

الإسهام النسبي للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس

إعداد

د/عائشة أحمد أبوسريع
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية-جامعة عين شمس

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار الإسهام النسبي للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. وتكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٢٠٠) طالب من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ من تخصصات مختلفة، بمتوسط عمري (٢٠,٩)، وانحراف معياري (١,٩)، وبلغت عينة الدراسة الأساسية (٤٠١) طالب من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ من تخصصات مختلفة، بمتوسط عمري (٢٠,٩)، وانحراف معياري (١,٨). واستخدمت الباحثة مقاييس (الإمكانية النفسية، والمناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي، (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ١- تنبؤ كل من (البعد الوجداني والمعرفي) للإمكانية النفسية بالتكيف الأكاديمي. ٢- تنبؤ بعد (الأمان في التعبير عن الآراء) للمناخ النفسي الآمن للفريق بالتكيف الأكاديمي. ٣- وجود فروق دالة إحصائية في المناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي في ضوء التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، حيث كان متوسط درجات طلاب التخصص العلمي في المناخ النفسي الآمن للفريق (٥٧,٢٠)، ومتوسط درجاتهم في التكيف الأكاديمي (٧٢,١٢). ٤- وجود فروق في التكيف الأكاديمي فقط بالنسبة للفرق الدراسية، لصالح الفرقة الأولى، حيث كان متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى في التكيف الأكاديمي (٧٧,٢٢) وفُسِّرَت النتائج في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإمكانية النفسية، المناخ النفسي الآمن للفريق، التكيف الأكاديمي، طلاب الجامعة.

The Relative Contribution of Psychological Availability and Team Psychological Safety Climate in Predicting Academic Adjustment among Students of the Faculty of Education, Ain Shams University

Dr. Aisha Ahmed Abosrea

Assistant Professor of Educational Psychology

Faculty of Education-Ain Shams University

Abstract

The current study aimed to examine the relative contribution of psychological availability and team psychological safety climate in predicting academic adjustment among students at the Faculty of Education, Ain Shams University. The sample used for verifying the psychometric properties consisted of (200) students from various majors at the Faculty of Education during the academic year 2024/2025, with a mean age of (20.9) years and a standard deviation of (1.9). The main study sample included (401) students from the same faculty and academic year, also from various majors, with a mean age of (20.9) years and a standard deviation of (1.8). The researcher utilized self-developed measures of psychological availability, team psychological safety climate, and academic adjustment. The findings of the study revealed the following:

1. Both the emotional and cognitive dimensions of psychological availability significantly predicted academic adjustment.
2. The dimension of “safety in expressing opinions” within the team psychological safety climate significantly predicted academic adjustment.
3. Statistically significant differences were found in team psychological safety climate and academic adjustment based on academic major, with higher scores observed among students in scientific majors. Specifically, students in scientific majors scored a mean of (57.20) on team psychological safety climate and (72.12) on academic adjustment.
4. The results also indicated statistically significant differences in academic adjustment based on academic year, with first-year students demonstrating higher levels of academic adjustment, as reflected in a mean score of (77.22).

The results were interpreted considering previous studies and the theoretical framework of the study.

Keywords: Psychological availability, team psychological safety climate, academic adjustment, student university.

الإسهام النسبي للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس

إعداد

د/عائشة أحمد أبوسريع
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية-جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

تعتبر البيئة الجامعية مرحلة انتقالية مهمة في حياة الطلاب، حيث تتسم بالتحديات الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية التي تتطلب مستوى عاليًا من التكيف. وفي هذا السياق برزت أهمية الإمكانية النفسية (psychological Availability) عاملاً أساسياً يؤثر في قدرة الطلاب على التعامل مع متطلبات الحياة الجامعية؛ ذلك أن الإمكانية النفسية ذات دور كبير في تعزيز نجاح الطلاب الأكاديمي والشخصي.

وفي السياق نفسه يُعد المناخ النفسي الآمن للفريق (Team Psychological Safety Climate) من العوامل البيئية المهمة التي تتيح للطلاب حرية التعبير عن أفكاره دون خوف من الرفض أو الانتقاد، وتشجعه على خوض المخاطر الفكرية في بيئة تعليمية داعمة، وتشير المراجعات الحديثة إلى أن هذا المناخ يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالاندماج الأكاديمي والثقة بالنفس، مما يساهم في دعم التكيف مع البيئة الجامعية (Frazier, Fainshmidt, 1999; Edmondson, 2017; Klinger, Pezeshkan & Vracheva).

تواجه مؤسسات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين تحديات متزايدة تتعلق بقدرتها على دعم طلابها نفسياً وأكاديمياً في مواجهة ضغوط البيئة الجامعية المتغيرة. ومع تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي، وتنوع خلفياتهم الثقافية والاجتماعية، أصبحت مسألة تمكين الطلاب من التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية قضية بالغة الأهمية، ليس فقط لضمان استمراريتهم في الدراسة، بل أيضاً لتعزيز فرصهم في النجاح الأكاديمي والشخصي (Credé & Niehorster, 2012).

ويُعد التكيف الأكاديمي أحد أهم المؤشرات التي تعكس مدى انسجام الطالب مع بيئته الجامعية، سواء من حيث التكيف مع المقررات الدراسية، أو العلاقات الاجتماعية، أو الإحساس بالكفاءة والقدرة على الإنجاز. وتُظهر الأدبيات أن فشل الطلاب في التكيف مع البيئة الجامعية يؤدي إلى انخفاض التحصيل، وتدهور الحالة النفسية، وقد يصل في بعض الأحيان إلى الانسحاب من الدراسة. ومن ثم، برزت الحاجة إلى دراسة العوامل النفسية والبيئية التي قد تسهم في تعزيز هذا التكيف، خصوصًا في ظل اختلاف خصائص الطلاب باختلاف التخصصات الأكاديمية (علمي/أدبي)، التي تؤثر بدورها في طبيعة الضغوط والاستجابات المتوقعة (Ibrahim & El Zohairy, 2021; Purnamasari, Kurniawati, Rifameutia, 2022).

وفي هذا السياق، برز اهتمام الباحثين بمفاهيم حديثة مثل الإمكانية النفسية، وهي تعكس مدى استعداد الفرد الذهني والانفعالي والبدني لتخصيص موارده النفسية للتفاعل مع البيئة، وقد وجدت بعض الدراسات أن الإمكانية النفسية تسهم في تعزيز الانخراط والتحفيز الأكاديمي، مما ينعكس إيجابًا على الأداء والتكيف (May, Gilson, & Harter, 2004; Kahn, 1990; Li, Zhang, Chen & Li 2022).

ومع تزايد الاهتمام بهذه المفاهيم في البيئات التعليمية عالميًا، فإن البحوث التي جمعت بين الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق لتفسير التكيف الأكاديمي داخل البيئة الجامعية المصرية تظل محدودة. كما أن التحقق من الفروق في هذه العلاقة تبعًا للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي) والمستوى الدراسي يمثل جانبًا مهمًا لفهم طبيعة التحديات التي يواجهها الطلاب في كل مسار.

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة استجابة لهذه الفجوة البحثية، وسعيًا لاستكشاف مدى الإسهام النسبي لكل من الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي، مع فحص الفروق وفقًا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، بهدف الوصول إلى فهم أعمق يمكن أن يسهم في تطوير البرامج الإرشادية والدعم الأكاديمي داخل الجامعات المصرية.

يواجه طلاب الجامعة خلال سنوات دراستهم الأكاديمية العديد من التحديات المعرفية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر في قدرتهم على التكيف الأكاديمي، ويشير هذا المصطلح إلى مدى قدرة الطالب على الوفاء بالمتطلبات الأكاديمية، والتفاعل الإيجابي مع البيئة التعليمية، وتكوين علاقات اجتماعية صحية داخل المؤسسة التعليمية، ويُعدُّ التكيف الأكاديمي من القضايا الجوهرية التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في تجربة الطالب الجامعي، إذ يرتبط بمدى قدرته على التفاعل الإيجابي مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية للبيئة الجامعية. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن ضعف التكيف الأكاديمي يُعدُّ من أبرز العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل، وتزايد مشاعر الإحباط، وربما الانسحاب من الدراسة الجامعية (Baker & Siryk, 1984; Credé & Niehorster, 2012).

في هذا السياق، تبرز الإمكانية النفسية مفهومًا من المفاهيم الحديثة في علم النفس التربوي، وهي تعبر عن مدى استعداد الفرد الذهني، والانفعالي، والبدني لتخصيص موارده النفسية لأداء مهامه بفعالية. وقد عرّفه (Boitzova & Simonova, 2019) بأنه مجموعة من المكونات النفسية التي تتيح التفاعل الفعال، ويستند إلى وظائف وأنواع وآليات تشكّل ضمن السياق التربوي. وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن الإمكانية النفسية تسهم في تعزيز الانخراط الأكاديمي والتكيف مع متطلبات البيئة الجامعية، خاصة في ظل ما يتعرض له الطلاب من ضغوط نفسية وتحديات معرفية (May, Gilson, & Harter, 2004; Li et al., 2022). كما يُعدُّ المناخ النفسي الآمن للفريق من العوامل البيئية الداعمة التي توفر للفرد بيئة يشعر فيها بالأمان عند التعبير عن آرائه، وطرح تساؤلاته، والمخاطرة في سياقات التعلم دون الخوف من النقد أو التهميش. وتُشير الأدبيات إلى أن المناخ النفسي الآمن للفريق يعزز التفاعل الأكاديمي، ويدعم الإبداع، ويشجع المشاركة الفاعلة داخل الصفوف الدراسية (Edmondson, 1999; Frazier et al., 2017).

ومع تعدد الدراسات التي تناولت كلاً من الإمكانية النفسية أو المناخ النفسي الآمن أو التكيف الأكاديمي تناوَلًا مستقلاً، فإن الدراسات التي بحثت العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة

معًا -خاصة في سياق التعليم العالي المصري- لا تزال محدودة. لكن هناك بعض الدراسات التي تناولت هذه المفاهيم في سياقات متقاربة:

- وجدت دراسة بحثية تطبيقية أن المناخ النفسي الآمن داخل الفريق يعزز تأثير الإمكانية النفسية في مشاركة المعرفة والسلوكيات الإيجابية بين أعضاء الفريق، حيث إن وجود مناخ نفسي آمن يساعد على تقليل التوتر وعدم اليقين لدى الأفراد مما يزيد من توافرهم النفسي وقدرتهم على الإسهام الفعال في الفريق (Qian, Zhang, Qu, Wang, & Chen, 2020).
- تناولت دراسة أخرى المناخ السيكلوجي الآمن للفريق ودوره في تعزيز الشعور بالأمان النفسي وبناء ثقافة تعاونية تسمح لأعضاء الفريق بالتعبير عن أنفسهم دون خوف من تبعات سلبية، وهو ما يعزز الفاعلية الجماعية والتعلم داخل الفرق (Mogard, Rorstad & Bang, 2022).
- ركزت دراسة حديثة على المناخ الآمن النفسي في بيئات العمل وأهميته في تقليل الضغوط النفسية وزيادة رضا العاملين، مما يشير إلى علاقة مباشرة أو غير مباشرة بزيادة الإمكانية النفسية للأفراد داخل الفريق (أيمن كمال بكير، منة الله أسامة، ٢٠٢٥).
- مع التعمق في البحث والدراسة، لم يعثر على دراسات تربط الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق بالتكيف الأكاديمي. باختصار، يمكن القول إن هناك علاقة منطقية تربط بين هذه المفاهيم، خاصة عبر عامل المناخ النفسي أو الأمن النفسي الذي يعد وسيطاً يؤثر في التكيف الأكاديمي، مع عدم وجود دراسات تجمع بوضوح بين الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي في آن واحد.

ويعد فحص الفروق في التكيف الأكاديمي تبعاً للتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي) والمستوى الدراسي مدخلاً مهماً لفهم السياقات الثقافية والتعليمية المختلفة التي قد تؤثر في تجارب الطلاب (Ibrahim & El Zohairy, 2021).

ومع الأهمية النظرية والتطبيقية لكل من الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق، فإن هناك فجوة بحثية تستوجب الدراسة والتحليل. كما أن دمج المتغيرين في نموذج

تنبؤي واحد بالتكيف الأكاديمي يسهم في تقديم تصور أكثر شمولية لطبيعة العوامل الفردية والبيئية المؤثرة في خبرة الطالب الجامعي، الأمر الذي يمكن أن ينعكس على تصميم برامج إرشادية أو بيانات تعليمية أكثر دعمًا واحتواءً.

لذلك جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة في الأدبيات النفسية، وسعت للإجابة عن مجموعة من الأسئلة البحثية التي تتناول الإسهام النسبي لكل من الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي، إلى جانب دراسة الفروق في هذا التكيف باختلاف التخصص الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الشعبتين: العلمية والأدبية، والمستوى الدراسي. **أسئلة الدراسة:**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى الإسهام النسبي للإمكانية النفسية في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة؟

٢. ما مدى الإسهام النسبي للمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة؟

٣. هل توجد فروق بين الطلاب في التكيف الأكاديمي أو الإمكانية النفسية أو المناخ النفسي الآمن للفريق تبعًا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد مدى الإسهام النسبي للإمكانية النفسية في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة.

٢. تحديد مدى الإسهام النسبي للمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة.

٣. معرفة الفروق بين الطلاب في التكيف الأكاديمي، والإمكانية النفسية، والمناخ النفسي الآمن للفريق تبعًا للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كل من الجانبين النظري والتطبيقي، ويتضح ذلك فيما يلي:
الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال إسهامها في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية، وذلك عبر بناء نموذج تنبؤي للإمكانية النفسية عاملاً فردياً، والمناخ النفسي الآمن للفريق عاملاً بيئياً، لتكيف الطلاب مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية. وبهذا، لا تقتصر الدراسة على تأكيد دور المتغيرات النفسية الإيجابية في مواجهة الضغوط، بل تتجاوز ذلك لتقدم فهماً أعمق للتفاعلات بين العوامل الداخلية مثل (الإمكانية النفسية)، والعوامل الخارجية مثل (المناخ النفسي الآمن للفريق) في تشكيل قدرة الطلاب على التكيف.

