢٩.٧٥	دالة عند ٠.٠١	٠,٤١	٠,١٦
	البواقي	٢٢٧٧.١٩	٣٠٤	٧.٤٩				
	الكلي	٢٧٢٢.٩٥	٣٠٦	–				
	الانحدار	١٢٠١.١٠	٢	٦٠٠.٥٥	٩٣.٦٢		٠,٦٢	٠,٣٨

جدول (١٩) تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) في الالتزام الأكاديمي (مستوى الالتزام، الرضا، جودة البدائل المتاحة، حجم الاستثمار، الالتزام ذو المعنى) والدرجة الكلية له (متغير تابع) (ن=٣٠٧)

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	معاملات التحديد R^2
حجم الاستثمار	البواقي	١٩٥٠.١٩	٣٠٤	٦.٤٢		دالة عند ٠.٠١		
	الكلي	٣١٥١.٢٩	٣٠٦	–				
الالتزام ذو المعنى	الانحدار	١٢٩٥.٢٧	٣	٤٣١.٧٦	٩٥.٣٧	دالة عند ٠.٠١	٠,٧٠	٠,٤٩
	البواقي	١٣٧١.٦٨	٣٠٣	٤.٥٣				
	الكلي	٢٦٦٦.٩٥	٣٠٦	–				
الدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي	الانحدار	٢٩٠٧٠.٦٠	٣	٩٦٩٠.٢٠	١٠٣.٦٤	دالة عند ٠.٠١	٠,٧١	٠,٥١
	البواقي	٢٨٣٢٩.٩٩	٣٠٣	٩٣.٥٠				
	الكلي	٥٧٤٠٠.٥٩	٣٠٦	–				

جدول (٢٠) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند خطوات متعددة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة (كل على حدة) (ن=٣٠٧)

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية β	قيمة ت	مستوى الدلالة
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري			
مستوى الالتزام	الثابت	٦.٥٨	١.٢١	–	٥.٣٩	دالة عند ٠.٠١
	الأمل	٠.٣٣	٠.١١	٠.٢٠	٢.٩١	دالة عند ٠.٠١
	فاعلية الذات	٠.١٩	٠.٠٩	٠.١٥	٢.١٨	دالة عند ٠.٠٥
	الصمود النفسي	٠.٣٥	٠.١٢	٠.٢٣	٢.٩٣	دالة عند ٠.٠١
	التفاؤل	٠.٢٥	٠.٠٨	٠.٢٢	٣.١٦	دالة عند ٠.٠١
	التوجه الزمني المستقبلي	٠.١٨	٠.٠٦	٠.٢٢	٣.١٨	دالة عند ٠.٠١
الرضا	الثابت	١.٩٤	١.٣٠	–	١.٥٠	غير دالة
	التفاؤل	٠.٣٩	٠.٠٧	٠.٣٢	٥.٥١	دالة عند ٠.٠١

جدول (٢٠) ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند خطوات متعددة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة (كل على حدة) (ن=٣٠٧)

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية β	قيمة ت	مستوى الدلالة
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري			
	التوجه الزمني المستقبلي	٠.٣١	٠.٠٥	٠.٣٦	٦.٢٢	دالة عند ٠.٠١
جودة البدائل المتاحة	الثابت	٥.٩٥	١.١٨	–	٥.٠٤	دالة عند ٠.٠١
	الأمل	٠.٣٢	٠.١٠	٠.٢٢	٣.٠٣	دالة عند ٠.٠١
	التفاؤل	٠.٢١	٠.٠٧	٠.٢١	٢.٨٨	دالة عند ٠.٠١
حجم الاستثمار	الثابت	٥.١٩	١.٠٣	–	٥.٠٤	دالة عند ٠.٠١
	الصمود النفسي	٠.٤٤	٠.٠٩	٠.٣٢	٤.٧٣	دالة عند ٠.٠١
	التوجه الزمني المستقبلي	٠.٢٥	٠.٠٥	٠.٣٥	٥.١٧	دالة عند ٠.٠١
الالتزام ذو المعنى	الثابت	٠.٢٢	٠.٩٦	–	٠.٢٢	غير دالة
	الأمل	٠.١٩	٠.٠٩	٠.١٤	٢.٢٢	دالة عند ٠.٠٥
	التفاؤل	٠.٢٥	٠.٠٦	٠.٢٦	٤.٢٥	دالة عند ٠.٠١
	التوجه الزمني المستقبلي	٠.٢٧	٠.٠٤	٠.٤٠	٧.١٦	دالة عند ٠.٠١
الدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي	الثابت	١٦.٩٩	٤.٣٦	–	٣.٩٠	دالة عند ٠.٠١
	الأمل	١.١٦	٠.٣٩	٠.١٨	٢.٩٤	دالة عند ٠.٠١
	التفاؤل	١.١٩	٠.٢٧	٠.٢٧	٤.٤٥	دالة عند ٠.٠١
	التوجه الزمني المستقبلي	١.١٥	٠.١٧	٠.٣٧	٦.٧٩	دالة عند ٠.٠١

نتائج الفرض الفرعي الأول، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بمستوى الالتزام لدى الطالب المعلم"

يتضح من الجدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين لنموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على مستوى الالتزام كانت دالة عند ٠.٠١. بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٤٣%.

ويبين الجدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن جميع أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي تنبأت بمستوى الالتزام لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر الجدول (٢٠) أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد الأمل (β= ٠.٢؛ ت= ٢.٩١؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وبعد فعالية الذات (β= ٠.١٥؛ ت= ٢.١٨؛ دالة عند مستوى ٠.٠٥)، وبعد الصمود النفسي (β= ٠.٢٣؛ ت= ٢.٩٣؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وبعد التفاؤل (β= ٠.٢٢؛ ت= ٣.١٦؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي (β= ٠.٢٢؛ ت= ٣.١٨؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن جميع أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي منبئات ايجابية (طردية) بمستوى الالتزام. **وتساهم جميعها في التنبؤ بنسبة ٤٣٪ من التباين في مستوى الالتزام** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بمستوى الالتزام لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

مستوى الالتزام= ٠.٣٣× (الأمل) + ٠.١٩ × (فاعلية الذات) + ٠.٣٥× (الصمود النفسي) +٠.٢٥ × (التفاؤل) + ٠.١٨× (التوجه الزمني المستقبلي) + ٦.٥٨.

وبذلك تم التحقق من الفرض الأول كليًا.

نتائج الفرض الفرعي الثاني، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالرضا لدى الطالب المعلم"

يتضح من جدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين لنموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على الرضا كانت دالة عند ٠.٠١. بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٣٧%.

يبين جدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن أحد أبعاد رأس المال النفسي (التفاؤل)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي تتنبأ بالرضا لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر جدول (٢٠) أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد التفاؤل (β= ٠.٣٢؛ ت= ٥.٥١؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، والتوجه الزمني المستقبلي (β= ٠.٣٦؛ ت= ٦.٢٢؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن التفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي منبئات ايجابية (طردية) بالرضا، و**تساهم في التنبؤ بنسبة ٣٧٪ من التباين في الرضا** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بالرضا لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

الرضا= ٠.٣٩ × (التفاؤل) + ٠.٣١× (التوجه الزمني المستقبلي) + ١.٩٤.

