جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

د/ سالى نبيل عطا أيوب
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة الفيوم

تاريخ الاستلام : ٢٥ نوفمبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٥ ديسمبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث:

هدف البحث التحقق من النموذج البنائى للعلاقات السببية بين كل من النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى، واستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث في النهوض الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى اختبار الأثر الوسطى للازدهار النفسى بين متغيرات النموذج، من خلال أسلوب نمذجة المعادلة البنائية، ومن ثم التوصل إلى نموذج بنائى يفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرات لدى عينة البحث . تكونت عينة التحق من الخصائص السيكومترية للمقاييس من (٣٥٠) طالبًا وطالبةً، فيما تكونت العينة الأساسية من (٤٤٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية. وأعدت الباحثتان خمسة مقاييس لكل من النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسري والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى، وقامتا بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس الخمسة، وتوصل البحث إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرات البحث ، وبتعديل النموذج حقق النموذج البنائي المفترض جودة المطابقة، وفقًا لأدلة المطابقة.

كما أسفرت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة لهذه المتغيرات في النهوض الدراسى؛ حيث كان هناك تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للأهداف المثلى للشخصية فى الشغف الأكاديمى، كما وُجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للشغف الأكاديمى فى الازدهار النفسى، وتأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لأنماط التواصل الأسرى فى الازدهار النفسى، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للازدهار النفسى فى النهوض الدراسى، وتأثير غير مباشر دال إحصائيًا لكل من أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية فى النهوض الدراسى عبر متغير وسطى وهو الازدهار النفسى، وتم مناقشة النتائج فى إطار الأدبيات السابقة، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: النهوض الدراسى– أنماط التواصل الأسرى– الأهداف المثلى للشخصية– الشغف الأكاديمى – الازدهار النفسى.

Modeling the Causal Relationships between Academic Buoyancy, Family Communication Patterns, Personal Best Goals, Academic Passion and Psychological Flourishing among Secondary School Students

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Fayoum University

Dr. Saly Nabil Ata Ayoub
lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education, Fayoum University

Abstract

The current research aimed at examining the structural model of causal relationships between academic buoyancy, family communication patterns, personal best goals, academic passion and psychological flourishing and exploring the direct and indirect effects between the variables of the research among secondary school students .In addition, it aimed at testing the mediating effect of psychological flourishing between model variables through structural equating modeling.

The participants of the pilot research consisted of (350) students, and the main research sample included (447) students of secondary school students. The researcher prepared five scales for academic buoyancy, family communication patterns, personal best goals, academic passion and psychological flourishing. In addition, the researcher examined the psychometric properties of the five scales, and then analyzed data using many parametric statistical techniques such as Pearson correlation, confirmatory factor analysis, structural equating modeling (SEM) and bootstrapping test for testing the significance of direct and indirect effects.

The research results indicated that there are statistically significant correlations between research variables. In addition, by modifying the structural model using modification indices, it provided agood fit to study data according to fit indices using the program of Amos (21). Moreover, the research results indicated that there are statistically significant direct and indirect effects between the variables of the study in academic buoyancy .Also, there is a statistically significant direct positive effect of personal best goals in academic passion .In addition, there is a statistically significant direct positive effect of academic passion and family communication patterns in psychological flourishing. Also, there is a statistically significant direct positive effect of psychological flourishing in academic buoyancy. Moreover, there is a statistically significant indirect positive effect of each family communication patterns and personal best goals in academic buoyancy through mediating variable which is psychological flourishing. Finally, the results were discussed in light of previous studies and implications and future researches were recommended.

Key Words: Academic Buoyancy – Family Communication Patterns - Personal Best Goals - Academic Passion -Psychological Flourishing.