الأهمية التطبيقية:

تنطوي هذه الدراسة على دلالات مهمة لصنّاع السياسات التعليمية. فعن طريق استكشاف كيفية إسهام المناخ النفسي الآمن للفريق، والإمكانية النفسية في تعزيز التكيف الأكاديمي، يمكن للجامعات أن تُطبق إجراءات تشجع على الدعم المتبادل والتواصل بين الأقران (Mrayyan & Al-Rjoub, 2024, ١٢).

وستُثري نتائج هذه الدراسة ليس فقط الأطر النظرية، بل ستوفر أيضاً إستراتيجيات عملية للمعلمين تهدف إلى خلق بيئات تعلم داعمة تعزز الهناء الذاتي للطلاب (Hazan- Liran & Walter, 2025, 2).

وتُعد مثل هذه المبادرات ضرورية لتحسين التجربة الأكاديمية للطلاب وزيادة معدلات النجاح، كما أن التحقق من الدور المستقل للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق يُساهم في تقديم رؤى مهمة حول التدخلات التي تهدف إلى تحسين النتائج التعليمية. ويمكن دمج البرامج المصممة لتعزيز المرونة النفسية والصحة الذهنية ضمن المناهج الدراسية أو خدمات الدعم بالجامعة.

وفي النهاية، تُعد هذه الدراسة مورداً مهماً لأصحاب المصلحة المعنيين بتحسين أداء الطلاب وتفاعلهم، كما تمهد الطريق لأبحاث مستقبلية عبر فئات أكاديمية متنوعة. ومن المتوقع

أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء التطبيقات العملية والتوصيات السياسية التي تستهدف تحسين النتائج الأكاديمية لطلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

١-الإمكانية النفسية Psychological Availability:

تعرف الباحثة الإمكانية النفسية بأنها "مدى استعداد الفرد الذهني، والانفعالي، والبدني لتخصيص موارده النفسية لأداء مهامه بفعالية وكفاءة عالية". وتقاس الإمكانية النفسية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال تطبيقه لمقياس الإمكانية النفسية (إعداد الباحثة) في الدراسة الحالية.

٢-المناخ النفسي الآمن للفريق Team Psychological Safety Climate:

تعرف الباحثة المناخ النفسي الآمن للفريق بأنه "شعور الفرد بالأمن عند التفاعل مع أعضاء فريقه الدراسي دون الخوف من الوقوع في الخطأ، والتعامل بإيجابية معهم". ويقاس المناخ النفسي الآمن للفريق إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال تطبيقه لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق (إعداد الباحثة) المستخدم في الدراسة الحالية.

٣-التكيف الأكاديمي:

تعرف الباحثة التكيف الأكاديمي بأنه "قدرة الطالب على تكوين علاقات إيجابية مع زملائه وأساتذته، وتحقيق بيئة جامعية مشبعة لحاجاته". ويقاس التكيف الأكاديمي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد من خلال تطبيقه لمقياس التكيف الأكاديمي (إعداد الباحثة) المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة:

يمثل هذا الجزء أساساً نظرياً ومنهجياً للدراسة الحالية، حيث تُعرض فيه المفاهيم الرئيسية للبحث، وهي: الإمكانية النفسية (Psychological Availability)، والمناخ النفسي الآمن للفريق (Team Psychological Safety)، والتكيف الأكاديمي (Academic Adjustment).

الإطار النظري للمفاهيم الرئيسية:

أولاً: الإمكانية النفسية Psychological availability:

سوف يُتناول متغير الإمكانية النفسية من حيث المفهوم، والمكونات، والأهمية بالنسبة لطلاب الجامعة، والخصائص، مع عرض لأهم وأبرز النظريات التي تناولت الإمكانية النفسية.

١. مفهوم الإمكانية النفسية:

أدخل Kahn (1990) هذا المفهوم في سياق نظريته عن الانخراط الوظيفي، حيث عدَّ الإمكانية النفسية أحد الشروط الثلاثة الأساسية (إلى جانب المعنى والأمان).

تعريف (Rothbard (2001 "الإمكانية النفسية تتعلق بدرجة توفر الموارد التي تتيح للفرد توجيه انتباهه الكامل والطاقة والانفعالات المطلوبة لأداء الدور". وقد ربط Rothbard بين الإمكانية النفسية والانتباه والاندماج في الدور الوظيفي والأكاديمي.

تعريف (May et al. (2004 "تشير الإمكانية النفسية إلى استعداد الفرد من حيث الوقت والطاقة والتركيز الذهني ليكون حاضراً ومندمجاً في دوره الوظيفي أو الأكاديمي". وبيّنوا أن هذه الحالة تتأثر بالإرهاق، والثقة بالنفس، والتزامات الأدوار الأخرى.

تعريف (Carmeli & Gittel (2009 "الإمكانية النفسية هي توفر الفرد ذهنياً وانفعالياً ليكون حاضراً بالكامل في علاقاته ومهامه، وتُعد شرطاً أساسياً للانخراط الإنساني الحقيقي". ومن ثم تشير الإمكانية النفسية إلى مدى شعور الفرد بأنه يمتلك الطاقة العاطفية، والموارد الذهنية، والاستعداد النفسي للمشاركة في الأداء الأكاديمي بفعالية. وإذا شعر الفرد بالإرهاق، أو القلق، أو عدم التقدير، فإن إمكانيته النفسية قد تتأثر سلباً.

ويعرفها Jannesari, Wang, McCall & Zheng (2017) بأنها تمثل جاهزية الفرد للانخراط الشخصي في الوقت الحالي، وتتأثر بثقته العالية في قدراته، مما يزيد من استثماره الذاتي في الأدوار التي يقوم بها.

٢. مكونات الإمكانية النفسية:

تتكون الإمكانية النفسية وفقاً لـ Kahn ١٩٩٠ من ثلاثة مكونات، وهي:

مكون بدني: وهو القدرة على التحمل البدني، وعدم الإرهاق لدى الأفراد.

مكون انفعالي: وهو يشير إلى الحالة الانفعالية مثل الاستقرار، والثقة بالنفس، وضبط الانفعالات.

مكون معرفي: مثل الانتباه، والقدرة الذهنية، والتركيز المطلوب لأداء المهام.

٣. أهمية الإمكانية النفسية لدى طلاب الجامعة:

تعد الإمكانية النفسية من المفاهيم النفسية الإيجابية الحديثة التي تشير إلى مدى جاهزية الفرد الذهنية والانفعالية والبدنية للانخراط في أدواره المختلفة، بما في ذلك السياقات التعليمية (Kahn, 1990) وتكتسب هذه الإمكانية أهمية خاصة لدى طلاب الجامعة، نظرًا إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تتسم بكثرة التحديات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مما يتطلب توافر قدر عالٍ من التركيز الذهني، والاستعداد العاطفي، والجهد العاطفي، والجهد الجسدي للتكيف الفعال مع المتطلبات الجامعية (May et al. 2004).

وتشير الدراسات إلى أن الإمكانية النفسية تُعد شرطًا أساسيًا للانخراط الفعال في العمل، إذ إنها تمكّن الأفراد من توجيه انتباههم وطاقاتهم الذهنية نحو مهام العمل، وتقلل من التشتت والانشغال بالمصادر الخارجية أو الضغوط الشخصية (Crawford, LePine & Rich, 2014).

فالإمكانية النفسية هي قدرة الطالب على الانخراط الكامل عاطفيًا ونفسيًا في السياق الأكاديمي دون تشتيت أو تعب، يعزز إدراكه لكفاءته الذاتية واستعداده لتحمل المسؤوليات التعليمية مما يساهم في دعم التكيف الأكاديمي، خاصة في البيئات التي تتطلب الاستقلالية والتفاعل النشط مع المحتوى والمعلمين والزملاء (Segura, 2025).

بالإضافة إلى ذلك، فقد أظهرت دراسة (Bishara, 2021) أن الإمكانية النفسية ترتبط بانخفاض معدلات أعلى من الإجهاد المعرفي cognitive overload، مما يشير إلى أنها عامل وقائي يقلل من خطر الاحتراق الأكاديمي ويعزز الهناء الذاتي. ومن هنا تبرز أهمية تضمين هذا المتغير في الدراسات التربوية والنفسية التي تهدف إلى فهم آليات دعم الطلاب الجامعيين وتيسير اندماجهم في الحياة الأكاديمية.

٤. الخصائص:

تتكون الإمكانية النفسية من عدة خصائص وفقًا لـ Kahn 1990; May et al, 2004 ، وهي:

أ- ديناميكية وقابلة للتغيير: ترتفع وتنخفض حسب توفر الموارد والضغوط.

ب- تأثرها بالموارد والسياق: علاقات داعمة في العمل تُعزّزها، أما الالتزامات الخارجية -مثل الأسرة- فتُضعف التركيز.

ج- مرتبطة بالانخراط Engagement غالبًا ما ترتبط إيجابيًا بالانخراط في العمل أو الدراسة.

د- جزء من الثلاثي النفسي: يأتي ضمن ثلاثة شروط أساسية: المعنى، والأمان، والإمكانية.

هـ. أهم النظريات المفسرة للإمكانية النفسية:

الإمكانية النفسية مفهوم حديث نسبيًا صاغه Kahn (1990) ضمن نظريته الشهيرة حول "الانخراط الوظيفي"، ويُعد امتدادًا لمجموعة من النظريات في علم النفس الإيجابي، وعلم النفس التنظيمي، والتعلم الاجتماعي. وفيما يلي عرض لأهم النظريات التي تشكل الإطار النظري لهذا المفهوم:

أ. نظرية الانخراط الشخصي في الدور Kahn's Theory of Personal Engagement

يُعد Kahn المؤسس الأول لمصطلح Psychological Availability، تعريف Kahn (1990) للإمكانية النفسية: "الامتلاك الضروري للطاقة البدنية والانفعالية والمعرفية التي تمكّن الفرد من الانخراط في دوره". حيث حدده باعتباره أحد الشروط الثلاثة الأساسية التي تؤثر في انخراط الأفراد في أدوارهم:

- المعنى النفسي (Psychological Meaning).
 - الأمان النفسي (Psychological Safety).
 - الإمكانية النفسية (Psychological Availability).
- أوضح Kahn العوامل المؤثرة في الإمكانية النفسية:

-مستوى الإرهاق البدني أو الذهني.
-الصراعات في الأدوار الأخرى.
-الثقة بالنفس.
-الموارد المتاحة.

ب. نظرية الحفاظ على الموارد (Conservation of Resources Theory):

تشير النظرية إلى أن الأفراد يسعون دائمًا للحفاظ على مواردهم النفسية والجسدية، حين يشعر الفرد بأنه يفقد موارد (مثل الطاقة، والوقت، والدعم)، تقل الإمكانية النفسية لديه.

إذن ترتبط الإمكانية النفسية بما لدى الفرد من موارد كافية تمكنه من المشاركة بفعالية دون استنزاف (Hobfoll, 1989).

ج. نظرية تعدد الأدوار والصراع بين الأدوار (Role Theory & Role Conflict):

وفقاً لـ (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, Rosenthal, 1964) إذا كان الطالب يعاني من صراعات بين أدوار متعددة (مثل دور الطالب، الابن، الموظف...)، فقد تقل إمكانيته النفسية للانخراط الكامل في الدور الأكاديمي؛ فالتداخل بين الأدوار أو التوتر الناتج عنها يُضعف التركيز والطاقة، ومن ثم يؤثر سلباً في الإمكانية النفسية.

تعقيب على نظريات الإمكانية النفسية:

وفرت نظرية الانخراط الشخصي Kahn (1990) للفرد الطاقة اللازمة للمشاركة في مختلف أدواره الأكاديمية. في حين ركزت نظرية الحفاظ على الموارد (Hobfoll 1989) على أن توفر الموارد يزيد من الإمكانية النفسية لدى الطلاب، كما أوضحت نظرية تعدد الأدوار (Kahn et al. 1964) أن الصراعات تقلل من الإمكانية النفسية للفرد. تُظهر تلك هذه النظريات أن الإمكانية النفسية ليست مفهوماً فردياً أو عشوائياً، بل تتجذر في أطر نظرية متينة ومتداخلة، تُعزز من فهمنا لكيفية تنمية الموارد النفسية الإيجابية لدى الأفراد، وخصوصاً الطلاب الجامعيين.

ثانياً: المناخ النفسي الآمن للفريق Team psychological safety climate

١. مفهوم المناخ النفسي الآمن للفريق:

المناخ النفسي الآمن للفريق هو مفهوم في علم النفس التنظيمي يعبر عن التصورات المشتركة لدى أعضاء الفريق أو المؤسسة، بأنهم يمكنهم التعبير عن آرائهم، ومخاوفهم، وأخطائهم دون الخوف من الانتقاد أو العقاب أو الإقصاء. وفقاً لدراسة (Bakker 2010) Dollard & يعرف المناخ النفسي الآمن بأنه جانب محدد من المناخ التنظيمي الذي يهتم بالصحة النفسية للعاملين، ويتعلق بالتصورات المشتركة حول السياسات والممارسات التي تهدف إلى حماية الصحة والأمان النفسي في مكان العمل. ويشمل هذا المناخ دعم الإدارة والتزامها، وأولوية الإدارة للصحة النفسية، ومشاركة العاملين، ووجود تواصل تنظيمي فعال،

ويؤدي إلى شعور العاملين بالتححرر من المخاطر النفسية والقدرة على العمل في بيئة صحية نفسياً دون ضغوط إضافية.

ويعرف الأمن النفسي عند الطلاب بأنه "شعور الفرد بالطمأنينة والراحة النفسية والإحساس بأنه مقبول من الآخرين، ولديه القدرة على التوافق مع الآخرين داخل مناخ جامعي غير محبط أو مثير للقلق"، هذا المناخ يساعد الطلاب على النمو والتطور بشكل أفضل مقارنة بالبيئات الجامعية السلبية التي قد تؤدي إلى القلق وفقدان الأمن النفسي والتأثير سلباً في تحصيلهم الأكاديمي وسلوكهم (سهام علي عبد الحميد، خالد عبد الحميد عثمان، ٢٠٢٢).