وبذلك تم التحقق من الفرض الثاني جزئيًا

نتائج الفرض الفرعي الثالث، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بجودة البدائل المتاحة لدى الطالب المعلم"

يتضح من جدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين لنموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على جودة البدائل المتاحة كانت دالة عند ٠.٠٠١ بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ١٦%.

ويبين الجدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، والتفاؤل) تتنبأ بجودة البدائل المتاحة لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر الجدول أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد الأمل (β= ٠.٢٢؛ ت= ٣.٠٣؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وبعد التفاؤل (β= ٠.٢١؛ ت= ٢.٨٨؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن بعض أبعاد رأس المال النفسي منبئات ايجابية (طردية) بجودة البدائل المتاحة. **وتساهم في التنبؤ بنسبة ١٦٪ من التباين في جودة البدائل المتاحة** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بجودة البدائل المتاحة لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

جودة البدائل المتاحة = ٠.٣٢× (الأمل) + ٠.٢١× (التفاؤل) + ٥.٩٥.

وبذلك تم التحقق من الفرض الثالث جزئيًا

نتائج الفرض الفرعي الرابع، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بحجم الاستثمار لدى الطالب المعلم"

يتضح من الجدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين لنموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على حجم الاستثمار كانت دالة عند ٠.٠٠١ بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٣٨%.

يبين الجدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن أحد أبعاد رأس المال النفسي (الصمود النفسي)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي تتنبأ بحجم الاستثمار لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر الجدول أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد الصمود النفسي (β= ٠.٣٢؛ ت= ٤.٧٣؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي (β= ٠.٣٥؛ ت= ٥.١٧؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن الصمود النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي منبئات ايجابية (طردية) بحجم الاستثمار. **وتساهم جميعها في التنبؤ بنسبة ٣٨٪ من التباين في حجم الاستثمار** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بحجم الاستثمار لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

حجم الاستثمار = ٠.٤٤× (الصمود النفسي) +٠.٢٥× (التوجه الزمني المستقبلي) + ٥.١٩.

وبذلك تم التحقق من الفرض الرابع جزئيًا

نتائج الفرض الفرعي الخامس، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام ذي المعنى لدى الطالب المعلم"

يتضح من جدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين لنموذج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على الالتزام ذي المعنى كانت دالة عند ٠.٠١. بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٤٩%.

يبين الجدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، والتفاؤل)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي تتنبأ بالالتزام ذي المعنى لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر الجدول أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد الأمل (β= ٠.١٤؛ ت= ٢.٢٢؛ دالة عند مستوى ٠.٠٥)، وبعد التفاؤل (β= ٠.٢٦؛ ت= ٤.٢٥؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي (β= ٠.٤٠؛ ت= ٧.١٦؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن بعض أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي منبئات ايجابية (طردية) بالالتزام ذي المعنى. **وتساهم في التنبؤ بنسبة ٤٩٪ من التباين في الالتزام ذي المعنى** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بالالتزام ذي المعنى لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

الالتزام ذو المعنى = ٠.١٩× (الأمل) + ٠.٢٥ × (التفاؤل) + ٠.٢٧× (التوجه الزمني المستقبلي) + ٠.٢٢.

وبذلك تم التحقق من الفرض الخامس جزئيًا

نتائج الفرض الفرعي السادس، والذي ينص على أنه: "تسهم أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل)، والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم"

يتضح من الجدول (١٩) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي) على الالتزام الأكاديمي كانت دالة عند ٠.٠١. بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ ٥١%.

يبين جدول (٢٠) أن معاملات الانحدار أظهرت أن أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، والتفاؤل)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي تتنبأ بالالتزام الأكاديمي لدى الطالب المعلم. ويُظْهِر الجدول أن قيم معاملات الانحدار جاءت موجبة ودالة إحصائيًا على بعد الأمل (β= ٠.١٨؛ ت= ٢.٩٤؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وبعد التفاؤل (β= ٠.٢٧؛ ت= ٤.٤٥؛ دالة عند مستوى ٠.٠١)، وكذلك التوجه الزمني المستقبلي (β= ٠.٣٧؛ ت= ٦.٧٩؛ دالة عند مستوى ٠.٠١). وهذا يؤيد أن بعض أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي منبئات ايجابية (طردية) بالالتزام الأكاديمي. **وتساهم في التنبؤ بنسبة ٥١٪ من التباين في الالتزام الأكاديمي** لدى الطالب المعلم. ويمكن استخلاص معادلة التنبؤ بالالتزام الأكاديمي ككل لدى الطالب المعلم على النحو التالي:

الالتزام الأكاديمي= ١.١٦× (الأمل) +١.١٩ × (التفاؤل) + ١.١٥× (التوجه الزمني المستقبلي) + ١٦.٩٩.

وبذلك تم التحقق من الفرض السادس جزئيًا.

مناقشة وتفسير نتائج فروض البحث

-بالنسبة لمستوى الالتزام، والذي يعبر عن مدى إصرار الطالب على متابعة دراسته حتى التخرج، ومدى إدراكه لأهمية التعلم المستمر.

سجّل هذا البُعد أعلى تفاعل بين جميع أبعاد رأس المال النفسي (الأمل، فعالية الذات، الصمود النفسي، التفاؤل) والتوجه الزمني المستقبلي؛ حيث يساهم **رأس المال النفسي** في تعزيز **مستوى الالتزام الأكاديمي** من خلال دعم الجوانب النفسية التي تدفع الطالب للمثابرة والاستمرارية، وهو ما يرتبط بالأمل، وفعالية

الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل. فالأمل يوفر الإرادة والمسارات الفعالة (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). كما تمنح فعالية الذات الطالب الثقة في قدرته على تنفيذ متطلبات النجاح (Luthans et al., 2007)، وتشير الأدبيات إلى أن فعالية الذات تُعد عاملًا محفزًا، وذلك لاعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق النجاح، وهو ما يدفعه للاستمرار والمثابرة في المسار الأكاديمي (Human-Vogel & Mahlangu, 2009). ويساعد الصمود النفسي على الاستمرار رغم التحديات (Qingquan & Zongkui, 2009)، بل ومواجهة التحديات الدراسية والضغوط الأكاديمية، كما أنه يمنع التراجع في الأداء، وهو ما ينعكس في تبني مسارات التزام إيجابية مثل "التطابق المرتفع" أو "حب التعلم" (Griep, 2022). أما التفاؤل، فقد أظهر دوره عبر الإسهام في نظرة إيجابية متوقعة للمستقبل، مما يعزز الرغبة في الاستمرار (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

أما **التوجه الزمني المستقبلي**، فيمنح الطالب رؤية بعيدة المدى لهويته الأكاديمية، ويرتبط بنمط الهوية المنجزة الذي يجمع بين الاستكشاف والالتزام، ويُسهم في رفع دافعيته لمواصلة الجهد من أجل تحقيق أهدافه طويلة المدى (Marques et al., 2024; Shirai & Kunnen, 2020). وهنا، يصبح مستوى الالتزام نابعًا من تصور مستقبلي متسق مع صورة الذات الأكاديمية. ويدعم التوجه الزمني المستقبلي الالتزام من خلال ربط الحاضر بالمستقبل الأكاديمي المرغوب فيه (Human-Vogel & Rabe, 2015).