المقدمة:

إن المتعلم محور العملية التعليمية، وعليه تبنى الآمال والتطلعات المستقلبية للمجتمع، ومن المعروف أن القدرات التى يمتلكها الفرد قابلة للنمو والتطور، وتشجع على التقدم بطلابنا للأمام، ومساعدتهم على ملائمة متطلبات العصر، ومع تزايد المعلومات والمعارف أصبح من الضرورى تعرف كيفية التعامل مع هذه المعلومات ومعالجتها. ويواجه الطلاب فى مراحل التعليم المختلفة وخاصةً طلاب المرحلة الثانوية فى الوقت الراهن فى حياتهم الدراسية العديد من العقبات والمشكلات الأكاديمية والتحديات والضغوط والعثرات الدراسية، حيث تعد مرحلة التعليم الثانوى مرحلة انتقالية من التعليم العام إلى التعليم الجامعى، كما تعد مرحلة انتقالية من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الشباب، وهو ما يتطلب الاهتمام بالطلاب فى هذه المرحلة المهمة لما يتعرضون له من أحداث ونكسات أكاديمية ضاغطة قد تؤثر بالسلب على النواحى الأكاديمية والإنجاز الأكاديمى لهؤلاء الطلاب.

وهناك العديد من العوامل التى تؤثر على أداء طلاب المرحلة الثانوية ونجاحهم الأكاديمى ، والاهتمام بهذه العوامل قد يؤدى إلى التقدم الأكاديمى لهم، فكل طالب يحتاج إلى عدد من القدرات التى تسمح له بالاستجابة بشكل مناسب للضغوط الأكاديمية والتحديات الروتينية التى يواجهها فى مسيرته التعليمية، وفغياب مثل هذا النوع من القدرة قد يسبب إخفاق الطالب وانخفاض تحصيله ونجاحه الأكاديمى، والمجهود الذى يبذله الطالب لمواجهة هذه التحديات والضغوطات الأكاديمية لمقررات هذه المرحلة التعليمية الكثيرة والصعبة نوعًا ما بمزيد من الثقة يسمى بالنهوض الدراسىAcademic Buoyancy. ويعتبر النهوض الدراسى أحد المصطلحات الحديثة فى علم النفس الإيجابى، والذى يركز على النواحى الإيجابية فى شخصية المتعلم ليساعده على التغلب على التحديات والشدة الأكاديمية والخوف من الفشل من جانب، واستيعاب التقدم العلمى والتكنولوجى ومعالجة المعلومات وتحقيق التقدم والنجاح والتفوق الدراسى من جانب آخر(أحمد رمضان، ٢٠٢٠، ٥٨).

ويشير Martin (2014, 90) بأن النهوض الدراسى هو قدرة الطالب على التغلب على النكسات adversities والتحديات التى مر بها فى حياته اليومية الأكاديمية والذى قد يمثل عاملًا مهمًا فى رفع كفاءة الطلبة النفسية الذين يعانون من صعوبات فى حياتهم الأكاديمية. ويؤكد Smith (2016, 29) أن النهوض الدراسى يتضمن قدرة المتعلم على

الرجوع إلى حالة الثبات والإتزان الانفعالى بعد تأثره بمجموعة من الأحداث السلبية التى مر بها سواء الحصول على درجات دراسية منخفضة أو انخفاض قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه. فالنهوض الدراسى يمكِن المتعلمين من مواجهة الضغوط الأكاديمية والتحديات التى تشكل جزءًا من حياتهم الأكاديمية اليومية، وهذا بدوره يحد من تأثير هذه الصعوبات والتحديات الأكاديمية (Rohinsa, Cahyadi, Djunaidi & Iskandar, 2019, 1336)، كما أن معظم الطلاب فى المرحلة العمرية من (١٦: ١٨) سنة يواجهون ضغوطات وأعباء ومحن أكاديمية خلال يومهم الدراسى فهناك طلاب لا يستطيعون مواجهة هذه الضغوطات بينما ينجح بعضهم فى التغلب عليها، ويرجع ذلك إلى قدرة الطالب على النهوض الدراسى فى مواجهة هذه التحديات، ويؤكد هذا نتائج دراسات (منال محمود ٢٠١٤، ; سوسن ابراهيم ٢٠١٥، ; أمل عبد المحسن ٢٠٢٠،)