يشير المناخ النفسي الآمن (Psychological Safety Climate) إلى إدراك الأفراد أن بيئتهم تتيح لهم التعبير بحرية دون الخوف من الإحراج أو العقاب أو الرفض، سواء في الأفكار أو الأسئلة أو المخاوف. ويُعدّ هذا المفهوم محورياً في البيئات الجماعية والأكاديمية، إذ يؤثر في قدرة الطلاب على التفاعل، والمشاركة، والتجريب دون قلق من الفشل أو النقد (Edmondson, 1999).

وبناء على ما سبق، المناخ النفسي الآمن للفريق هو إدراك الأفراد بأن بيئة الدراسة آمنة للمخاطرة الشخصية. في بيئة تشجع الثقة والاحترام، يكون الطلاب أكثر استعداداً لمشاركة معرفتهم. بناءً على ذلك، يُفترض أن هذا المناخ يعزز العلاقة بين الإمكانية النفسية ومشاركة المعرفة. حيث يشجع المناخ النفسي الآمن الأفراد على التفاعل والمشاركة بحرية، مما يقلل التوتر أو القلق الناتج عن الخوف من الأحكام السلبية. ويمثل البيئة التي يشعر فيها الأفراد داخل الفريق بالأمان للتعبير عن أفكارهم وآرائهم دون خوف من السخرية أو العقاب.

٢. أهمية المناخ النفسي الآمن:

- يُسهّم المناخ النفسي الآمن في:
- تعزيز مشاركة الأفراد في الأنشطة التعليمية.
- تحسين قدرة الطلبة على التكيف مع متطلبات الحياة الأكاديمية.

-دعم الثقة المتبادلة بين أعضاء الفريق أو المجموعة الدراسية (Newman,)

(Donohue & Eva, 2017).

٣. أبعاد المناخ النفسي الآمن:

-من أبرز الأبعاد التي تناولتها الأدبيات ما قدمها كل من (Edmondson & Lei, 2014):

-الآمان في التعبير عن الآراء.

-القبول الاجتماعي.

-عدم الخوف من العواقب السلبية عند ارتكاب الأخطاء.

-الدعم من الأقران والمعلمين.

ثالثاً: التكيف الأكاديمي Academic adjustment:

١. مفهوم التكيف الأكاديمي:

يشير التكيف الأكاديمي (Academic adjustment) إلى قدرة الطالب على التوافق مع متطلبات البيئة الجامعية من حيث الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والتعامل مع الضغوط، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس (Baker & Siryk, 1984).

٢. أبعاد التكيف الأكاديمي:

وفقاً لمقياس Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)

(Baker & Siryk, 1984)، فإن التكيف الأكاديمي يشمل: التكيف الأكاديمي المعرفي،

والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي-الانفعالي، والتكيف المؤسسي.

٣. أهمية التكيف الأكاديمي:

يُعدّ مؤشراً أساسياً لنجاح الطالب الجامعي، ويسهم في تقليل الانسحاب الأكاديمي وتحقيق

الصحة النفسية (Credé & Niehorster, 2012).

العلاقة بين متغيرات الدراسة:

أولاً: العلاقة بين المناخ النفسي الآمن والإمكانية النفسية:

يسهم المناخ النفسي الآمن في خلق بيئة يشعر فيها الطالب بالثقة والاحترام، مما يعزز

من شعوره بالكفاءة والقدرة على الإنجاز. وقد أشارت نتائج دراسات حديثة إلى أن وجود مناخ

نفسي آمن يُعدّ منبئاً إيجابياً بالإمكانية النفسية (Kessel, Kratzer & Schultz, 2012).

ثانيًا: العلاقة بين المناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي:

يُعزز المناخ الآمن قدرة الطلاب على الانخراط الأكاديمي، ويقلل من مشاعر القلق والعزلة، مما ينعكس إيجابًا على قدرتهم على التكيف مع بيئة الجامعة (Thomas, Raynor & Race, 2017).

ثالثًا: العلاقة بين الإمكانية النفسية والتكيف الأكاديمي:

وفي السياق الأكاديمي، تؤدي الإمكانية النفسية دورًا محوريًا في دعم قدرة الطالب على التكيف مع المتطلبات المتعددة للحياة الجامعية، إذ إن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة عالية من الإمكانية النفسية يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط الدراسية، وتنظيم الذات، والانخراط في الأنشطة التعليمية، مما يساهم في تعزيز تكيفهم الأكاديمي (Li, Zhang, Chen, & Li, 2022). وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن الإمكانية النفسية ترتبط إيجابيًا بمؤشرات مثل الدافعية الذاتية، والاندماج الأكاديمي، والإحساس بالكفاءة، وجميعها عوامل أساسية في التكيف مع البيئة الجامعية (Li et al, 2022; Hu, Chen & Fan, 2023). كما أن الإمكانية النفسية تُساعد الفرد على الحفاظ على التوازن النفسي في ظل ما يواجهه من تحديات أكاديمية، مثل ضيق الوقت، وتعدد التكاليف، وصعوبة بعض المواد، إذ تُمكنه من تعبئة موارده النفسية والوجدانية في اللحظات المطلوبة، بما يساهم في قدرته على اتخاذ قرارات أكاديمية أكثر فاعلية، والتفاعل مع زملائه وأساتذته بطريقة أكثر انفتاحًا وتكيفًا (Rahmadani Schaufeli, Stouten & Putri, 2020).

وتبعًا لذلك، فإن ضعف الإمكانية النفسية قد يُسهم في انخفاض مستوى التكيف الأكاديمي، من خلال الحد من قدرة الطالب على التركيز والانخراط، وزيادة تعرضه لمشاعر الإرهاق والانسحاب، مما يؤكد أهمية هذا المتغير في التنبؤ بدرجة التكيف لدى طلاب الجامعة، خاصة في السياقات التعليمية التي تتطلب قدرًا عاليًا من التفاعل والاستجابة النشطة.

عند البحث في قواعد البيانات الأكاديمية، قد لا تُشير النتائج إلى وجود دراسات تناولت العلاقة المباشرة بين الإمكانية النفسية والتكيف الأكاديمي بشكل مستقل وواضح. معظم الدراسات تتناول الإمكانية النفسية ضمن سياقات أوسع مثل اندماج الطالب (academic

(engagement)، أو العبء المعرفي (cognitive load)، أو الصحة النفسية، دون قياس مباشر للتكيف الأكاديمي بوصفه مؤشرًا منفصلاً.

معظم الدراسات الحديثة تربط التكيف الأكاديمي بعوامل مثل الكفاءة الذاتية، والدعم الاجتماعي، أو الصمود، وليس الإمكانية النفسية بشكل مستقل. على سبيل المثال، مراجعات تربط التكيف الأكاديمي بمؤشرات مثل الانخراط أو الدعم الاجتماعي، ولكن بدون استخدام مفهوم "psychological availability" بشكل مباشر. وفيما يلي عرض ملخص لتلك الدراسات الحديثة التي تناولت التكيف الأكاديمي بعلاقته بمتغيرات نفسية واجتماعية أخرى:

الباحثون والسنة	المتغيرات الرئيسية
Sadoughi & Hejazi (2018)	العلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية، والصمود الأكاديمي، والتكيف الأكاديمي، والأداء الأكاديمي.
Hassan, Fang, Malik, Lak, & Rizwan, (2023)	اختبار دور التكيف الأكاديمي متغيرًا وسيطًا بين الدعم الاجتماعي المدرك، ورأس المال النفسي، والنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
Vasquez, Carranza Esteban, Mamani-Benito, & Caycho-Rodríguez, (2022)	التنبؤ بالضغط الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدعم الاجتماعي المدرك.
Lopez & Ramos, (2024)	اختبار تأثير الدعم الاجتماعي والصمود في كفاءة الذات الأكاديمية ونتائج التعلم.
Martín-Antón, Buelga, Cava, & Carrascosa (2025)	الدعم الاجتماعي، ومفهوم الذات، والصمود تسهم في الحماية من سوء التكيف المدرسي.

تعقيب على العلاقة بين الإمكانية النفسية، والمناخ النفسي الآمن للفريق، والتكيف الأكاديمي: عندما يكون الأفراد نفسيًا متاحين ومهيئين للتفاعل، يصبحون أكثر قدرة على بناء

الثقة داخل الفريق، مما يعزز بدوره الأمان النفسي الجماعي. على سبيل المثال: الأفراد المتهينون نفسيًا يميلون إلى تقديم الدعم لزملائهم، مما يخلق بيئة إيجابية ومناخًا آمنًا نفسيًا.

وعندما يشعر الأفراد بالأمان في الفريق، يصبحون أكثر استعدادًا للمشاركة والانخراط في الأنشطة، مما يزيد من إمكانياتهم النفسية. على سبيل المثال: إذا شعر الفرد بأن أفكاره مرحب بها ولا تُرفض بالسخرية، فإنه سيكون أكثر استعدادًا للتفاعل بفعالية. إن مناخ الأمان النفسي يقلل من العوائق النفسية مثل القلق أو الخوف من الفشل، ما يعزز الإمكانية النفسية.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

هناك علاقة تأثير متبادل بين المفهومين، ذلك أن مناخ الأمان النفسي يساعد الأفراد على الشعور بالراحة والانخراط، مما يزيد من الإمكانية النفسية، والعكس صحيح، فالبيئة الأكاديمية المثالية تهتم بتعزيز كلا الجانبين لتحقيق الأداء الأمثل والتناغم داخل الفريق. وفيما يخص العلاقة المباشرة بين الإمكانية النفسية والتكيف الأكاديمي؛ لا توجد حتى الآن دراسات تنشر علاقة مباشرة واضحة ومفصلة بين الإمكانية النفسية والتكيف الأكاديمي متغيرين مستقل وتابع، مع وجود نتائج قابلة للقياس المباشر. الإمكانية النفسية وجدت في بعض الدراسات تدعم الانخراط أو تساعد على مواجهة العبء الأكاديمي، ولكن ليس في علاقة تنبؤية مباشرة مع التكيف الأكاديمي. وهذا ما أوضحته دراسة May, Gilson, & Harter (2004) الميدانية ضمن بيئة عمل أمريكية، استند الباحثون إلى نموذج Kahn (1990) وأكدوا أن ثلاثة شروط نفسية -هي المعنى النفسي (meaningfulness) ، والأمان النفسي (psychological safety) ، والإمكانية النفسية- (psychological availability) ترتبط ارتباطاً إيجابياً بدرجة الانخراط في العمل.

هذا يعني أن الدراسة الحالية تفتح نافذة أكاديمية علمية مهمة، كونها أول محاولة تجريبية لربط المتغيرين ربطاً مباشراً، وتقدم جديداً للمعرفة العلمية، خصوصاً في القطاع الجامعي المصري. بناء عليه، تسعى الدراسة الحالية إلى ملء هذه الفجوة من خلال فحص العلاقة التنبؤية المباشرة بين الإمكانية النفسية والتكيف الأكاديمي لدى طلاب التربية. كما يُلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت الفروق في التخصص الدراسي والفرقة الدراسية، وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، صيغت فروض الدراسة فيما يلي:

١. يوجد إسهام نسبي للإمكانية النفسية للتنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب.
٢. يوجد إسهام نسبي للمناخ النفسي الآمن للفريق للتنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب.

٣. توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب في الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي تبعًا للتخصص الدراسي والفرقة الدراسية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود المكانية: كلية التربية- جامعة عين شمس.

ثانياً: الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥.

إجراءات الدراسة:

١. إعداد مقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس الإمكانية النفسية، ومقياس المناخ النفسي الآمن للفريق، ومقياس التكيف الأكاديمي، وذلك في صورتهم المبدئية.

٢. طبقت مقاييس الدراسة على عينة الدراسة، المشتقة من طلاب كلية التربية- جامعة عين شمس.

٣. حساب الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة الثلاثة، من خلال حساب الارتباطات بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب الارتباطات بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأخيراً حساب ارتباطات الدرجات الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية لكل مقياس.

٤. التحقق من ثبات المقاييس الثلاثة باستخدام طريقتين: الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباك، والثانية باستخدام معامل ماكدونالد أوميغا.

٥. إخضاع بيانات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الإمكانية النفسية، والمناخ النفسي الآمن للفريق للتحليل العاملي الاستكشافي، ثم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياسين.

٦. التحقق من صدق بنية مقياس التكيف الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

عينة الدراسة:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ من تخصصات مختلفة (علم نفس، تربية خاصة، تاريخ، بيولوجي عربي، صعوبات تعلم)، والجدول التالي يوضح بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

جدول (١)

يوضح بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=٢٠٠)

المتغير	العدد	النسبة المئوية	متوسط العمر	الانحراف المعياري
الفرقة الدراسية	٤٣	٢١,٥٪	٢٠,٩	١,٩
	٢٣	١١,٥٪		
	١٣٤	٦٧٪		
	٢٠٠	١٠٠٪		

وكما يتضح من جدول (١) أن عينة التحقق من الخصائص السيكومترية متنوعة من حيث الفرقة الدراسية، فالفرقة الأولى عددهم (٤٣) بنسبة مئوية (٢١,٥٪)، والفرقة الثالثة عددهم (٢٣) بنسبة مئوية (١١,٥٪)، والفرقة الرابعة عددهم (١٣٤) بنسبة مئوية (٦٧٪). ومتوسط عمر العينة ٢٠,٩، انحراف معياري ١,٩.

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (401) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ من تخصصات مختلفة (علم نفس، تربية خاصة، تاريخ، بيولوجي عربي، صعوبات تعلم^١، فيزياء عربي)، والجدول التالي يوضح بيانات عينة الدراسة الأساسية:

^١ قسم صعوبات التعلم هو قسم مستقل عن قسم التربية الخاصة، وهو قسم مستحدث ضمن البرامج الخاصة بكلية التربية جامعة عين شمس.