-بالنسبة للرضا، والذي يُقصد به مدى رضا الطالب عن تجربته الأكاديمية، ومدى شعوره بالإنجاز في تحقيق أهدافه الأكاديمية.

اقتصر الإسهام في هذا البُعد على **التفاؤل** و**التوجه الزمني المستقبلي**، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يتبنون أسلوبًا إدراكيًا إيجابيًا (Luthans et al., 2007)، ويتطلعون إلى مستقبل واضح، يكون لديهم رضا أعلى عن مسارهم الأكاديمي. وهذا يتماشى مع ما أشار إليه Human-Vogel & Rabe (2015) بأن الرضا ينبع من إدراك ذاتي إيجابي ناتج عن انسجام المسار الأكاديمي مع التصورات الذاتية المستقبلية. وبذلك يرتبط الرضا الأكاديمي بمشاعر الطالب نحو تجربته التعليمية، ويتأثر بشكل مباشر **بالتفاؤل**؛ الذي يمثل التوجه الإيجابي نحو تحقيق الأهداف رغم الصعوبات، ويعمل كآلية تحفيزية تحسّن من تجربة الطالب الدراسية (Rezaei-Gazki et al., 2019)، كما أن التفاؤل يعزز توقعات الطالب الإيجابية تجاه بيئته الأكاديمية ومخرجاتها، مما يرفع من مشاعر الرضا الأكاديمي (Human-Vogel & Rabe, 2015).

أيضًا، يسهم **التوجه الزمني المستقبلي** في إضفاء بعد زمني مستقبلي على المسار الأكاديمي، مما يعزز شعور الطالب بالرضا الذاتي عن التقدم الذي يحققه، وخصوصًا عندما يشعر أن دراسته تتماشى مع أهدافه المستقبلية (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024). هذا الرضا ينبع من قناعة الطالب بأنه يسير في اتجاه يعكس هويته المستقبلية وطموحاته (Human-Vogel & Rabe, 2015).

وبوجهٍ عامٍ، يتأثر الرضا الأكاديمي كثيرًا بالتوقعات الذهنية والنظرة الإيجابية للمستقبل، لذا كان من المقبول أن يظهر دور كل من التفاؤل والتوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي. فوفقًا لـ Zimbardo and Boyd (1999) يتعامل الأفراد المتفائلون مع التحديات بنظرة إيجابية، مما يعزز رضاهم عن تجربتهم الأكاديمية. كما أن الطلاب الذين يملكون تصورًا واضحًا عن مستقبلهم يرون في دراستهم وسيلة لتحقيق طموحاتهم، مما يعمّق شعورهم بالرضا.

-بالنسبة لجودة البدائل المتاحة، والتي تشير إلى إدراك الطالب للدراسة على أنها أفضل الخيارات، وأنه لاتوجد بدائل أخرى أكثر إرضاءً من الدراسة.

تمثل نسبة التباين المفسرة في التنبؤ بجودة البدائل المتاحة أدني قيم التنبؤ بالمقارنة بأبعاد الالتزام الأكاديمي الأربع الأخرى والدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي، وتتسق نتائج هذا الفرض مع نتائج العلاقات الارتباطية التي تم عرضها في جدول (١٨) بإجراءات البحث، والتي أظهرت انخفاض ارتباط جودة البدائل المتاحة مع جميع أبعاد رأس المال النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي؛ حيث تعكس جودة البدائل إدراك الطالب لوجود خيارات أخرى أفضل في مقابل بذل الجهد لاستكمال الدراسة الأكاديمية، وهي تتأثر بدرجة اقتناعه بأهمية دراسته مقارنة بالفرص الأخرى المتاحة. وهنا يظهر تأثير بعض أبعاد رأس المال النفسي؛ إذ أن الطالب الذي يتمتع **بأمل وتفاؤل عالٍ** يرى في الدراسة مسارًا جيدًا، مما يقلل من جاذبية البدائل الأخرى (Human-Vogel & Rabe, 2015). مما يعزز من إدراك الطالب لقيمة التعليم كوسيلة لبناء مستقبله، وبالتالي تصبح البدائل غير الأكاديمية أقل إغراءً. كما أن الطلاب ذوي الهوية الأكاديمية المرتفعة يظهرون ولاءً واضحًا للدرجة العلمية، ويميلون للبقاء في المؤسسة رغم الصعوبات (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018). وهذا ما يخفض من تقييمهم لجودة البدائل الأخرى. ويساهم كل من الأمل في هذا السياق في إعادة تفسير الخيارات المستقبلية بشكل إيجابي، حيث يرى الطالب في الالتزام الأكاديمي فرصة أكثر جدوى من غيرها.

أما **غياب تأثير التوجه الزمني المستقبلي** هنا، فقد يُفَسَّر بأن تقييم البدائل يتم وفق تصور قريب المدى نسبيًا، أكثر من كونه مستقبليًا مجردًا. وهذا التقييم واقعي للفرص المتاحة، يتجاوز سمات التفكير الزمني المجرد. كذلك يمكن تفسير عدم إسهام التوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ ببُعد جودة البدائل

المتاحة بأن هذا البُعد يُعبّر عن تصورات الطلاب بشأن خياراتهم البديلة للدراسة الأكاديمية، وهو ما قد يتأثر بعوامل واقعية وسـياقية أكثر من تأثره بالبنية المعرفية للتوجه الزمني، كالفرص الاقتصـادية، والدعم الأسري، وسوق العمل، مما يُضعف تأثير السمات الشخصية في التنبؤ به مقارنة ببقية الأبعاد.

-بالنسبة لحجم الاستثمار، والذي يُقْصَد به مدى تكريس واستثمار الطالب للوقت والجهد في دراسته.

أسهم **الصمود النفسي والتوجه الزمني المستقبلي** في تفسير التباين في هذا البعد، وهو ما يتفق مع أن القدرة على التكيّف الإيجابي ومواجهة التحديات تدفع الطالب إلى الاستمرار في بذل الوقت والجهد (Luthans et al., 2007). حيث يشير حجم الاستثمار إلى الجهد والوقت المبذول في السياق الأكاديمي. ويشغل **الصمود النفسي** دورًا رئيسًا في التنبؤ بحجم الاستثمار، إذ يعزز من ثقة الطالب بقدرته على تحقيق الإنجاز، مما يدفعه لبذل المزيد من الجهد، مما يمكّنه من الإصرار والاستمرارية رغم التحديات التي قد يواجهها (Rezaei-Gazki et al., 2019). حيث يتطلب حجم الاستثمار **قدرة على تحمل الجهد طويل الأمد**، وهنا يتضح دور الصمود النفسي، الذي يساعد الطالب على المثابرة رغم الصعوبات، والتوجه الزمني المستقبلي الذي يدفعه إلى إدراك قيمة الاستثمار الحالي في ضوء النتائج المستقبلية المرجوة. وتتسق هذه النتيجة مع ما طرحه Shirai & Kunnen (2020) من أهمية التخطيط المستقبلي في تعزيز الاستثمار الشخصي وتحقيق الالتزام.