ويشير Martin (2013, 489) إلى أهمية النهوض الدراسى فى قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية والاستمتاع بالدراسة والانخراط فيها وتجنب الملل. وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة Martin and March (2008) حيث وجد أن النهوض الدراسى يتنبأ بالجوانب الإيجابية مثل الانتهاء من المهمة والاتجاهات الإيجابية والدافعية المرتفعة نحو الدراسة والذى يعد عوامل رئيسة للاستمرار فى الدراسة، كما أشارت نتائج دراسات (Martin , 2014; Strickland, 2015; Rodrigues& Magre, 2018; Martin, Hou, Osborn, Yu& Zhan, 2019; Datu& Yuen, 2019; Klukas, 2020) إلى أهمية النهوض الدراسى فى الإنجاز الأكاديمى للطلاب ومخرجات عملية التعلم، كما يعد النهوض الدراسى مدخل تعزيز يربط بين العوامل النفسية (تقدير الذات، والصحة النفسية) وعوامل الانهماك المدرسى (بيئة المدرسة وبهجة التعلم) وعوامل العلاقات مع الأسرة والأقران والزملاء. (Martin& Marsh, 2008, 58)

ونظرًا لما يعانية طلاب المرحلة الثانوية من أعباء وضغوطات وتحديات أكاديمية يومية قد يستطيع بعضهم مواجهتها والتغلب عليها وهو مايسمى بالنهوض الدراسى والبعض الآخر لا يستطيع ، وهذا بدوره يؤثر فى إنجازه وأدائه الأكاديمى مما يؤثر على دافعيته الأكاديمية، ومن ثم يعد النهوض الدراسى السبيل لتحقيق النجاح الأكاديمى، والرفاهية النفسية والصحة العقلية والنفسية (Anderson, 2019, 13). كما أن للنهوض الدراسى

أثر فعال فى تحسين الصحة النفسية والعقلية،وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Anderson (2019) فكلما ارتفع مستوى النهوض الدراسى ارتفعت قدرة الطالب على مواجهة التحديات والصعوبات والمشكلات والضغوط الدراسية وبالتالى تحسين مستوى الأداء والإنجاز الأكاديمى، والذى بدروه ينعكس بشكل إيجابى على مفهوم الذات الأكاديمى وسمات الشخصية والكفاءة الذاتية للطلاب. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات (Hom, Terte, Bennett& Joiner, 2020; Colmar, Liem, Conner & Martin, 2019; Martin, et al., 2019; Rohinsa, et al., 2019; Rosemary, Wawire & Doyne, 2019) ومن العوامل التى تؤثر فى النهوض الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية وترتبط ارتباطًا إيجابيًا به أنماط التواصل الأسرى، فيحتاج الطالب فى هذه المرحلة إلى الشعور بالتوافق داخل أسرته فى ظل مناخ سوى يتيح له الفرصة المناسبة للتواصل والتعبير عن مشاعره مما يزيد من قدرته على الفهم ومواجهة تحديات ضغوط وأعباء هذه المرحلة الصعبة، وهذا بدوره يحقق له حياة مثمرة تتسم بالصحة والتوافق النفسى، وتعتبر الأسرة أحد العوامل التى تؤثر على التقدم والنجاح الأكاديمى للطلاب، والتواصل الأسرى أحدى مقومات البناء الأسرى وعاملًا ضروريًا للتأثير على الأفراد، حيث تؤدى أنماط التواصل الأسرى بين الأباء وأبنائهم دورًا مهمًا فى التكوين النفسى للأبناء، فعندما يضعف التواصل بين المراهق ووالديه ويعجز عن التعبير والتنفيس عن انفعالاته، فيوجه عدوانه نحو الآخرين، ويسعى للبحث عن انتماء بديل وجذب انتباه الآخرين فيتجه نحو جماعة الأقران حتى لو جماعة جانحة أو مرفوضة من المجتمع. (عبد الله مسعود وسعيد أحمد ، ٢٠٢٠، ٦١١).

ومن المتغيرات التى ترتبط بالنهوض الدراسى ما أطلق عليه مارتن Martin الأهداف الشخصية المثلى Personal Best Goals ويرمز له بالرمز (PB) ، حيث يقوم الطالب لتحقيق الأهداف المثلى للشخصية بمجموعة من العمليات لتقييم ذاته لتحقيق الكفاءة وتجاوز أدائه السابق، كأن يهدف الطالب إلى أن يحقق أداء أفضل عما كان عليه فى الامتحانات فى الماضى، ويكون التقييم هنا وفقًا لمعايير داخل الشخص نفسه بناءًا على أدائه السابق، فيهدف إلى أن يكون مثل أدائه السابق أو أفضل منه فى المهام المستقبلية، حيث توصل Martin إلى أربعة عوامل لأهداف الشخصية المثلى وهى الأهداف المحددة وأهداف التحدى وأهداف تحسين الذات والأهداف التنافسية الراجعة للذات، بالإضافة إلى أن