جدول (٢)

يوضح بيانات عينة الدراسة الأساسية (ن = ٤٠١)

الانحراف المعياري	متوسط العمر	النسبة المئوية	العدد	المتغير	
١,٨٠	٢٠,٩٢	٪١٣,٧	٥٥	الأولى	الفرقة الدراسية
		٪٢٤,٧	٩٩	الثالثة	
		٪٦١,٦	٢٤٧	الرابعة	
		٪١٠٠	٤٠١	المجموع	
		٪٣٤,٢	١٣٧	علمي	التخصص
		٪٦٥,٨	٢٦٤	أدبي	
		٪١٠٠	٤٠١	المجموع	

وكما يتضح من جدول (٢) أن عينة الدراسة الأساسية متنوعة من حيث الفرقة الدراسية، فالفرقة الأولى عددهم (٥٥) بنسبة مئوية (١٣,٧٪)، والفرقة الثالثة عددهم (٩٩) بنسبة مئوية (٢٤,٧٪)، والفرقة الرابعة عددهم (٢٤٧) بنسبة مئوية (٦١,٦٪). ومتوسط عمر العينة (٢٠,٩٢)، انحراف معياري (١,٨٠).

أدوات الدراسة:

١- مقياس الإمكانية النفسية:

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس قدرة الطالب على الإمكانية النفسية، التي تعتمد على الموارد الفسيولوجية والعاطفية والمعرفية اللازمة التي يحتاج إليها الطلاب لأداء مهامهم. أعدت الباحثة هذا المقياس ليناسب طلاب كلية التربية جامعة عين شمس وتقديره للمكتبة العربية، وذلك نظرًا إلى ندرة مقاييس الإمكانية النفسية في البيئة العربية والأجنبية، حيث لا يوجد في البيئة الأجنبية سوى مقياس May et al (2004) وهو يتكون من خمس مفردات فقط، كما أن مفهوم الإمكانية النفسية هو مفهوم حديث نسبيًا في البيئة العربية؛ لذلك فقد استعانت الباحثة في إعدادها لمقياس الإمكانية النفسية بمقياس May et al (2004)، ومقياس الإمكانية النفسية لدى عينة من الموظفين من طلاب الدراسات العليا (إعداد ياسمين عبد الغني، ٢٠٢٥) وطورته الباحثة بما يتناسب مع عينة الدراسة الحالية.

ب- وصف المقياس: تألف المقياس في صورته الأولى من (١٥ مفردة)، وُزعت على ٣ أبعاد، هي: (الإمكانية المعرفية، والإمكانية الانفعالية والإمكانية البدنية). تُرجمت الاستجابة على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، موافق بشدة "٥ درجات"، موافق "٤ درجات"، أحياناً "٣ درجات"، غير موافق "درجتان"، غير موافق بشدة "درجة واحدة". وتجمع درجات كل مستجيب في العبارات لتحديد درجة الإمكانية النفسية، وتتراوح درجات المقياس ما بين (١٥ - ٧٥) درجة، وبذلك تكون الدرجة الصغرى (١٥) والدرجة العظمى (٧٥) على المقياس وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الإمكانية النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

ت- ج- الخصائص السيكومترية للمقياس:
تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس، كما يلي:

الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (٣)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس الإمكانية النفسية ن = (٢٠٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠٦**	٦	٠,٥١٦**	١١	٠,٥٩٧**
٢	٠,٦١٨**	٧	٠,٦٠٤**	١٢	٠,٦٦٤**
٣	٠,٧٠٩**	٨	٠,٧٢٧**	١٣	٠,٦٨٢**
٤	٠,٦٦٧**	٩	٠,٧٥٦**	١٤	٠,٦٢٠**
٥	٠,٦٣٥**	١٠	٠,٧٠٧**	١٥	٠,٧١٤**

**دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥١٦) إلى (٠,٧٥٦)، وهي دالة عند (٠,٠١). مما يدل على اتساق المقياس داخلياً.

كما قدرت الباحثة الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الإمكانية النفسية بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه ن = (٢٠٠)

المفردة	الإمكانية المعرفية	المفردة	الإمكانية الانفعالية	المفردة	الإمكانية البدنية
١	**٠,٧٦١	٢	**٠,٧١٧	٣	**٠,٧٨١
٤	**٠,٧٥٦	٥	**٠,٧٢٠	٦	**٠,٧١٧
٧	**٠,٦٩٦	٨	**٠,٧٥٩	٩	**٠,٧٨٦
١٠	**٠,٧٤٩	١١	**٠,٦٥١	١٢	**٠,٧٦٦
١٣	**٠,٧٤٦	١٤	**٠,٧١٠	١٥	**٠,٧٢٩

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) في كل الأبعاد، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات هذه العوامل.

كما حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الإمكانية النفسية والدرجة الكلية لهذه الأبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

اتساق عوامل الإمكانية النفسية بالدرجة الكلية ن = (٢٠٠)

العامل	معامل الارتباط
الإمكانية المعرفية	** ٠,٩٠٨
الإمكانية الانفعالية	** ٠,٨٩٧
الإمكانية البدنية	** ٠,٨٨٦

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط مرتفعة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمقياس الإمكانية النفسية ككل.

النتائج:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل Cronbach Alpha وبلغ قيمته (٠,٩٠٦). كما حسب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الإمكانية النفسية باستخدام معامل Cronbach Alpha، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٦)

ثبات *Cronbach Alpha* للأبعاد الفرعية للمقياس الإمكانية النفسية $n = (200)$

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الإمكانية المعرفية	٠,٧٩٣
الإمكانية الانفعالية	٠,٧٥٤
الإمكانية البدنية	٠,٨٠٩

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الثبات مرتفعة لأبعاد مقياس الإمكانية النفسية.

كما حُسب ثبات المقياس باستخدام معامل ماكدونالد أوميغا باستخدام برنامج JASP 18؛ وذلك بسبب عدم توافر شروط ألفا كرونباخ كلها (نموذج تاو المتكافئ في الأساس) سواء تساوي التشبعات، وتساوي تباين الخطأ، وتساوي المتوسطات تقريباً وارتفاع معاملات الارتباط أحادية البعد بين العبارات. ومن ثم أجرت الباحثة ثبات أوميغا ماكدونالدز لهايز لتخطي عدم توفر بعض شروط ألفا (Graham, 2006). وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٠٧). كما حُسب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام معامل Mc Donald Omega والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٧)

ثبات *Mc Donald Omega* للأبعاد الفرعية لمقياس الإمكانية النفسية $n = (200)$

البعد	معامل ماكدونالد أوميغا
الإمكانية المعرفية	٠,٨٣٨
الإمكانية الانفعالية	٠,٨٠٧
الإمكانية البدنية	٠,٨٥٢

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات ثبات مقياس الإمكانية النفسية تتمتع بثبات مرتفع.

الصدق

الصدق العاملي:

تم التحقق من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الإمكانية النفسية، باستخدام برنامج spss v.25. وهدفت هذه الخطوة إلى التحقق من صدق المقياس عن طريق الكشف عن البنية العاملية للمقياس وتحديد العوامل المتميزة فيه. وقامت الباحثة بالتحليل العاملي الاستكشافي نظراً إلى حداثة المقياس على البيئة العربية، فأرادت

التحقق من بنية المقياس. وقد طبق المقياس وعدد مفرداته (١٥ مفردة) على (200) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس باستخدام principle axis factoring، والتدوير المتعامد بطريقة فاريمكس varimax، حيث ثبت عدد العوامل (ثلاثة عوامل)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣). كما أُجري اختبار Kaiser- Mayer- Oklin (KMO) لكفاءة العينة وهو يساوي (٠,٩١٧)، كما وجد اختبار Bartlett للتكوير دالاً إحصائياً ($\chi^2=1324.936$, $DF=105$, $P=0.000<0.001$) أي أن اختبار (KMO) أكبر من (٠,٦٠) والدلالة الإحصائية لاختبار Bartlett تشير إلى أن البيانات مناسبة للتحليل العاملي الاستكشافي. وقد أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن ظهور (٣ عوامل) بجذر كامن قيمته (٢,٤٤) فأكثر تفسر (٦٠,٢٤٪) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول رقم (٨):

جدول (٨)

تشبعات مفردات مقياس الإمكانية النفسية بالعوامل المشتقة بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي ن= (٢٠٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٧	٠,٨٣٢		
١٠	٠,٦٩٧		
١٣	٠,٦٢٨		
١	٠,٦١٨		
٤	٠,٤٢٢		
٦		٠,٧٨٧	
١٢		٠,٧٣٢	
٣		٠,٦٣٣	
٩		٠,٤٦٥	
١٥		٠,٣٠٤	
١١			٠,٧٩١
٢			٠,٧٧٢
٨			٠,٦٩٠
٥			٠,٦١٨

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٤			٠,٥٣٤
القيمة المميزة لكل عامل	٣,٥١	٣,٠٧	٢,٤٤
نسبة التباين المفسر لكل عامل	٪٢٣,٤٥	٪٢٠,٥٢	٪١٦,٢٧
نسبة التباين المفسر للمقياس ككل	٪٦٠,٢٤		

يتضح من جدول (٨) ظهور ثلاثة عوامل متميزة:

الأول: تشبعت عليه (٥) مفردات، وهي (٧، ١٠، ١٣، ١، ٤). وتدور هذه المفردات حول مدى شعور الفرد بأنه يمتلك التركيز والوضوح الذهني والقدرات المعرفية اللازمة لأداء دوره بكفاءة، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الإمكانية المعرفية"، حيث امتدت تشبعت هذا العامل من (٠,٤٢٢، ٠,٨٣٢)، وفسر هذا العامل (٪٢٣,٤٥) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٣,٥١).

الثاني: تشبعت عليه (٥) مفردات، وهي (٦، ١٢، ٣، ٩، ١٥). وتدور هذه المفردات حول شعور الفرد بامتلاكه للطاقة والحيوية البدنية اللازمة لأداء مهامه دون الشعور بالإرهاق أو التعب، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الإمكانية البدنية"، حيث امتدت تشبعت هذا العامل من (٠,٣٠٤، ٠,٧٨٧). وفسر هذا العامل (٪٢٠,٥٢) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٣,٠٧).

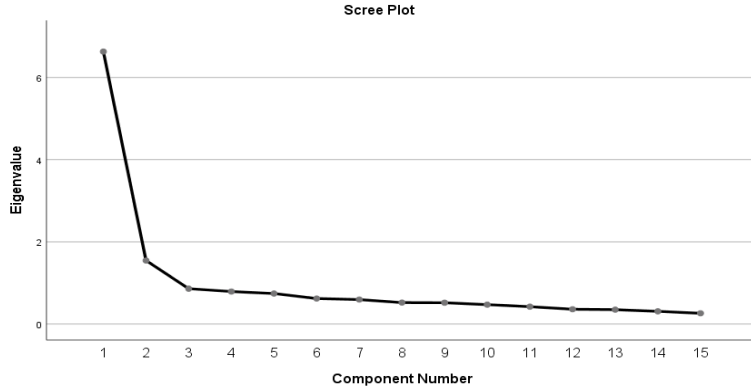
الثالث: تشبعت عليه (٥) مفردات، وهي (١١، ٢، ٨,٥، ١٤)، وتدور هذه المفردات حول مدى استعداد الفرد للانخراط الانفعالي والتعبير عن المشاعر والتفاعل الوجداني مع الآخرين والمهام، مع الحفاظ على توازنه الانفعالي، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الإمكانية الانفعالية"،

حيث امتدت تشبعات هذا العامل من (٠,٥٣٤ ، ٠,٧٩١). وفسر هذا العامل (١٦,٢٧٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢,٤٤).

ويتضح من مخطط الانتشار Scree Plot تمايز ثلاثة عوامل، وذلك من خلال الشكل التالي:

شكل (١)

العلاقة بين القيمة المميزة وعوامل مقياس الإمكانية النفسية



وأجرت الباحثة بعد ذلك التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك على النحو التالي:

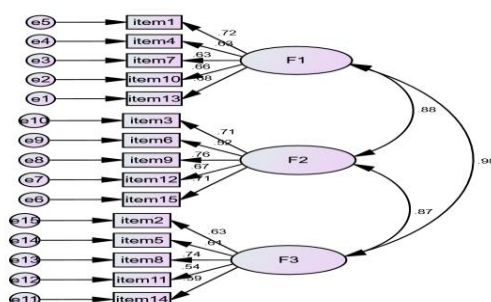
التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإمكانية النفسية:

تهدف هذه الخطوة إلى التحقق من صدق البنية لعوامل المقياس المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري تحليل عاملي توكيدي للمقياس (١٥) مفردة باستخدام برنامج Amos 20.

من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن وجود ٣ عوامل، فإن هذه الخطوة تهدف إلى التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد افترض وجود ٣ عوامل كامنة مرتبط بعضها ببعض، وتتبع عليها مفردات مقياس الإمكانية النفسية. ويظهر الشكل (٢) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (٩) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها، في حين يبين الجدول (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية.

شكل (٢)

البنية العاملية المقترحة لمقياس الإمكانية النفسية



جدول (٩)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الإمكانية النفسية

مؤشرات جودة المطابقة ^٢	القيمة والتفسير
ك ^٢	١٧٦,٧٣٩ عند درجات حرية ٧٦
مستوى دلالة ك ^٢ / درجات الحرية	٢,٣٢ مقبول
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥٠ مقبول
مؤشر تولكر لحسن المطابقة (TLI)	٠,٨٩٠ مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (IFI)	٠,٩٢٢ مقبول
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨٢ مقبول

جدول (١٠)

الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس الإمكانية النفسية ن = (٢٠٠)

العامل --> المفردة	الوزن الاتحادي	الوزن الاتحادي غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الإمكانية المعرفية	٠,٧٢	٠,٩٤٥	٠,١٠٣	٩,١٣٩	٠,٠١
الإمكانية المعرفية	٠,٦٣	١,٠١٢	٠,١٢٥	٨,٠٩٧	٠,٠١
الإمكانية المعرفية	٠,٦٢	٠,٨٤٩	٠,١٠٥	٨,٠٥٧	٠,٠١
الإمكانية المعرفية	٠,٦٦	١,٠٩٤	٠,١٢٨	٨,٥٣٩	٠,٠١
الإمكانية المعرفية	٠,٦٩	١,٠٠٠			
الإمكانية البدنية	٠,٧١	٠,٩٠٥	٠,٠٩٩	٩,١٥٠	٠,٠١

^٢ بالنسبة لمؤشر ك^٢ أن تكون قيمة المؤشر غير دالة إحصائياً، وتعد القيمة من (صفر: ١) هي الحدود للمؤشرات (CFI, TLI, IFI) والقيمة المرتفعة أي التي تقترب من ١ صحيح تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج، ومؤشر RMSEA أن تكون قيمته أقل من (٠,٠٦) هي القيمة المثلى.