كذلك، يرتبط **التوجه الزمني المستقبلي** ارتباطًا قويًا بحجم الاستثمار، لأن الطالب الذي يرى في دراسته وسيلة لتحقيق ذاته المستقبلية، يكون أكثر استعدادًا لتكريس الجهد والوقت من أجل هذا الهدف (Human-Vogel & Rabe, 2015). وقد أظهرت الأدبيات أن حجم الاستثمار في الدراسة يمثل مؤشرًا سلوكيًا واضحًا على الالتزام الأكاديمي العميق وليس الامتثال السطحي، كما أن وجود تصور مستقبلي واضح يُمكِّن الطالب من إدراك قيمة ما يستثمره حاليًا في سبيل بناء مستقبله، مما يعكس تنظيمًا ذاتيًا موجهًا بالهدف (Human-Vogel, 2008).

-بالنسبة للالتزام ذي المعنى، والذي يشير إلى مدى ارتباط الطالب بهويته الشخصية من خلال دراسته، ومدى اعتبار التعلم جزءًا جوهريًا من حياته.

يؤثر كل من **الأمل والتفاؤل** في الالتزام ذي المعنى من خلال تعزيز يقين الطالب وتحفيز دافعيته وتفاؤله بأن جهوده الأكاديمية ذات مغزى حقيقي، وأنه قادر على إحداث تأثير مستقبلي إيجابي، سواء في ذاته أو مجتمعه (Yukhymenko-Lescroart & Sharma, 2024). ويُعد الالتزام ذو المعنى مؤشرًا

على التنظيم الذاتي على مستوى الهوية، وهو المستوى الأعلى في التنظيم الذاتي (Human-Vogel, 2008).

ويعكس هذا البُعد **الارتباط بالقيم والهوية الشخصية**، وهنا يظهر بوضوح الدور الفاعل للتوجه المستقبلي باعتباره عاملًا في تشكيل الهوية (Shirai et al., 2012). ويُعد هذا البُعد جوهر الالتزام الحقيقي، لأنه يعكس مدى تعبير الدراسة عن هوية الطالب وقيمه الشخصية. وهنا يظهر تأثير **التوجه الزمني المستقبلي**، لأنه يربط بين الحاضر الأكاديمي والذات المستقبلية، ويجعل من الالتزام مكوّنًا رئيسا ويتعزز حين يرى الطالب أن دراسته تعبّر عن ذاته وليس فقط التزام مؤسسي خارجي (Human-Vogel & Rabe, 2015).

-بالنسبة للالتزام الأكاديمي ككل

تشير هذه النتيجة إلى أن **الاتجاه العام للالتزام الأكاديمي** مدفوع برؤية إيجابية متكاملة تجاه الذات والمستقبل؛ حيث تجمع هذه النتيجة بين عناصر الرؤية المستقبلية (التوجه الزمني) والعوامل التحفيزية الداخلية (الأمل والتفاؤل)، مما يعكس تفاعل التنظيم الذاتي والهوية في دعم الالتزام الأكاديمي ككل. وقد أظهرت النتائج أن **الأمل، والتفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي** أسهموا جميعًا في التنبؤ بالدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي، وهو ما يُبرز أن هذه الأبعاد الثلاثة تُشكّل القاعدة النفسية الإدراكية المحفّزة على الالتزام الشامل المستقر. ويمثل هذا التفاعل بين الدافع الداخلي (رأس المال النفسي) والرؤية الزمنية المستقبلية عاملًا جوهريًا في تكوين التزام متماسك يعكس التوجهات الحديثة نحو فهم الالتزام كآلية فاعلة للإنجاز والهوية الذاتية، مما يعكس بنية قوية للالتزام الأكاديمي (Human-Vogel, 2013). هذا التأثير يفسر الالتزام بشكل أكثر عمقًا من مجرد كونه امتثالًا أو ولاءً، إلى فهمه كبنية ترتكز إلى التنظيم الذاتي المرتكز إلى عوامل داخلية مستمرة (Human-Vogel & Mahlangu, 2009).

يُشكّل **الأمل، والتفاؤل** موارد نفسية داخلية تساعد الطالب على بناء التزام بأهداف طويلة الأمد يرتبط بهويته ورؤيته المستقبلية، بينما يمنح **التوجه الزمني المستقبلي** هذا الالتزام بُعدًا دافعيًا. لذا فإن الالتزام الأكاديمي، في ضوء هذه النتائج، يُفهم على أنه محصلة لتفاعل بين قناعات داخلية وقيم ذاتية وخطط مستقبلية واضحة، مما يرسّخ مفهوم الالتزام كعامل فاعل في تكوين الهوية الأكاديمية والدافعية للإنجاز (Human-Vogel, 2013; Voljoen, 2015).

وبوجهٍ عام، بالنسبة لرأس المال النفسي، تتفق نتائج البحث الحالي التي أظهرت **إسهام التفاؤل في التنبؤ بأبعاد الالتزام الأكاديمي** مع ما توصلت إليه دراسة Tyagi (2021)، وكذلك مع نتائج دراسة Martínez et al. (2021). كما تتفق النتائج المتعلقة بإسهام الأمل في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي مع

نتائج Adelina and Farida (2022)، التي أكدت أن **الأمل أحد أقوى مؤشرات التنبؤ بالالتزام الأكاديمي** لدى طلاب الجامعة، وكذلك ما أشار إليه Nguyen and Ngo (2020) من تأثير الأمل في رفع الالتزام. كما اتسقت نتائج البحث الحالي التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين **الصمود النفسي وبعض أبعاد الالتزام الأكاديمي** (مستوى الالتزام وحجم الاستثمار) مع نتائج دراسة دينا البشارات، نصر مقابلة (٢٠٢٠). يُمكن ربط دور **فعالية الذات** في التنبؤ بمستوى الالتزام الأكاديمي بما توصلت إليه دراسة AL-Qadri et al. (2024)، والتي أثبتت أن فعالية الذات الأكاديمية ترتبط إيجابيًا بالالتزام الأكاديمي.

تختلف النتائج الحالية جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة Voljoen (2015)، التي لم تجد علاقة دالة بين **الصمود النفسي والالتزام الأكاديمي**، مما قد يُفسر باختلاف حجم العينة أو شمولية النموذج المستخدم في البحث الحالي الذي دمج الصمود ضمن إطار أوسع (رأس المال النفسي)، مما عزز من قدرته التنبؤية. كما تختلف النتائج فيما يتعلق **بفعالية الذات** عن نتائج بعض الدراسات التي أبرزت فعالية الذات كمتغير محوري في جميع أبعاد الالتزام الأكاديمي؛ في حين اقتصرت مساهمتها وفق نتائج البحث الحالي على مستوى الالتزام فقط، مما قد يُشير إلى أن فعالية الذات تؤثر بشكل مباشر على الجهد والمثابرة، دون أن تمتد بقوة إلى الجوانب التقييمية والوجدانية مثل الرضا والالتزام ذي المعنى، أو الالتزام الأكاديمي ككل.