د/عائشة أحمد أبوسريع

العامل -- المفردة	الوزن الاحدائي المعياري	الوزن الاحدائي غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الإمكانية البدنية	٠,٥٢	٠,٧٩٥	٠,١١٨	٦,٧٥٦	٠,٠١
الإمكانية البدنية	٠,٧٦	١,١٢٨	٠,١١٥	٩,٨٠٠	٠,٠١
الإمكانية البدنية	٠,٦٧	٠,٩٠٩	٠,١٠٥	٨,٦٩٢	٠,٠١
الإمكانية البدنية	٠,٧١	١,٠٠٠			
الإمكانية الانفعالية	٠,٦٣	١,٠٧١	٠,١٥٠	٧,١٥٤	٠,٠١
الإمكانية الانفعالية	٠,٦١	١,٠٣٤	٠,١٤٩	٦,٩٤٤	٠,٠١
الإمكانية الانفعالية	٠,٧٤	١,١٠٢	٠,١٣٨	٨,٠٠٣	٠,٠١
الإمكانية الانفعالية	٠,٥٤	٠,٨٩٤	٠,١٤٠	٦,٣٦٦	٠,٠١
الإمكانية الانفعالية	٠,٥٩	١,٠٠٠			

تشير نتائج جدول (٩) إلى أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس الإمكانية النفسية مقبولة. كما تشير نتائج جدول (١٠) إلى أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً، وأصبح درجات المقياس تمتد من (١٥ - ٧٥).

٢- مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق:

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس المناخ النفسي الآمن للفريق، وهو مفهوم معرفي على مستوى المجموعة، ينشأ من تقييم أعضاء الفريق للمخاطر الشخصية في فريقهم، يعتمد المناخ النفسي الآمن للفريق على التقييمات المعرفية حول ما إذا كان بإمكان المرء أن يكون على سجيته دون خوف من العواقب السلبية (Kahn (1990). أعدت الباحثة المقياس بالرجوع لمقاييس Edmondson, 1999; Nembhard & Edmondson, 2006 يُقاس الأمان النفسي للفريق بخمسة بنود، وأيضاً رُجع لمقياس (Garvin, Edmondson & Gino (2008 ومقياس Fyhn , Bang , (2023) Egeland & Schei

ب- **وصف المقياس:** تألف المقياس في صورته الأولية من (١٦ مفردة)، تقيس بعداً واحداً للمناخ النفسي الآمن. التعليمات: إليك مجموعة من المفردات تعبر عن سلوكك مع أصدقائك الذين يشكلون فريق معك لمساعدتك على إنجاز تقييماتك المطلوبة منك في الكلية. وعليك قراءة كل مفردة واختيار بديل من ٥ (موافق بشدة ٥، موافق ٤، أحياناً ٣، غير موافق ٢، غير موافق بشدة ١). وتجمع درجات كل مستجيب في العبارات لتحديد

درجة المناخ النفسي الآمن للفريق، وتتراوح درجات المقياس ما بين (16 - 80) درجة، وبذلك تكون الدرجة الصغرى (16) والدرجة العظمى (80) على المقياس وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المناخ النفسي الآمن للفريق لدى أفراد عينة الدراسة.

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس:

تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس، فيما يلي:

الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق ن = (٢٠٠)

معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
**٠,٧٤٠	١٣	**٠,٨٤٧	٧	**٠,٧٠٤	١
**٠,٨٥٩	١٤	**٠,٥٦٣	٨	**٠,٦١٧	٢
**٠,٨٦٠	١٥	**٠,٧٧٩	٩	**٠,٧٩٢	٣
**٠,٧٧١	١٦	**٠,٨٣٢	١٠	**٠,٦٧١	٤
		**٠,٧٥٢	١١	**٠,٦٠١	٥
		**٠,٦٩٩	١٢	**٠,٨١٦	٦

**دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٦٣) إلى (٠,٨٦٠)، وهي دالة عند ٠,٠١. مما يدل على اتساق المقياس داخلياً.

الصدق

الصدق العاملي:

تم التحقق من البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق، باستخدام برنامج spss v.25. وهدفت هذه الخطوة إلى التحقق من صدق المقياس عن طريق الكشف عن البنية العاملية للمقياس وتحديد العوامل المتميزة فيه. وقامت الباحثة بالتحليل العاملي الاستكشافي نظراً إلى حداثة المقياس على

البيئة العربية، فأرادت التحقق من بنية المقياس. وقد طبق المقياس وعدد مفرداته (١٦ مفردة) على (200) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. واستخدم التحليل العامل الاستكشافي لمفردات المقياس باستخدام principle axis factoring، والتدوير المتعامد بطريقة فاريمكس varimax، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣). كما أجري اختبار Kaiser- Mayer- Oklin (KMO) لكفاءة العينة وهو يساوي (٠,٩٤٧)، كما وجد اختبار Bartlett للتكوير دالاً إحصائياً ($x^2=2337.678$, $DF=120$, $P=0.000<0.001$) أي أن اختبار (KMO) أكبر من (٠,٦٠) والدلالة الإحصائية لاختبار Bartlett تشير إلى أن البيانات مناسبة للتحليل العامل الاستكشافي. وقد أسفر التحليل العامل الاستكشافي عن ظهور (عاملين) بجذر كامن قيمته (4.040) فأكثر تفسر (65.75%) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العامل في الجدول رقم (١٢):

جدول (١٢)

تشبعات مفردات المناخ النفسي الآمن للفريق بالعوامل المشتقة بعد التدوير باستخدام التحليل العامل الاستكشافي ن = (٢٠٠)

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
١٢	٠,٨٢٠	
١١	٠,٧٦٩	
١٣	٠,٧٧٤	
١٤	٠,٧٦٥	
٩	٠,٧٦٣	
١٥	٠,٧٣٣	
٧	٠,٦٨٦	
١٠	٠,٦١٩	
٨	٠,٦٠٨	
٢		٠,٨١٤
٥		٠,٧٩٦
٤		٠,٧٤٣
١٦		٠,٦٨٩
٣		٠,٦٨١
٦		٠,٦٥٤

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني
١		٠,٦٢٦
القيمة المميزة لكل عامل	٦,٤٥٢	٤,٠٤٠
نسبة التباين المفسر لكل عامل	٪٤٠,٣٢	٪٢٥,٢٤
نسبة التباين المفسر للمقياس ككل	٪٦٥,٧٥	

يتضح من جدول (١٢) ظهور عاملين متميزين:

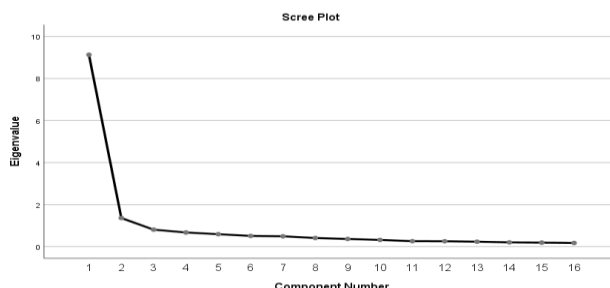
الأول: تشبعت عليه (٩) مفردات، وهي (١٢، ١١، ١٣، ١٤، ٩، ١٥، ٧، ١٠، ٨). وتدور هذه المفردات حول التدعيم الكامل من الأقران لجميع أفراد الفريق وتقديم المساعدة والمشورة عند الحاجة، وتعامل بعضهم مع بعض بإيجابية، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "الدعم من الأقران"، حيث امتدت تشبعات هذا العامل من (٠,٦٠٨، ٠,٨٢٠)، وفسر هذا العامل (٤٠,٢٣٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٦,٤٥).

الثاني: تشبعت عليه (٧) مفردات، وهي (٢، ٥، ٤، ١٦، ٣، ٦، ١). وتدور هذه المفردات حول شعور الطالب بالأمان عند التفاعل مع أعضاء فريقه الدراسي دون الخوف من الوقوع في الخطأ أمامهم، وبذلك يمكن تسمية هذا العامل "بعد الأمان في التعبير عن الآراء"، حيث امتدت تشبعات هذا العامل من (٠,٦٢٦، ٠,٨١٤). وفسر هذا العامل (٢٥,٢٤٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٠٤).

ويتضح من مخطط الانتشار Scree Plot تمايز عاملين، وذلك من خلال الشكل التالي:

شكل (٣)

العلاقة بين القيمة المميزة وعوامل مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق



وأجرت الباحثة بعد ذلك التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك على النحو التالي:

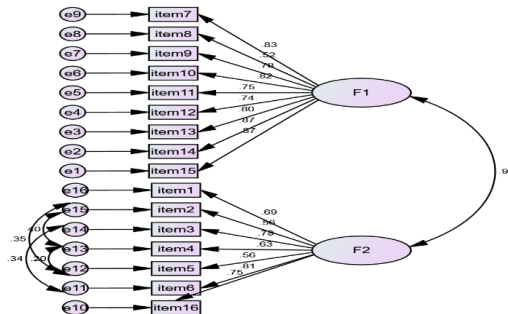
التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق

تهدف هذه الخطوة إلى التحقق من صدق البنية لعوامل المقياس المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري تحليل عاملي توكيدي للمقياس (١٦) مفردة باستخدام برنامج Amos 20.

من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن وجود عاملين، فإن هذه الخطوة تهدف إلى التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد أُفترض وجود عاملين كامنين مرتبط ببعثهما ببعض، وتتبع عليهما مفردات مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق. ويظهر الشكل (٤) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (١٣) قيم مؤشرات المطابقة وتفسيرها، في حين يبين الجدول (١٤) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لتثبعات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية.

شكل (٤)

البنية العاملية المقترحة لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق



جدول (١٣)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق

مؤشرات جودة المطابقة ^٢	القيمة والتفسير
كا ^٢	٢٥٩,٨٤ عند درجات حرية ٩٨
مستوى دلالة كا ^٢ / درجات الحرية	٢,٦٥ مقبول
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٢٩ مقبول
مؤشر تولكر لحسن المطابقة (TLI)	٠,٩١٤ مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (IFI)	٠,٩٣٠ مقبول
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٨١ مقبول

جدول (١٤)

الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق ن = (٢٠٠)

العامل --- المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الدعم من الأقران	٠,٨٣	٠,٩٣٩	٠,٠٦٠	١٥,٧٣	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٥٢	٠,٥٥١	٠,٠٧٠	٧,٨٤٢	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٧٨	٠,٨٨٨	٠,٠٦٤	١٣,٨٥	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٨٢	٠,٨٩٤	٠,٠٥٨	١٥,٣٥	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٧٥	٠,٩٠٣	٠,٠٦٩	١٣,٠١	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٧٤	٠,٨٣٧	٠,٠٦٦	١٢,٧٥	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٨٠	٠,٩٦٨	٠,٠٦٧	١٤,٥٤	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٨٧	١,٠٠٩	٠,٠٥٩	١٧,١٠	٠,٠١
الدعم من الأقران	٠,٨٧	١,٠٠٠			
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٦٩	٠,٨٤٨	٠,٠٨٦	٩,٨٤٧	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٥٦	٠,٧٣٤	٠,٠٩٣	٧,٩٠٤	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٧٦	١,٠٤٣	٠,٠٩٣	١١,٢٠	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٦٣	٠,٧٨٧	٠,٠٨٨	٨,٨٩٨	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٥٦	٠,٧١٦	٠,٠٩١	٧,٨٤٥	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٨١	١,٠٩٠	٠,٠٩٣	١١,٧٤	٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٧٥	١,٠٠٠			

^٢ بالنسبة لمؤشر كا^٢ أن تكون قيمة المؤشر غير دالة إحصائيًا، وتعد القيمة من (صفر: ١) هي الحدود للمؤشرات (CFI, TLI, IFI) والقيمة المرتفعة أي التي تقترب من ١ صحيح تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج، ومؤشر RMSEA أن تكون قيمته أقل من (٠,٠٦) هي القيمة المثلى.

تشير نتائج جدول (١٣) إلى أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس المناخ النفسي الآمن مقبولة. كما تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً، وأصبح المقياس تمتد درجاته من (١٦ - ٨٠). ثم حسبت الباحثة الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (١٥)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه ن = (٢٠٠)

المفردة	الدعم من الأقران	المفردة	الأمان في التعبير عن الآراء
٧	**٠,٨٣٧	١	**٠,٦٩٩
٨	**٠,٥٩٧	٢	**٠,٧٦٥
٩	**٠,٨٢٤	٣	**٠,٧٩٣
١٠	**٠,٨٠٥	٤	**٠,٧٦٩
١١	**٠,٨٠٨	٥	**٠,٧٠٢
١٢	**٠,٧٩٩	٦	**٠,٨١٥
١٣	**٠,٨٤٠	١٦	**٠,٧٩٥
١٤	**٠,٨٧٥		
١٥	**٠,٨٦١		

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ في كل العوامل، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات هذه العوامل. كما حسبت معاملات الارتباط بين عوامل مقياس المناخ النفسي الآمن والدرجة الكلية لهذه العوامل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

اتساق عوامل مقياس المناخ النفسي الآمن للفريق بالدرجة الكلية ن = (٢٠٠)

العامل	معامل الارتباط
الدعم من الأقران	** ٠,٩٦٨
الأمان في التعبير عن الآراء	** ٠,٩٣٢

يتضح من جدول (١٦) أن معاملات الارتباط مقبولة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق ككل.

الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل Cronbach Alpha وبلغ قيمته (٠,٩٤٩). كما حسب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق باستخدام معامل Cronbach Alpha، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (١٧)

ثبات Cronbach Alpha للأبعاد الفرعية لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق ن = (٢٠٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الدعم من الأقران	٠,٩٣٣
الأمان في التعبير عن الآراء	٠,٨٨٠

يتضح من الجدول (١٧) أن معاملات الثبات مرتفعة لأبعاد المقياس.

٣- مقياس التكيف الأكاديمي:

أ- **هدف المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس قدرة الطالب على التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد استعانت الباحثة بمقياس (Baker & Siryk, 1989) لتقييم تكيف الطلاب مع الدراسة الجامعية، تحتوي الاستبانة على ٦٧ بنداً، يجب الطلاب عليها على مقياس من ٩ درجات يتراوح بين "ينطبق عليّ بشكل وثيق"، و"لا ينطبق عليّ إطلاقاً". تقيس استبانة SACQ التكيف العام مع الدراسة الجامعية، بالإضافة إلى أربعة عوامل إضافية، تشمل: التكيف الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي/العاطفي، والالتزام بالأهداف/الارتباط بالمؤسسة. ومقياس Colder & Sharp, Pennebaker

(1990) للتكيف الأكاديمي، ويتضمن ٣ أبعاد (نمط الحياة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية). ومقياس عبد الشكور المشيقح (٢٠١٥) للتوافق الأكاديمي، ويتضمن ٤ أبعاد: (التكيف الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي/العاطفي والتكيف الدراسي).

ب- وصف المقياس: وتوصلت الباحثة ل ٤ أبعاد للتكيف الأكاديمي، وهي: (التكيف الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي/العاطفي، والالتزام بالأهداف/الارتباط بالمؤسسة). تألف المقياس في صورته الأولية من (٢٠ مفردة)، وزعت على ٤ أبعاد، هي: (التكيف الأكاديمي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف الشخصي/العاطفي، والالتزام بالأهداف/الارتباط بالمؤسسة). تُرجمت الاستجابة على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، موافق بشدة "٥ درجات"، موافق "٤ درجات"، أحياناً "٣ درجات"، غير موافق "درجتان"، غير موافق بشدة "درجة واحدة". وتجمع درجات كل مستجيب في العبارات لتحديد درجة التكيف الأكاديمي، وتتراوح درجات المقياس بين (20 - 100) درجة، وبذلك تكون الدرجة الصغرى (20) والدرجة العظمى (100) على المقياس وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع التكيف الأكاديمي لدى طلاب عينة الدراسة.

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس:
تحققت الباحثة من الخصائص السيكومترية للمقياس، فيما يلي:
الاتساق الداخلي:

حسبت الباحثة معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (18)

نتائج الاتساق الداخلي لمقياس التكيف الأكاديمي ن= (٢٠٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٤٠	٨	**٠,٧٢٦	١٥	**٠,٧٨٨
٢	**٠,٦٧٦	٩	**٠,٦٣١	١٦	**٠,٦٦٥
٣	**٠,٦١٧	١٠	**٠,٦٩٣	١٧	**٠,٧٩٤
٤	**٠,٧٣٥	١١	**٠,٧٤٣	١٨	**٠,٤٧٥
٥	**٠,٦٣٦	١٢	**٠,٥٩٠	١٩	**٠,٧٢٨
٦	**٠,٥٧٣	١٣	**٠,٦٩٩	٢٠	**٠,٥٨٢
٧	**٠,٦٨٧	١٤	**٠,٧٧٣		

**دالة عند ٠,٠١

جدول (18) يوضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٤٧٥) إلى (٠,٧٩٤)، وهي دالة عند ٠,٠١. مما يدل على اتساق المقياس داخليًا.

كما قدرت الباحثة الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

جدول (19)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس التكيف الأكاديمي بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد بحذف درجة المفردة من مجموع البعد الذي تنتمي إليه ن = (٢٠٠)

المفردة	التكيف الأكاديمي	المفردة	التكيف الاجتماعي	المفردة	التكيف الانفعالي	المفردة	الالتزام بالأهداف
١	**٠,٧٥١	٢	**٠,٦٩٠	٣	**٠,٦٩٨	٤	**٠,٧٧٠
٥	**٠,٧٠١	٦	**٠,٧٠٠	٧	**٠,٧٩١	٨	**٠,٨١١
٩	**٠,٧٢٧	١٠	**٠,٧٧٩	١١	**٠,٧٦٤	١٢	**٠,٦٤٦
١٣	**٠,٧٤١	١٤	**٠,٧١٠	١٥	**٠,٨٢٤	١٦	**٠,٧٦٤
١٧	**٠,٧٩٠	١٨	**٠,٦٣٣	١٩	**٠,٨٠٧	٢٠	**٠,٥٨

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (19) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ في كل العوامل، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات هذه العوامل. كما حسبت معاملات الارتباط بين عوامل مقياس التكيف الأكاديمي والدرجة الكلية لهذه العوامل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (20)

اتساق عوامل التكيف الأكاديمي بالدرجة الكلية ن = (٢٠٠)

العامل	معامل الارتباط
التكيف الأكاديمي	**٠,٩٤٥
التكيف الاجتماعي	**٠,٩٠١
التكيف الانفعالي	**٠,٩٢٠
الالتزام بالأهداف	**٠,٩٢٢

يتضح من جدول (20) أن معاملات الارتباط مقبولة، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمقياس التكيف الأكاديمي ككل.

الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل Cronbach Alpha وبلغ قيمته (٠,٩٣٧). كما حسب ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف الأكاديمي باستخدام معامل Cronbach Alpha، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (21)

ثبات Cronbach Alpha للأبعاد الفرعية لمقياس التكيف الأكاديمي ن = (٢٠٠)

البعد	معامل ألفا كرونباخ
التكيف الأكاديمي	٠,٩١٠
التكيف الاجتماعي	٠,٩٣٣
التكيف الانفعالي	٠,٩٢٥
الالتزام بالأهداف	٠,٩٢٤

يتضح من الجدول (21) أن معاملات الثبات مرتفعة لأبعاد المقياس.

كما حُسب ثبات المقياس باستخدام معامل ماكdonald أوميغا باستخدام برنامج JASP 18؛ وذلك بسبب عدم توافر شروط ألفا كرونباخ كلها (نموذج ناو المتكافئ في الأساس) سواء تساوي التشبعات، وتساوي تباين الخطأ، وتساوي المتوسطات تقريباً وارتفاع معاملات الارتباط أحادية البعد بين العبارات. ومن ثم أجرت الباحثة ثبات أوميغا ماكdonaldز لهايز لتخطي عدم توفر بعض شروط ألفا (Graham, 2006). وكان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥٠). كما حُسب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس باستخدام معامل Mc Donald Omega والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (22)

ثبات Mc Donald Omega للأبعاد الفرعية لمقياس التكيف الأكاديمي ن = (٢٠٠)

البعد	معامل ماكdonald أوميغا
التكيف الأكاديمي	٠,٨٤٣
التكيف الاجتماعي	٠,٧٩٧
التكيف الانفعالي	٠,٨٧١
الالتزام بالأهداف	٠,٨٢١

يتضح من الجدول (22) أن معاملات ثبات مقياس التكيف الأكاديمي تتمتع بثبات مرتفع.

الصدق:

الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التكيف الأكاديمي:

تهدف هذه الخطوة إلى التحقق من صدق البنية لعوامل المقياس، حيث أجري تحليل عاملي

توكيدي للمقياس (٢٠) مفردة باستخدام برنامج Amos 20.

تهدف هذه الخطوة إلى التحقق من صدق البنية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وقد

أفترض وجود ٤ عوامل كامنة مرتبط بعضها ببعض، وتتشعب عليها مفردات مقياس التكيف

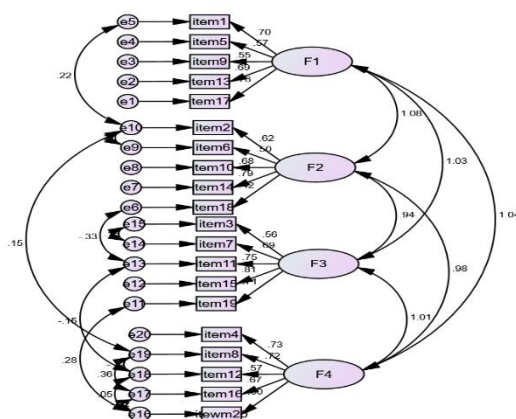
الأكاديمي. ويظهر الشكل (5) البنية العاملية المقترحة، ويبين الجدول (23) قيم مؤشرات

المطابقة وتفسيرها، في حين يبين الجدول (24) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية

لتشعبات المفردات على العامل الكامن، وكذلك دلالتها الإحصائية.

شكل (5)

البنية العاملية المقترحة لمقياس التكيف الأكاديمي



جدول (23)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس التكيف الأكاديمي

مؤشرات جودة المطابقة ^٢	القيمة والتفسير
كا ^٢	٣٤٨,٦٨٩ عند درجات حرية ١٢٦
مستوى دلالة كا ^٢ / درجات الحرية	٢,٧٦ مقبول
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٠٧ مقبول
مؤشر تولكر لحسن المطابقة (TLI)	٠,٨٦٠ مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (IFI)	٠,٩١٠ مقبول
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٩٤ مقبول

جدول (24)

الأوزان المعيارية وغير المعيارية لتشبعات المفردات على العوامل الكامنة لمقياس التكيف الأكاديمي ن = (٢٠٠)

العامل -- المفردة	الوزن المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة المئوية	الدلالة
التكيف الأكاديمي	٠,٧٠	٠,٩٠٥	٠,٠٨٣	١٠,٨٥	٠,٠١
التكيف الأكاديمي	٠,٥٧	٠,٦٤٨	٠,٠٧٥	٨,٥٧٨	٠,٠١
التكيف الأكاديمي	٠,٥٥	٠,٦٩٠	٠,٠٨٢	٨,٣٧٣	٠,٠١
التكيف الأكاديمي	٠,٦٩	٠,٩٠٣	٠,٠٨٤	١٠,٧٧	٠,٠١
التكيف الأكاديمي	٠,٧٦	١,٠٠٠			
التكيف الاجتماعي	٠,٦٢	١,٢٤٩	٠,٢٢٥	٥,٥٥٩	٠,٠١
التكيف الاجتماعي	٠,٥٠	١,٠٥٨	٠,٢١١	٥,٠٢٣	٠,٠١
التكيف الاجتماعي	٠,٦٨	١,٤٨١	٠,٢٥٦	٥,٧٨٩	٠,٠١
التكيف الاجتماعي	٠,٧٩	١,٥٤٥	٠,٢٥٤	٦,٠٧٦	٠,٠١
التكيف الاجتماعي	٠,٤٢	١,٠٠٠			
التكيف الانفعالي	٠,٥٦	٠,٨٧٦	٠,١١٤	٧,٧٠٢	٠,٠١
التكيف الانفعالي	٠,٦٩	١,٠١٥	٠,١٠٧	٩,٤٧٢	٠,٠١
التكيف الانفعالي	٠,٧٥	١,٣٥٠	٠,١٣٠	١٠,٣٥	٠,٠١

^٢ بالنسبة لمؤشر كا^٢ أن تكون قيمة المؤشر غير دالة إحصائياً، وتعد القيمة من (صفر: ١) هي الحدود للمؤشرات (CFI, TLI, IFI) والقيمة المرتفعة أي التي تقترب من ١ صحيح تشير إلى مطابقة أفضل للنموذج، ومؤشر RMSEA أن تكون قيمته أقل من (٠,٠٦) هي القيمة المثلى.

الإسهام النسبي للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس

العامل -- المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري غير المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرية	الدالة
التكيف الانفعالي	١٥	٠,٨١	١,٢٩٤	٠,١٦	١١,١٥
التكيف الانفعالي	١٩	٠,٧١	١,٠٠٠		
الالتزام بالأهداف	٤	٠,٧٣	١,٤٣٠	٠,٢٠٨	٦,٨٨٠
الالتزام بالأهداف	٨	٠,٧٢	١,٥٢٣	٠,٢٢٢	٦,٨٦٤
الالتزام بالأهداف	١٢	٠,٥٧	١,١٤٣	٠,١٨٤	٦,٢٠٦
الالتزام بالأهداف	١٦	٠,٦٧	١,٢٩٦	٠,٢٠٧	٦,٢٦٦
الالتزام بالأهداف	٢٠	٠,٥٠	١,٠٠٠		

تشير نتائج جدول (23) إلى أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية مقياس التكيف الأكاديمي مقبولة. كما تشير نتائج جدول (24) إلى أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الكامنة الخاصة بها كانت دالة إحصائياً، وأصبحت درجات المقياس تمتد من (٢٠-١٠٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: "يوجد إسهام نسبي للإمكانية النفسية للتنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب". وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجدول التالي توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج. ويوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغير المستقل الإمكانية النفسية بأبعادها (المعرفي، الوجداني والبدني) في التكيف الأكاديمي.

جدول (٢٥)

تحليل التباين لمدى تأثير المتغير المستقل الإمكانية النفسية بأبعادها (المعرفي، الوجداني والبدني) في التكيف الأكاديمي ن= (٤٠١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	٥١٠١١,٩٨٩	٢	٢٥٥٠٥,٩٩٥	٣٠١,٠٨٧	دالة عند ٠,٠١	٠,٦٠٢	٦٠,٢٪
البواقي	٣٣٧١٥,٧٨٦	٣٩٨	٨٤,٧١٣				
الكلي	٨٤٧٢٧,٧٧٦	٤٠٠					

يتضح من (٢٥) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغير المستقل الإمكانية النفسية بأبعادها (المعرفي، والوجداني، والبدني) على التكيف الأكاديمي كانت دالة عند (٠,٠١). بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ (٦٠,٢٪) ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغير المستقل في التكيف الأكاديمي.