بالنسبة للتوجه الزمني المستقبلي، تتفق النتائج المتعلقة بإسهام التوجه الزمني المستقبلي في التنبؤ بالرضا، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى، ومستوى الالتزام، مع ما أشار إليه Human-Vogel (2008) حول ارتباط الالتزام الأكاديمي بالتصورات المستقبلية والهوية الذاتية الممتدة نحو الأهداف بعيدة المدى. كما توصلت نتائج دراسة Shirai et al. (2016) إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجه نحو المستقبل ومؤشرات الالتزام، مثل تأجيل الإشباع والوعي بالعواقب، وأظهرت نتائج دراسة Shirai and Kunnen (2020) أن العلاقة بين التوجه المستقبلي والالتزام تكون في أعلى مستوياتها في المرحلة العمرية من (٢٠-٢٥) عامًا، وهي المرحلة التي تنتمي إليها الفئة العمرية لعينة البحث الحالي، مما يعزز من تفسير نتائج البحث في ضوء النضج النمائي للطلاب الجامعيين. كما تتفق النتائج مع ما ذهبت إليه دراسة حنان حمادي الحربي (2024) التي أظهرت أن التوجه نحو المستقبل يسهم في التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية، وهي نتائج تتكامل مع ما أشارت إليه الأدبيات حول أن الالتزام الأكاديمي يُعد من أشكال التنظيم الذاتي المرتبط بالهوية طويلة المدى (Human-Vogel, 2008). كذلك، تُدعم هذه

النتائج ما توصل إليه Hu et al. (2023) من أن الأفراد ذوي التوجه المستقبلي يظهرون مستويات أعلى من التنظيم الذاتي، والمثابرة، والاجتهاد، وهي سمات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالالتزام الأكاديمي.

خلاصة النتائج

أظهرت نتائج البحث أن **أبعاد رأس المال النفسي** (فعالية الذات، والصمود النفسي، والأمل، والتفاؤل)، إلى جانب **التوجه الزمني المستقبلي**، تُسهم إسهامًا دالًا في التنبؤ بمكونات الالتزام الأكاديمي الخمسة، وهي: **مستوى الالتزام، والرضا، وجودة البدائل المتاحة، وحجم الاستثمار، والالتزام ذو المعنى**، بالإضافة إلى التنبؤ بالالتزام الأكاديمي ككل وإن اختلفت الأبعاد المُسهمة في كل مكون من مكونات الالتزام الأكاديمي، وجاءت الأبعاد المُسهمة في أبعاد الالتزام الأكاديمي، والدرجة الكلية للالتزام الأكاديمي على النحو التالي:

مستوى الالتزام؛ (الأمل، وفعالية الذات، والصمود النفسي، والتفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي). **الرضا؛** (التفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي). **جودة البدائل المتاحة؛** (الأمل، والتفاؤل). **حجم الاستثمار؛** (الصمود النفسي، والتوجه الزمني المستقبلي). **الالتزام ذو المعنى؛** (الأمل، والتفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي). **الالتزام الأكاديمي ككل؛** (الأمل، والتفاؤل، والتوجه الزمني المستقبلي).

ويُمكن النظر إلى هذه النتائج في ضوء التطور المفاهيمي لمفهوم الالتزام في الأدبيات النفسية والتربوية، والذي انتقل من منظور مؤسسي تنظيمي إلى فهم أكثر تكاملًا وشمولًا يأخذ في الحسبان الأبعاد النفسية والتنظيم الذاتي والهوية (Human-Vogel, 2008; Voljoen, 2015).

وقد أظهرت النتائج أن **التفاؤل** قد تنبأ بالالتزام الأكاديمي ككل وبجميع أبعاده (عدا بعد حجم الاستثمار)، وتنبأ **الأمل** بالالتزام الأكاديمي ككل وبجميع أبعاده (عدا بعدي الرضا، وحجم الاستثمار). كما تنبأ **التوجه الزمني المستقبلي** بالالتزام الأكاديمي ككل وبجميع أبعاده (عدا بعد جودة البدائل المتاحة). **على الجانب الآخر، لم يظهر دور فعالية الذات إلا** في مستوى الالتزام فقط، **كما أن الصمود النفسي** كان له اسهامًا في التنبؤ بكل من مستوى الالتزام، وحجم الاستثمار فقط.

أي أن الشعور **بالأمل والتفاؤل من المتغيرات المهمة في تحفيز الطلاب على الالتزام** بأهدافهم واستكمال دراستهم، ويعزز من قدرتهم على مواجهة التحديات وتجاوزها؛ حيث أشارت الأدبيات إلى أن الطلاب الأكثر تفاؤلًا وأملًا يُظهرون تقييمًا إيجابيًا لتجربتهم التعليمية، ويعبرون عن التزامًا أكبر بمسارهم الأكاديمي، ذلك أن توافق الدراسة مع الأهداف الداخلية والطموحات الذاتية يعزز الالتزام الأكاديمي (Human-Vogel & Rabe, 2015). كذلك، أظهرت النتائج أن الالتزام ليس استجابة ظرفية أو

نتيجة لضغوط خارجية، بل عملية تنظيم ذاتي ذات بعد مستقبلي وارتباط وثيق بهوية الطالب؛ لذلك فإن **للتوجه الزمني المستقبلي** إسهامًا واضحًا في التنبؤ بالالتزام الأكاديمي، فالتوجه الزمني المستقبلي يُمكّن الطالب من ربط دراسته بهويته الأكاديمية وقيمه الشخصية. إذ يُعد الالتزام الأكاديمي انعكاسًا للتنظيم الذاتي على مستوى الهوية، والذي يُمثل البعد الأعمق في تفسير الالتزام الحقيقي، لا مجرد الامتثال (Human–Vogel, 2013; Human–Vogel & Rabe, 2015). واتخذ رأس المال النفسي (لاسيما الأمل، والتفاؤل) دورًا مكملًا في تعزيز هذا الالتزام من خلال الشعور بالقدرة على إحداث تأثير مستقبلي إيجابي في الذات والمجتمع.

وأخيرًا، فإن **التفسير العام للالتزام الأكاديمي** في ضوء النتائج الحالية يعكس تفاعلًا مركبًا بين الموارد النفسية الإيجابية والتصورات المستقبلية بعيدًا عن النظرة التقليدية التي اختزلت الالتزام في البعد المؤسسي أو الامتثال الخارجي، مما يدعم ما ذهبت إليه الأدبيات في أن الالتزام هو عملية تكاملية تتشكل من خلال التنظيم الذاتي، والهوية الأكاديمية، ويُعد مؤشرًا مهمًا لقدرة الطالب على الاستمرار وتحقيق النجاح الأكاديمي. مما يسلط الضوء على أهمية دمج الأبعاد النفسية الإيجابية والإدراكية الزمنية في فهم وتفسير الالتزام الأكاديمي، كما أن تباين إسهام الأبعاد في كل مكوّن من مكونات الالتزام يعكس طبيعته المركبة والدينامية، ويؤكد ضرورة مراعاة هذا التداخل عند تصميم نماذج تدخل.

توصيات البحث

- عقد ندوات ولقاءات ارشـــادية لتوعية الطلاب بكيفية تحفيز الالتزام الأكاديمي من خلال تعزيز كل من التوجه الزمني المستقبلي، والأمل، والتفاؤل.
- مراعاة القائمين على التدريس للطلاب بالســـنة النهائية لأهمية هذه الســـنة كمرحلة بينية يتبعها الالتحاق بسوق العمل، ومساعدة الطلاب على اجتيازها، وتكوين علاقات طيبة معهم تدعم مشاعر الأمل والتفاؤل، وتقديم الدعم لمن يخبرون تقصير في الالتزام الأكاديمي.
- عقد ورش عمل لتدريب الطلاب على استخدام تقنيات التخطيط الزمني (مثل تحديد الأهداف قصيرة وطويلة المدى) لتعزيز التوجه الزمني المستقبلي.
- توجيه برامج يدعمها مراكز الإرشاد النفسي والأكاديمى بالجامعات لتحسين إدارة الضغوط والالتزام الأكاديمي.
- تصـــميم أنشـــطة تعليمية تُعزز التفاؤل والأمل (مثل تمارين حل المشـــكلات من خلال تعزيز الإيجابية).
- تخصـــيص محاضـــرات وأجزاء بمقررات "متطلبات الجامعة" حول إدارة الوقت وأهمية التخطيط للمستقبل.

- تقديم أدوات عملية لتحفيز الالتزام (مثل أدوات التخطيط، والمنصـــات الإلكترونية لمتابعة الأهداف)، وذلك من خلال وحدات الدعم الأكاديمي بالكليات.

بحوث مقترحة :

- الالتزام الأكاديمي وعلاقته بالخوف من الفشل
- التكيف مع الحياة الجامعية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي (دراسة مقارنة بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة).
- الالتزام الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة طولية
- فعالية برنامج قائم على رأس المال النفسي والتوجه الزمني المستقبلي في تحسين الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الجامعة

قائمة المراجع

المراجع العربية

حنان حمادي الحربي (٢٠٢٤). الإسهام النسبي للتوجه نحو المستقبل في التنبؤ بأنماط الهوية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة .*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(١)*، ١٦٥-١٧٨ https://doi.org/10.54940/ep32206270 .

دينا البشارات، نصر مقابلة (٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨ (٥)*، ٧٦٤- ٧٨٣.

سليمان جارالله، محمد الصغير شرفي (٢٠٠٩). تكييف قائمة زمباردو لمنظور الزمن للغة العربية، *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد ٢٣*، ٥٣-٦٤.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٦). *الاحصاء النفسي والتربوي*: تطبيقات باستخدام SPSS 18، القاهرة: دار الفكر العربي.

صفا صالح (٢٠٢٥). رأس المال النفسي الإيجابي كمتغير مُعدِل للعلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية الآداب جامعة بورسعيد، ٣١(٢)*، ٢٥١-٣٣٦.

صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠١١). المرونة العقلية وعلاقتها بكل من منظور زمن المستقبل وأهداف الانجاز لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد ٢٠* ، ٢٠-٧٨.

طاهر عمار (٢٠٢٤). النمذجة البنائية لتأثير رأس المال النفسي وسمة اليقظة العقلية على استراتيجيات المواجهة لدى طلاب المرحلة الثانوية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٤*(١٢٢)، ٢٥١-٣٠٤.

عبدالعال عبدالله عبدالعال (٢٠٢١). رأس المال النفسي وأثره في الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على مجموعة شركات المحمول في مصر. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، ١٢(٣)*، ١٥٣-١٩٠. doi: 10.21608/jces.2021.201622

لمياء السلنتي، حميدة النجار، يمنى عزام (٢٠١٨). العلاقة بين رأس المال النفسي والالتزام التنظيمي بالتطبيق على شركة مياه الشرب والصرف الصحي بمحافظة دمياط. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ١ (١)، ٢١٢-٢٥١ https://doi.org/10.21608/jsst.2018.60606 .

لينة أحمد الجنادي، صبرين صلاح تعلب (٢١٠٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد ٢٤ العدد ٣* ، الجزأ ٢، ٣٧-٩٨.

مجدي يوسف، آلاء عبد السلام (٢٠٢٤). المنظور الزمني لزيمباردو (Zimbardo) وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لطلاب وطالبات كلية التربية الرياضية جامعة الإسكندرية. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة، مجلد١٢٠*، ج١، ٢٩-٤٩.

هالة عبداللطيف محمد (٢٠١٥). علاقة المنظور الزمني للوقت ببعض سمات علم النفس الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة . *مجلة الإرشاد النفسي، ٤٢(٣)*، ٤٥- ١٠٠.

ولاء فوزى عبدالحليم أحمد (٢٠٠٩). المنظور المستقبلي كمفهوم دافعي – معرفي وعلاقته بكل من القدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طالبات شعبة معلم الفصل الواحد، *رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق.*

ترجمة المراجع العربية :

Hanan Hamady Al-Harbi (2024). The relative contribution of future orientation in predicting academic identity patterns among secondary school female students in Makkah. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 16*(1), 165-178. https://doi.org/10.54940/ep32206270

Dina Al-Bisharat & Nasr Mokabla (2020). Psychological resilience and its relation to academic commitment among Yarmouk University students. *Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28 (5),* 764-783.

Suleiman Jarallah & Mohamed Al-Saghir Sharafi (2009). Adaptation of Zimbardo's Time Perspective Inventory to the Arabic language. *Arab Journal of Psychological Sciences Network, (23)*, 53–64.

Ezzat Abdel Hamid Hassan (2016). *Psychological and Educational Statistics: Applications Using SPSS 18.* Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Safa Saleh (2025). Positive psychological capital as a moderating variable in the relationship between self-esteem and career future anxiety among university students. *Journal of the Faculty of Arts Port Said University, 31*(2), 251-336.

Salah Sherif Abdelwahab (2011). Mental flexibility and its relationship with both future time perspective and achievement goals among university faculty members. *Journal of Qualitative Education Research – Mansoura University, (20)*, 20–78.

Taher Ammar (2024). The structural modeling of the effect of psychological capital and mindfulness on coping strategies among high school students. *The Egyptian Journal of Psychological Studies, 34* (122), 251-304.

Abdel-Aal Abdullah Abdel-Aal (2021). Psychological Capital and Its Impact on Organizational Commitment: A Field Study on a Group of Mobile Companies in Egypt. *The Scientific Journal of Commercial and Environmental Studies, 12*(3), 153-190. doi: 10.21608/jces.2021.201622

Lamiaa Solenty, Hamida Al-Naggar& Yomna Azzam (2018). The relationship between psychological capital and organizational commitment to apply to the Drinking Water and Sanitation Company in Damietta Governorate. *Journal of Financial and Commercial Research, 1*(1), 212-251. https://doi.org/10.21608/jsst.2018.60606

Lina Ahmed Al-Janadi & Sabreen Salah Taleb (2016). Future time perspective in light of academic integration and academic achievement among a sample of university female students. *Journal of Educational Sciences – Cairo University*, *24(3),* Part 2, 37–98.

Magdy Youssef & Alaa Abdel-Salam. (2024). Zimbardo's Time Perspective and Its Relationship with Academic Achievement Among Male and Female Students of the Faculty of Physical Education, Alexandria University. *Journal of Sports Science Applications, 120*(1), 29-49.

Hala Abdellatif Mohamed. (2015). The relationship between time perspective and some positive psychology traits among a sample of university students. *Journal of Psychological Counseling, 42(3),* 45–100.

Walaa Fawzi Abdelhalim Ahmed. (2009). Future time perspective as a motivational-cognitive concept and its relationship with problem-solving ability and academic achievement among female students in the One-Classroom Teacher Program. *Unpublished Doctoral Dissertation, Zagazig University.*

المراجع الاجنبية :

Abd-Alazim, M., Looti, M., & Mubdir, M. Q. (2024). Psychometric properties of the Arabic version of Organizational Commitment Questionnaire-Revised (OCQ-R) in Educational Settings Academic International *Journal of Social Sciences and Humanities, 2 (2),* 1-10.