جدول (٢٦)

مدى تأثير المتغير المستقل الإمكانية النفسية بأبعادها (المعرفي، الوجداني والبدني) في التكيف الأكاديمي ن= (٤٠١)

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	١٦,٩٦	٢,٢٨		٧,٤٣٧	دالة عند ٠,٠١
الوجداني	٢,٠٦	٠,١٩٤	٠,٥٣١	١٠,٦٣٩	دالة عند ٠,٠١
المعرفي	١,١٦	٠,٢٠١	٠,٢٨٩	٥,٧٨٨	دالة عند ٠,٠١

يتضح من (٢٦) أن البعد الوجداني والمعرفي للإمكانية النفسية يتنبأ بالتكيف الأكاديمي.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{التكيف الأكاديمي} = ٢,٠٦ \times (\text{الوجداني}) + ١,١٦ \times (\text{المعرفي}) + ١٦,٩٦.$$

تفسير نتيجة الفرض الأول:

تفسر الباحثة هذه النتيجة، بأن البعد الوجداني، المتمثل في الذكاء الانفعالي أو العاطفي يشير إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين. وتنظيم هذه الانفعالات واستخدامها بفاعلية لدعم التفكير واتخاذ القرارات، مما يسهم في تطوير التوافق الأكاديمي. حيث أكدت الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يكونون أكثر قدرة على التعامل مع ضغوط الحياة الجامعية تعاملًا إيجابيًا، مثل القلق والخوف من الفشل، وهذا يدعم تأقلمهم الأكاديمي بنجاح وهذا ما أوضحه (Mayer et al 2004) الذين أشاروا إلى أن الذكاء الوجداني يعزز من قدرة الطلاب على فهم وتنظيم انفعالاتهم، مما يؤدي إلى تحسين التكيف الأكاديمي.

أما عن تفسير تنبؤ البعد المعرفي بالتكيف الأكاديمي، فإن الوعي ما وراء المعرفي الذي يمثل البعد المعرفي يشمل المهارات التي تساعد الطلاب على التفكير في طريقة تعلمه

وتنظيمها. ومن ثم التحكم في تعلمه وتنمية مهارات التكيف مع متطلبات البيئة الأكاديمية، فينعكس إيجاباً على التكيف الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة كل من السيد بريك (٢٠١٩) التي كشفت نتائجها عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الدراسية الأولى بجامعة الملك سعود، ودراسة صديق أحمد محمد عريشي (٢٠٢٤) لمهارات ما وراء المعرفة، وقد كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين الوعي المعرفي والتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ملخص تفسير الفرض الأول:

- البعد الوجداني (الذكاء الوجداني) يعزز التكيف الأكاديمي من خلال إدارة الانفعالات والتعامل مع الضغوط النفسية بشكل فعال.
- البعد المعرفي (الوعي ما وراء المعرفي) يدعم التكيف الأكاديمي عبر تعزيز مهارات التفكير التنظيمي والسيطرة الذاتية في التعلم.
- وتفاعل هذين البعدين من الإمكانية النفسية يُسهم إسهاماً مهماً في نجاح التكيف مع البيئة الأكاديمية.

نتائج الفرض الثاني: "يوجد إسهام نسبي للمناخ النفسي الآمن للفريق للتنبؤ بالتكيف الأكاديمي للطلاب".

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجدول التالي توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج. ويوضح الجدول التالي تحليل التباين لمدى تأثير المتغير المستقل "المناخ النفسي الآمن للفريق في التكيف الأكاديمي".

جدول (27)

تحليل التباين لمدى تأثير المتغير المناخ النفسي الآمن في التكيف الأكاديمي ن(٤٠١)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R ²	نسبة التباين
الانحدار	٤٧٠٠٦,٣٤١	١	٤٧٠٠٦,٣٤١	٤٩٧,٢١١	دالة عند ٠,٠١	٠,٥٥٥	٥٥,٥%
البواقي	٣٧٧٢١,٤٣٤	٣٩٩	٩٤,٥٤٠				
الكل	٨٤٧٢٧,٧٧٦	٤٠٠					

يتضح من (٢٧) أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغير المستقل المناخ النفسي الأمان بأبعاده (الدعم من الأقران، الأمان في التعبير عن الآراء) على التكيف الأكاديمي كانت دالة عند (٠,٠١). بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ (٥٥,٥٪)، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغير المستقل في التكيف الأكاديمي.

جدول (28)

مدى تأثير المتغير المناخ النفسي الأمان للفريق في التكيف الأكاديمي ن=(٤٠١)

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢٣,٧٢	٢,١٩		١٠,٨١	دالة عند ٠,٠١
الأمان في التعبير عن الآراء	١,٨٤٥	٠,٠٨٣	٠,٧٤٥	٢٢,٢٩	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن بُعد الأمان في التعبير عن الآراء للمناخ النفسي الأمان للفريق هو الذي تنبأ بالتكيف الأكاديمي. ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{التكيف الأكاديمي} = ١,٨٤٥ \times (\text{الأمان في التعبير عن الآراء}) + ٢٣,٧٢$$

تفسير نتيجة الفرض الثاني:

تفسر الباحثة دور الأمان في التعبير عن الآراء في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي بأن الأمان النفسي في الفريق أو البيئة الأكاديمية يعني قدرة الطالب على التعبير بحرية عن آرائه وأفكاره دون خوف من الرفض أو العقاب، وهذا يعزز شعور الانتماء والقبول داخل البيئة التعليمية، مما يرفع من دافعيته للتحصيل الأكاديمي والتكيف مع متطلبات الدراسة. باعتماد بيئة تتيح التعبير المفتوح، يقل التوتر لدى الطالب، مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات الدراسية والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية، وهذا يعزز من مستوى التكيف الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة روام خلف مشعان، أروى عبد الحمن خلف (٢٠٢٤) أن الأمان النفسي يعد حاجة أساسية لتحقيق النجاح الأكاديمي، حيث إن الشعور بالأمان داخل البيئة التعليمية يساهم في الحد من الضغوط النفسية وزيادة المرونة الأكاديمية التي تعد عنصرًا مهمًا في التكيف الأكاديمي.

تتفق نتيجة الفرض الثاني مع دراسة Thomas et al., (2017) التي أشارت أهم نتائجها أنه: يُعزز المناخ الأمان قدرة الطلاب على الانخراط الأكاديمي، ويقلل من مشاعر القلق والعزلة، مما ينعكس إيجابًا على قدرتهم على التكيف مع بيئة الجامعة.

خلاصة تفسير الفرض الثاني:

يمكن القول إن الأمان في التعبير عن الآراء باعتباره جزءاً من المناخ النفسي الآمن للفريق يشكل أرضية ضرورية لتطوير التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، حيث يخلق بيئة داعمة نفسياً واجتماعياً تتيح للطلاب مواجهة التحديات الأكاديمية بثقة وفاعلية.

فالمناخ النفسي الآمن للفريق يشير إلى شعور الطلاب بالأمان عند التعبير عن آرائهم وطلب المساعدة والمشاركة دون الخوف من العواقب السلبية، مما يؤثر في التأقلم مع المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية داخل الجامعة.

الفرض الثالث: "توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب في الإمكانية النفسية، أو المناخ النفسي الآمن للفريق، أو التكيف الأكاديمي وفقاً للتخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية".

وللتحقق من صحة الفرض، أستخدم تحليل التباين المتعدد MANOVA، وكانت النتائج ما هو موضح في جدول (٢٩) و (٣٠).

جدول (٢٩)

المؤشرات الإحصائية الوصفية للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي باختلاف التخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية ن = (٤٠١)

المتغيرات	التخصص	الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الإمكانية النفسية	أدبي	الأولى	٥٤	٥٤,٣١	١٢,٣٢١
		الثالثة	٩٩	٤٨,١١	٩,٨٠٩
		الرابعة	١١١	٤٧,٨٦	٩,٠٨٤
		المجموع	٢٦٤	٤٩,٢٧	١٠,٣٧٠
	علمي	الأولى	١	٣٨,٠٠	
		الرابعة	١٣٦	٤٧,١٢	٩,٥٧٧
		المجموع	١٣٧	٤٧,٠٦	٩,٥٧٤
	المجموع	الأولى	٥٥	٥٤,٠٢	١٢,٤٠
		الثالثة	٩٩	٤٨,١١	٩,٨٠٩
		الرابعة	٢٤٧	٤٧,٤٥	٩,٣٤٧
		المجموع	٤٠١	٤٨,٥٢	١٠,١٤٨
المناخ النفسي الآمن للفريق	أدبي	الأولى	٥٤	٦٢,٧٦	١٥,٩٨
		الثالثة	٩٩	٥٧,٧٧	١٢,٨٤
		الرابعة	١١١	٥٢,٥١	١٣,١٤
		المجموع	٢٦٤	٥٦,٥٨	١٤,١٦
	علمي	الأولى	١	٢٩,٠٠	

د/عائشة أحمد أبوسريع

المتغيرات	التخصص	الفرقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
		الرابعة	١٣٦	٥٧,٤١	١٢,٥٤
		المجموع	١٣٧	٥٧,٢٠	١٢,٧٣
		الأولى	٥٥	٦٢,١٥	١٦,٤٧
		الثالثة	٩٩	٥٧,٧٧	١٢,٨٤
		الرابعة	٢٤٧	٥٥,٢١	١٣,٠٢
		المجموع	٤٠١	٥٦,٧٩	١٣,٦٧
التكيف الأكاديمي	أدبي	الأولى	٥٤	٧٧,٨٥	١٧,٨٨
		الثالثة	٩٩	٦٩,٣٢	١٤,٢٣
		الرابعة	١١١	٦٩,٣١	١٣,١٦
		المجموع	٢٦٤	٧١,٠٦	١٤,٩٧
	علمي	الأولى	١	٤٣,٠٠	
		الرابعة	١٣٦	٧٢,٣٣	١٣,٥٤
		المجموع	١٣٧	٧٢,١٢	١٣,٧٢٤
		الأولى	٥٥	٧٧,٢٢	١٨,٣٣٤
		الثالثة	٩٩	٦٩,٣٢	١٤,٢٣
		الرابعة	٢٤٧	٧٠,٩٧	١٣,٤٣
		المجموع	٤٠١	٧١,٤٢	١٤,٥٥

جدول (٣٠)

نتائج اختبار تحليل التباين للفروق في الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي وبين التخصص الأكاديمي والفرقة الدراسية ن = (٤٠١)

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخصص	الإمكانية النفسية	٢٨٠,٧٦٢	١	٢٨٠,٧٦٢	2.855	غير دالة
	المناخ النفسي الآمن للفريق	٨٠٤,٨٨٣	١	٨٠٤,٨٨٣	4.556	دالة ٠,٠٥
	التكيف الأكاديمي	٩٧٨,٨٣٣	١	٩٧٨,٨٣٣	4.807	دالة عند ٠,٠٥
الفرقة الدراسية	الإمكانية النفسية	٥٣٢,٧٢٢	٢	٢٦٦,٣٦١	٢,٧٠٩	غير دالة
	المناخ النفسي الآمن للفريق	٣١٩,٠١٦	٢	١٥٩,٥٠٨	٠,٩٠٣	غير دالة
	التكيف الأكاديمي	١٥٣٣,٨٠٣	٢	٧٦٦,٩٠٢	٣,٧٦٦	دالة عند ٠,٠٥
التخصص* الفرقة الدراسية	الإمكانية النفسية	٢٣٤,٦٧٤	١	٢٣٤,٦٧٤	٢,٣٨٧	غير دالة

الإسهام النسبي للإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة
	المناخ النفسي الآمن للفريق	١٤٤٤,٠٣٥	١	١٤٤٤,٠٣٥	٨,١٧٣	دالة عند ٠,٠١
	التكيف الأكاديمي	١٣٨٦,٢٧٠	١	١٣٨٦,٢٧٠	٦,٨٠٧	دالة عند ٠,٠١
الخطأ	الإمكانية النفسية	٣٨٩٣٥,٩٩٥	٣٩٦	٩٨,٣٢٣		
	المناخ النفسي الآمن للفريق	٦٩٩٦٦,١٩٨	٣٩٦	١٧٦,٦٨٢		
	التكيف الأكاديمي	٨٠٦٤٢,١٦٧	٣٩٦	٢٠٣,٦٤٢		
	الإمكانية النفسية	٤١١٩٠,١٤٥	٤٠٠			
المجموع	المناخ النفسي الآمن للفريق	٧٤٨٣٩,٨٢٠	٤٠٠			
	التكيف الأكاديمي	٨٤٧٢٧,٧٧٦	٤٠٠			

ويتضح من نتائج جدول (٣٠) و(٣١) وجود فروق دالة إحصائية في المناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي في ضوء التخصص الأكاديمي لصالح التخصص العلمي، حيث كان متوسط درجات طلاب التخصص العلمي في المناخ النفسي الآمن ٥٧,٢٠، ومتوسط درجاتهم في التكيف الأكاديمي ٧٢,١٢.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التكيف الأكاديمي فقط بالنسبة للفرق الدراسية، لصالح الفرقة الأولى، حيث كان متوسط درجات طلاب الفرقة الأولى في التكيف الأكاديمي ٧٧,٢٢.

تفسير نتائج الفرض الثالث: ويمكن تفسير هذه النتيجة ضوء ما يلي:

أولاً: "تأثير الحماس والانخراط الأولي" Initial Adjustment Boost

بعض الدراسات تشير إلى أن طلاب الفرقة الأولى يأتون إلى الجامعة بنشاط مرتفع وتوقعات إيجابية، وحماس نحو الحياة الجامعية، مما يجعلهم يظهرون معدلات مرتفعة من التكيف الأكاديمي في البداية، وتدعم هذه النتيجة دراسة:

(2012) Credé & Niehorster أشاروا إلى أن بعض الطلاب الجدد يُظهرون مستويات مرتفعة من التكيف في الفصل الدراسي الأول بسبب الدعم المكثف في بداية العام، والشعور بالحافز الجديد.

Tinto (1993) تحدث عن أهمية الشعور بالانتماء والدعم في المرحلة الانتقالية، مما قد يظهر بصورة مرتفعة مؤقتًا لدى الطلاب الجدد.

ثانيًا: "تآكل التكيف" في المراحل المتقدمة (Adaptation Fatigue or Burnout)

في بعض الحالات، قد يتعرض طلاب الفرق العليا لمشكلات تؤثر في التكيف، مثل: زيادة الضغوط الأكاديمية (مشروعات التخرج، تدريب عملي...).