Adelina, R. P., & Farida, I. A. (2022). Psychological capital as a predictor of organizational commitment of executive board administrators of faculty at State University of Malang. In *International Conference of Psychology 2022 (ICoPsy 2022)*. *KnE Social Sciences*, 7(18), 147–169. https://doi.org/10.18502/kss.v7i18.12384

Alvi, I., & Sharma, A. (2021). Effective practices for enhancing students' commitment to higher educational institutes. *Journal of Engineering Education Transformations, 34(4),* 30–42. https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i4/150216

AL-Qadri, A.H., Mouas, S., Saraa, N., & Boudouaia, A. (2024). Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: The mediating role of University English students' academic commitment. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *9,* 35, https://doi.org/10.1186/s40862-024-00253-5

Ansong, D., Chowa, G. A., & Masa, R. D. (2016). Cross-cultural adaptation and validation of the Commitment-to-School Scale Using a sample of junior high school youth in Ghana. *The Journal of Experimental Education, 84(4),* 621–638. http://www.jstor.org/stable/44011749

Bekez Esin, G. & Erdem, A.R. (2022). Organizational commitment according to the opinions of classroom teachers. *International Journal of Excellent Leadership, 2(2), 2-20*.

Borja-Gil, J., Castellanos Verdugo, M., & Oviedo-García, M. Á. (2024). Engagement and commitment in higher education: Looking at the role of identification and perception of performance. *European Journal of Education, 59,* e12642. https://doi.org/10.1111/ejed.12642

Cid, D. T., Martins, M. C. F., Dias, M., & Fidelis, A. C. F. (2020). Psychological Capital Questionnaire (PCQ-24): Preliminary evidence of psychometric validity of the Brazilian version. *Psico-USF, 25*(1), 63–74. https://doi.org/10.1590/1413-82712020250106

Coscioni, V., de Carvalho, C.L., Céu Taveira, M.d., Silva, A. D. (2024). The psychological future of unemployed individuals and workers: invariance measurement model and mean differences. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43, 3254–3265. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04565-6

Coscioni, V., Oliveira, I. M., Teixeira, M. A. P., & Paixão, M. P. (2024). Future time orientation scale: A new measure to assess the

psychological future. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43, 10703–10720. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05193-w.

Coscioni, V., Teixeira, M.A.P., Sacramento, A.M., & Paixão, M. P. (2024). Life Project Scale: a new measure to assess the coherence of the intended future. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43, 27714–27733. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06407-5

Cownie, F. (2019). What drives students' affective commitment towards their university? *Journal of Further and Higher Education, 43(5),* 674–691. https:// doi. org/ 10. 1080/ 03098 77X. 2017. 1394988

Cownie, F. (2020). How commitment influences students' conversations about higher education. *Journal of Further and Higher Education, 44(10)*, 1401–1418. https:// doi. org/ 10. 1080/ 03098 77X. 2019. 1690641

Demeyer, I., De Raedt, R. (2014). The effect of future time perspective manipulation on affect and attentional bias. *Cognitive Therapy and Research, 38(3)*, 302–312.

Djourova, N. P., Rodríguez, I., & Lorente-Prieto, L. (2019). Individual profiles of psychological capital in a Spanish sample. *Journal of Social Science Research, 14*, 3029–3039. https://doi.org/10.24297/jssr.v14i0.8042

Dudasova, L., Prochazka, J., Vaculik, M., Lorenz, T. (2021). Measuring psychological capital: Revision of the Compound Psychological Capital Scale (CPC-12). PLoS ONE 16(3): e0247114. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247114

Erdemi, A. R. (2023). Academic identity. *European Journal of Education Studies, 10*(4), 296- 307. https://doi.org/10.46827/ejes.v10i4.4788

Gan, Y., & Cheng, L. (2021). Psychological capital and career commitment among Chinese urban preschool teachers: The mediating and moderating effects of subjective well-being. *Frontiers in*

Psychology, 12, 509107. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.509107

Geremias, R. L., Lopes, M. P., & Sotomayor, A. M. (2024). Linking psychological capital to organizational commitment: The moderating role of perceived aversive leadership of employees in Angola. *Administrative Sciences, 14*(8), 177. https://doi.org/10.3390/admsci14080177

Griep, Y. (2022). Capturing the process of academic commitment: a taxonomy and test of post-secondary student academic commitment trajectories, *Higher Education Research & Development, 41(6),* 1900-1915, DOI:10.1080/07294360.2021.1967886

Hellman, C. M., & Williams-Miller, J. (2005). A JARCC toolbox article: Development of a multidimensional educational commitment scale. *Journal of Applied Research in the Community College, 13(1),* 19-30.

Hu, H., Fang, S., Zheng, Q., & Ding, D. (2025). Psychometric properties of the shortened Committed Action Questionnaire (CAQ-8): Evidence from classical test theory and network analysis. *International Journal of Mental Health Promotion, 27*(1), 65–76. https://doi.org/10.32604/ijmhp.2024.059324

Hu, Y., Zheng, Q., Wu, J., Huang, Y., & An, C. (2023). Commitment, present bias and college students. *Proceedings of the 2023 3rd International Conference on Enterprise Management and Economic Development (ICEMCI 2023)*.

Human-Vogel, S. (2008). The role of identity in self-regulation: When do students cope and when do they commit?. *Journal of Psychology in Africa, 18(1)*, 115-122.

Human-Vogel, S. (2013). A self-regulatory perspective on commitment in academic and interpersonal contexts. In M. P. Wissing (Ed.), *Well-Being Research in South Africa. Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology, 24(4).* 517-537. Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-94-007-6368-5-24.

Human-Vogel, S., & Dippenaar, H. (2012). Exploring pre-service student-teachers' commitment to community engagement in the second year of training. *Higher Education Research & Development, 32(2),* 188–200. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.678307

Human-Vogel, S., & Mahlangu, p. p. (2009). Commitment in academic contexts: First year education student's beliefs about the aspect of self, the lecturer and instruction. *South African Journal of Higher Education, 23(2),* 309-328.

Human-Vogel, S. & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in university students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology, 45(1),* 60-70.

Jiménez, J. (2024). Academic identities in the contemporary university: Seeking new ways of being a university teacher. *Teaching in Higher Education, 29*(3), 756-771. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2294753

Joreskog, K., & Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command language*, USA: Scientific Software International Inc. & Lawrence Erlbaum Association Inc.

King, M.D. (2013). *Motivation and Education: Performance, commitment, and satisfaction among pharmacy students*. (Unpublished master's dissertation). The University of Montana

Koca, B., Ergonul, E., Bektas, M., Tengiz, F. I., Gurpinar, E., & Gozum, S. (2021). Questionnaire to assess a teacher's perception of their current personal commitment and preferred future commitment to each of the eight roles: Turkish version. *Journal of Basic and Clinical Health Sciences, 2*, 162–171. https://doi.org/10.30621/jbachs.920553

Lin, M. c., & Lin, E.S. (2017). Development of the college-attendance value scale for second-year students in Taiwan. *Higher Education Evaluation and Development, 11 (1),* 38-54. https://doi.org/10.1108/HEED-08-2017-002.