الإرهاق النفسي أو الاحتراق الأكاديمي Burnout.

القلق بشأن المستقبل المهني.

وتدعم هذه النتيجة دراسة Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker (2002) أوضحوا أن طلاب السنوات النهائية قد يعانون من الإرهاق الأكاديمي، مما يؤثر في اندماجهم وتكيفهم.

وبينت دراسة Al-Sharari (2024) وجود فروق حسب الفرقة الدراسية؛ طلاب الفرقة الثالثة سجلوا أعلى مستويات الضغط الأكاديمي، والفرقة الثانية سجلت أعلى درجات التكيف الأكاديمي. وتدعم النتيجة احتمالية أن فرق دراسية معينة تتكيف بشكل أفضل مؤقتًا مقارنة بفرق أخرى. ومن ثم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية بأن طلاب الفرقة الأولى أكثر تكيفًا أكاديميًا من طلاب الفرقة العليا.

ثالثًا: خصائص العينة أو السياق المؤسسي:

ربما تكون هناك عوامل خاصة بالجامعة أو العينة مثل:

١. نظام التوجيه الأكاديمي في الفرقة الأولى كان قويًا. وهذا يحدث بالفعل في نطاق كلية التربية جامعة عين شمس، حيث تولي إدارة الكلية اهتمامًا بالغًا بالطلاب المستجدين بالكلية لتذليل أي عوائق أمام انخراطهم واندماجهم داخل الكلية، سواء من خلال تقديم الدعم الفني أو الأكاديمي من خلال المرشدين الأكاديميين.

٢. تقديم برامج دعم جديدة للطلاب الجدد مؤخرًا.

٣. وجود مشكلات تنظيمية أو إدارية تؤثر في طلاب الفرق العليا (ازدحام جداول – مشكلات في التدريب – ضعف الإشراف... إلخ).

رابعاً: اختلاف مفهوم التكيف الأكاديمي لدى الطلاب حسب المرحلة:

تقييم الطلاب لمفهوم التكيف يختلف حسب المرحلة: فطلاب الفرقة الأولى قد يرون أنهم "متكيفون" ما داموا يحضرون المحاضرات ويتفاعلون اجتماعياً. أما طلاب الفرق العليا فيكون تقييمهم أكثر دقة وواقعية، ومن ثم يعبرون عن انخفاض في التكيف نتيجة وعيهم العالي بالتحديات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

تبدو النتيجة الخاصة بارتفاع متوسط التكيف الأكاديمي لدى طلاب الفرقة الأولى مفاجئة مقارنة بالتوقعات النظرية التي ترجح ارتفاع التكيف مع التقدم في الفرق الدراسية. إلا أن هذا يمكن تفسيره في ضوء ما أشارت إليه بعض الأدبيات من أن الطلاب الجدد قد يمرون بمرحلة "نشاط تكيفي أولي" نتيجة الحماس والدعم المؤسسي في بداية التجربة الجامعية (Credé & Niehorster, 2012) في حين أن طلاب الفرق العليا قد يواجهون ضغوطاً أكاديمية ونفسية تؤثر سلباً في تكيفهم، خاصة في ظل التحديات المرتبطة بالتخرج أو التخطيط المهني (Schaufeli et al, 2002) كما قد تسهم الخصائص السياقية للعينة في هذه النتيجة. وبالنسبة لتفاعل التخصص مع الفرقة الدراسية، فقد أشارت نتائج الدراسة لوجود فروق في المناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي، مما يشير إلى التحقق من صحة الفرض.

• بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فيما يخص اختلاف متغيرات الدراسة باختلاف التخصص، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مصباح السويح وازلان البحاروم (٢٠١٧) في وجود علاقة إيجابية بين التكيف النفسي والتحصيل الدراسي، مع تفوق طلاب التخصصات العلمية على الأدبية في التكيف النفسي مع المقررات الجامعية ومستوى التحصيل، لذا توجد فروق في التكيف حسب التخصص الدراسي، لصالح التخصصات العلمية مقابل الأدبية، وهو ما يعود لطبيعة المواد العلمية التي تتطلب مجهوداً تكيفياً وممارسة معينة.

• واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لخضر شعثنان، سمير بن لكل (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق بين الطلاب في التكيف الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية.

في ضوء ما سبق، سعت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى إسهام الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس، وذلك من خلال تحليل بيانات عينة مكونة من طلاب ينتمون إلى تخصصات وفرق دراسية مختلفة. وقد أظهرت النتائج أن أبعاد الإمكانية النفسية، خصوصًا البعدين الوجداني والمعرفي، لهما دور دال في التنبؤ بالتكيف الأكاديمي، كما تبين أن بعد "الأمان في التعبير عن الآراء" ضمن المناخ النفسي الآمن للفريق يُعد مؤشرًا فاعلاً في التنبؤ بهذا التكيف.

علاوة على ذلك، كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ النفسي الآمن للفريق والتكيف الأكاديمي تبعًا للتخصص الأكاديمي، لصالح طلاب التخصص العلمي، فضلًا عن وجود فروق دالة في التكيف الأكاديمي وفقًا للفرقة الدراسية، حيث تفوق طلاب الفرقة الأولى. وتدل هذه النتائج مجتمعة على أهمية تعزيز مناخ نفسي آمن داخل الفرق الطلابية، ودعم أبعاد الإمكانية النفسية للطلاب من أجل الارتقاء بمستوى تفهمهم الأكاديمي. وتوصي الدراسة بضرورة تبني برامج إرشادية وتربوية تركز على تنمية الإمكانية النفسية لدى الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تعزز من الأمان النفسي داخل الفرق الدراسية، بما يسهم في تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- تطوير وتفعيل سياسات جامعية تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية للطلاب، مع التركيز على توفير برامج إرشادية وتدريبية متخصصة لتنمية الإمكانية النفسية.
- ٢- اقتراح تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين لتمكينهم من خلق مناخ نفسي آمن داخل الفرق والمجموعات الأكاديمية.
- ٣- اقتراح إطلاق حملات توعية للطلاب حول أهمية الإمكانية النفسية وكيفية تأثيرها في تفهمهم الأكاديمي ونجاحهم في الحياة الجامعية.

الدراسات المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما أسفرت عنه من دلالات علمية وميدانية، يمكن التوصية بإجراء عدد من الدراسات المستقبلية التي تسهم في تعميق الفهم حول العوامل المؤثرة في التكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، ومن أبرز هذه المقترحات:

- ١- إجراء نموذج بنائي للعلاقات بين الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٢- فحص الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ النفسي الآمن للفريق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٣- المناخ النفسي الآمن للفريق وعلاقته بالدعم الاجتماعي والثقة التنظيمية لدى عينة من طلاب الجامعة.
- ٤- إجراء دراسات مقارنة بين كليات أو جامعات مختلفة (حكومية وخاصة) لفحص الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن للفريق في التكيف الأكاديمي، للوقوف على الفروق المؤسسية أو الثقافية المحتملة.
- ٥- دراسة الفروق بين الجنسين في مستوى الإمكانية النفسية والمناخ النفسي الآمن والتكيف الأكاديمي بما يُسهم في تصميم تدخلات موجهة لكل فئة.

المراجع

- السيد بريك (٢٠١٩). مهارات ما وراء المعرفة كمنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥ (١)، ٦٥-٧٧.
- أيمن كمال بكير، منة الله أسامة القوصي (٢٠٢٥). دور مناخ الأمان النفسي في تحقيق رضا العاملين بالتطبيق على قطاع الاتصالات بجمهورية مصر العربية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ١٦ (٢)، ٩٢٧-١٠٠٠.
- روام خلف مشعان، أروى عبد الحمن خلف (٢٠٢٤). دراسة الأمن النفسي كعامل وسيط بين المرونة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز أثناء التعلم عن بعد. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، ٤٨ (٢)، ٢٢٩-٣٠٠.
- سهام علي عبد الحميد، خالد عبد الحميد عثمان (٢٠٢٢). المناخ الجامعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٨ (٢)، ١٥٣-١٩٠.
- صديق أحمد محمد عريشي (٢٠٢٤). أساليب العزو السببي والذكاء الوجداني والوعي ما وراء المعرفي كمنبئات بالتوافق الأكاديمي. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٨٠ (٥)، ٣٧٥-٤١٨.
- عبد الشكور بن علي المشيقح (٢٠١٥). *الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم*. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة القصيم.
- لخضر شعثان، سمير بن لكحل (٢٠١٩). التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الباحث في العلوم النفسية والاجتماعية*، ١١ (٢)، ٢٥-٣٦.
- مصباح علي عمار السويح، أزلان سيف البحاروم (٢٠١٧). التكيف النفسي مع المقررات الجامعية وأثره على التحصيل الدراسي للطلاب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (٩)، ٦٩-٧٨.
- ياسمين عبد الغني سالم (٢٠٢٥). نمذجة العلاقات البنائية للإمكانية النفسية والقيادة الأخلاقية والاندماج في العمل لدى عينة من الموظفين من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، ٦ (١٢)، ٨٠-١.
- Al-Sharari, H. M. (2024). Psychological stress and its relationship to academic adjustment among female university college students at Al-Taif University. *International Journal of Advanced Humanities Research*, 4(2), 41–71. <https://doi.org/10.21608/ijahr.2024.335233.1048>
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179>
- Baker, R., & Siryk, B. (1989). *SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Western Psychological Services.
- Bishara, S. (2021). Psychological availability, mindfulness, and cognitive load in college students with and without learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(6), 756–771. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1879779>

- Boitzova, A., & Simonova, N. (2019, June). "Psychological readiness". Definition and approaches. *Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)* (Vol. 321, pp. 21–24). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.5>
- Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 709–729.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2014). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 99(1), 38–59.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 579–599.
- EAIE. (2025, August 12). *The psychological foundations of transformational leadership*. Retrieved from EAIE: The European Association for International Education.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vacheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113–165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>
- Fyhn, B. Bang, H., Egeland, T. & Schei, V. (2023). Safe Among the Unsafe: Psychological Safety Climate Strength Matters for Team Performance. *Small Group Research*, 54(4) 439 –473.
-

- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109–116. <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>
- Graham, J. M. (2006). Congeneric and (Essentially) Tau-Equivalent Estimates of Score Reliability: What They Are and How to Use Them. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 930-944. <https://doi.org/10.1177/0013164406288165>
- Hassan, T. M., Fang, Y., Malik, J. A., Lak, H. A., & Rizwan, M. (2023). Impact of perceived social support and psychological capital on university students' academic success: Testing the role of academic adjustment as a moderator. *BMC Psychology*, 11, 285. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01385-y>
- Hazan-Liran, B., & Walter, O. (2025). Potential relations between psychological capital, subjective well-being, and academic adjustment among students with learning disabilities: The value of academic support centers. *European Journal of Special Needs Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2024.2351701>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hu, Y., Chen, H., & Fan, X. (2023). Psychological availability and student burnout: The mediating role of academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 345–359. <https://doi.org/10.1037/edu0000774>
- Ibrahim, A. R., & El Zohairy, D. M. (2021). Academic adjustment among university students: The role of gender and academic specialization. *Journal of Educational Psychology Research*, 38(2), 195–220.
- Jannesari M, Wang Z, McCall J and Zheng B (2017) Psychological Availability between Self-Initiated Expatriates and Host Country Nationals during Their Adjustment: The Moderating Role of Supportive Supervisor Relations. *Front. Psychol.* 8:2049. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.02049
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Wiley.

- Kessel, M., Kratzer, J., & Schultz, C. (2012). Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams. *Creativity and Innovation Management*, 21(2), 147–157. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2012.00635.x>.
- Li, Y., Zhang, Y., Chen, Y., & Li, X. (2022). Psychological availability and student engagement: The mediating role of grit. *Frontiers in Psychology*, 13, 857499. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857499>
- Lopez, V. J., & Ramos, M. A. (2024). Examining the influence of social support and resilience on academic self-efficacy and learning outcomes in pre-licensure student nurses. *Journal of Professional Nursing*, 49, 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.05.003>
- Martín-Antón, L. J., Buelga, S., Cava, M.-J., & Carrascosa, L. (2025). Social support, self-concept and resilience as protectors against school maladjustment during adolescence. *Child Indicators Research*, 18(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09736-9>
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>
- Mogård, E. V., Rørstad, O. B., & Bang, H. (2022). The Relationship between Psychological Safety and Management Team Effectiveness: The Mediating Role of Behavioral Integration. *International journal of environmental research and public health*, 20(1), 406. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010406>
- Mrayyan, M. T., & Al-Rjoub, S. F. (2024). Levels and predictors of leaders' humble leadership, participants' psychological safety, knowledge sharing in the team, and followers' creativity in nursing: A cross-sectional online survey. *PLOS ONE*, 19(3), e0289392. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11918984/>
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.11.003>

- Pennebaker, J. W., Colder, M., & Sharp, L. K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 528-537. doi:10.1037/0022-3514.58.3.528
- Purnamasari, H., Kurniawati, F., & Rifameutia, T. (2022). Systematic review: A study of college adjustment among first-year undergraduates. *Buletin Psikologi*, 30(1), Article 71892. <https://doi.org/10.22146/buletinpsikologi.71892>.
- Qian, J., Zhang, W., Qu, Y., Wang, B., & Chen, M. (2020). The Enactment of Knowledge Sharing: The Roles of Psychological Availability and Team Psychological Safety Climate. *Frontiers in psychology*, 11, 551366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551366>
- Rahmadani, V. G., Schaufeli, W. B., Stouten, J., & Putri, A. (2020). Engaging leadership and its implication for work engagement and job outcomes at the individual and team level: A multi-level longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7764. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217764>
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655–684.
- Sadoughi, M., & Hejazi, E. (2018). The relationship between academic self-efficacy, academic resilience, academic adjustment and academic performance among medical students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 7–14. <https://edcbmj.ir/article-1-1281-en.html>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Thomas, L. J., Raynor, S., & Race, P. (2017). *Personal tutoring in higher education*. Critical Publishing.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press
- Vasquez, V. B., Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., & Caycho-Rodríguez, T. (2022). Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Frontiers in Education*, 7, 881455. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455>