Lipińska-Grobelny, A., & Zwardoń-Kuchciak, O. (2023). Psychometric properties of the Psychological Capital Questionnaire (KKaPsy). *Current Issues in Personality Psychology, 11*(2), 162–173. https://doi.org/10.5114/cipp.2021.112374

Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: Construction and validation of the Compound PsyCap Scale (CPC-12). *PLoS ONE, 11*(4), e0152892. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152892

Lorenz, T., Hagitte, L., & Prasath, P. R. (2022). Validation of the revised Compound PsyCap Scale (CPC-12R) and its measurement invariance across the US and Germany. *Frontiers in Psychology, 13*, 1075031. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1075031

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 695–706.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45–50. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4,* 339–366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Marques, R. M. G., Lopes, A., & Magalhães, A. M. (2024). Academic identities and higher education change: Reviewing the evidence. *Educational Research, 66*(2), 228-244. https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2334760

Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M., & Youssef-Morgan, C. M. (2021). Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts.

Current Psychology, 40(7), 3409–3416. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z

Mazloom, M., Mohammadkhani, S., Akbari, M., & Hasani, J. (2020). Psychometric properties of the Committed Action Questionnaire, the Persian version. *Journal of Practice in Clinical Psychology, 8*(2), 153-162. https://doi.org/10.32598/jpcp.8.2.680.1

Mazachowsky, T. R., & Mahy, C. E. V. (2020). Constructing the Children's Future Thinking Questionnaire: A reliable and valid measure of children's future-oriented cognition. *Developmental Psychology, 56*(4), 756–772. https://doi.org/10.1037/dev0000885

Milfont, T. L., Andrade, P. R., Belo, R. P., & Pessoa, V. S. (2008). Testing Zimbardo Time Perspective Inventory in a Brazilian sample. *Revista Interamericana de Psicología, 42(1),* 49–58.

Nguyen, H. M., & Ngo, T. T. (2020). Psychological capital, organizational commitment and job performance: A case in Vietnam. *Journal of Asian Finance, Economics and Business, 7*(5), 269–278. https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no5.269

Oropeza, A. L., Morales, N. A., & Pérez, E. G. S. (2024). Instrument to measure academic commitment of secondary school students in science and mathematics subjects: Adaptation and validation. Educational Administration: *Theory and Practice, 30(6),* 3367–3381. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.6106

Peng, C., Yue, C., Avitt, A., & Chen, Y. (2021). A systematic review approach to find robust items of the Zimbardo Time Perspective Inventory. *Frontiers in Psychology, 12*, 627578. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.627578

Pomyalova, V. O., Volkova, N., & Kalinina, O. V. (2020). Effect of the university organizational culture perception on students' commitment: The role of organizational identification. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 940*(1), 012099. https://doi.org/10.1088/1757-899X/940/1/012099

Putra, P. D., Agusti, I. S., & Hastuti, P. (2022). *Commitment, motivation, and involvement of students in improving academic performance*. In Proceedings of the 2nd International Conference of Strategic Issues on Economics, Business, and Education (ICoSIEBE 2021). https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220104.029

Qingquan, P., & Zongkui, Z. (2009). Psychological capital, coping style, and psychological health: An empirical study from college students. In *Proceedings of the 1st International Conference on Information Science and Engineering (ICISE2009)*.

Rezaei-Gazki, P., Delavar, A., & Samavi, A. (2019). Standardization of the Persian version of the Academic Commitment Scale. *Strides in Development of Medical Education, 16*(1). e90940. https://doi.org/10.5812/sdme.90940

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica, 25(1),* 45–51. https://www.elsevier.es/psicod

Sapyaprapa, S., Tuicomepee, A., & Watakakosol, R. (2013). *Validation of Psychological Capital Questionnaire in Thai Employees*. The Asian Conference on Psychology & the Behavioral Sciences 2013, Official Conference Proceedings. Chulalongkorn University, Thailand.

Sharma, G., & Yukhymenko-Lescroart, M. (2018). The Relationship Between College Students' Sense of Purpose and Degree Commitment. *Journal of College Student Development* ,*59*(4), 486-491. https://dx.doi.org/10.1353/csd.2018.0045.

Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences, 43*(3), 579–588. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.006

Shirai, T., & Kunnen, E. S. (2020). The relation between commitment and a balanced time orientation in adulthood: Differences between and within individuals. *Identity*, *20*(2), 132–142. https://doi.org/10.1080/15283488.2020.1747468

Shirai, T., Nakamura, T., & Katsuma, K. (2012). Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood. Japanese Psychological Research, 54(3), 274–284. https://doi.org/10.1111/j.1468- 5884.2012.00532.x

Shirai, T., Nakamura, T., & Katsuma, K. (2016). Identity development in relation to time beliefs in emerging adulthood: A long-term longitudinal study. *Identity*: *An International Journal of Theory and Research, 16*(1), 45–58. https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121817

Tyagi, D. (2021). Psychological capital and organizational commitment among IT sector employees: A correlation study. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 26*(9, Series 2), 25–33. https://doi.org/10.9790/0837-2609022533

Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The relevance of identity style and professional identity to academic commitment and academic achievement in a higher education setting. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 620–634. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1436526

Voljoen, B. (2015). *The relation between academic commitment and resilience for education students at the University of Pretoria*. (Unpublished master's dissertation). Pretoria: University of Pretoria.

Wilikins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education, 41(12)*, 2232–2252. https:// doi. org/ 10. 1080/ 03075 079. 2015. 1034258

Worku, N.B., & Gita, U.D. (2024). Students' academic culture: the mediating role of academic commitment in the relationship between academic resilience and academic performance of university students. *Cogent Education, 11(1).* https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2377004

Yukhymenko-Lescroart, M. A., & Sharma, G. (2024). Exploring academic identity, degree commitment, and life purpose in first-time full-time college students: A six-year degree attainment study (2017–

2023). *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice,* 0(0). https://doi.org/10.1177/15210251241282612

Yukhymenko-Lescroart, M. A., Watson, J. M., & O'Quin, M. (2024). Specially and regularly admitted division I student-athletes: Differences in and relationships between academic and athletic identity, perceived support, and academic commitments. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 26(3),* 816-843. https://doi.org/10.1177/15210251221121758

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

The relative contribution of psychological capital and future time orientation in predicting academic commitment among pre-service teachers.

Dr. Zeinab Shaaban Rezk

Associate Professor of Educational Psychology

Faculty of Education

Ain Shams University

Abstract

The current study aimed to examine the relative contribution of Psychological Capital and Future Time Orientation in predicting Academic Commitment among pre-service teachers. The sample consisted of 307 male and female students in their final year at the Faculty of Education. To achieve the research objectives, the researcher developed three measurement tools: The Academic Commitment Scale, covering five dimensions: commitment level, satisfaction, quality of alternatives, investment size, and meaningful commitment. The Psychological Capital Scale, comprising four dimensions: hope, self-efficacy, resilience, and optimism. The Future Time Orientation Scale. The findings revealed that both psychological capital and future time orientation made statistically significant contributions in predicting total academic commitment and its dimensions. Among the predictors, hope, optimism, and future time orientation emerged as the most consistent factors in explaining academic commitment. In contrast, self-efficacy and resilience had relatively limited roles, restricted to predicting commitment level and investment size only.

The study highlights the importance of developing counseling and support programs that focus on strengthening psychological capital and enhancing students' future orientation as a pathway to improving their academic commitment. The researcher recommends the implementation of educational policies that foster an inclusive academic environment tailored to students' psychological needs and promote the development of their academic commitment.

Keywords: Academic commitment; Psychological capital; Future time orientation.