هذه الأهداف الأربعة تتنبأ بشكل كبير بالمثابرة والمشاركة فى الفصل والاستمتاع بالدراسة وعلى بعض التوجهات الدراسية والتى منها الاستمتاع بالمهمة (Martin ,2006, 804; Martin & Liem, 2010, 268)، وفى هذا الإطار أشارت نتائج دراسة Jahedizadeh, Ghonsooly& Ghanizadeh (2021) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأهداف المثلى والنهوض الدراسى، وأن أهداف الشخصية المثلى تؤثر تأثيرًا إيجابيًا فى النهوض الدراسى.

ويعد الازدهار النفسى أحد متغيرات علم النفس الإيجابى التى تسهم فى تنمية جوانب القوة فى شخصية الفرد، وأحد مؤشرات الرفاهية النفسية والصحة النفسية الجيدة (أحمد رمضان ، ٢٠٢٠، ٥٨)، فالازدهار النفسى شكل من أشكال الصحة النفسية الإيجابية، فهو مزيج من الشعور والأداء الجيد للفرد (Diener Wirtz, Tov, Kim–Prieto, Choi, Oishi & Biswas–Diener, 2010, 144) ، ويشير إلى امتلاك الفرد للمشاعر الإيجابية والانشغال الإيجابى والعلاقات الإيجابية مع الآخرين ومعنى الحياة والإنجاز وكلما زاد مستوى الازدهار النفسى تحسن مستوى النهوض الدراسى ، كما أشارت نتائج دراسة مرعى يونس ومحمد راشد (٢٠١٨) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الازدهار النفسى والصمود النفسى، وتأكيدًا لهذه النتائج توصلت نتائج دراسة Hom, Terte, Bennett& Joiner(2020) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود والازدهار النفسى ، كما أشارت نتائج دراسة أحمد رمضان (٢٠٢٠) الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النهوض الدراسى والازدهار المعرفى.

وفى إطار المتغيرات التى يمكنها أن تؤثر فى النهوض الدراسى والازدهار النفسى لطلاب المرحلة الثانوية، يعتبر الشغف الأكاديمى من متغيرات علم النفس الإيجابى الحديثة. حيث يرى Curran, Hill, Appleton, Vallerand &Standage (2015, 632) بأن الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، وتزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج فى الأنشطة ذات القيمة، بالإضافة إلى نتائجه المباشرة التى تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس. ويعرف كل من Zigarmi, Nimon, Houson, Witt& Diehl (2009, 301) الشغف الأكاديمى بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الطالب والتى

تعتمد على المعنى، ويترتب عليها حالة من السعادة الناتجة عن التقييم الوجدانى والمعرفى للأنشطة التى يحب أن يمارسها الطالب.

ويشير Vallerand (2010) أن وجود رغبة شغفيه للمشاركة فى الأنشطة قد يكون لها آثارًا إيجابية تؤدى إلى الشعور بالازدهار النفسى، فالأفراد الذين لديهم شغف بالمشاركة فى أداء نشاط معين ويعملون لساعات طويلة أسبوعيًا يشعرون بإحساس إيجابى نابع من شعورهم بالراحة بما يقومون به من أعمال، ويؤدى ذلك إلى شعورهم بالسعادة النفسية ومن ثم الازدهار النفسى (عبد الله بن عوض الله، ٢٠١٥، ١١)، ويؤكد Putwain, Daly, Chamberlain& Sadreddini (2015, 251) أن الطالب الشغوف لديه إيمان عال بالذات ودافعية أكبر تدعوه إلى استجابات تكيفية أكبر للانتكاسات حيث يرتبط الشغف الأكاديمى مع النتائج التعليمية الإيجابية مثل المثابرة المرتفعة وفاعلية الذات وقلة عدم الاندماج فهو أقل عرضه لترك الدراسة مبكرًا.

مشكلة البحث:

باستعراض الباحثتين لأدبيات البحث فى هذا المجال فقد وجد أن هناك عددًا من الدراسات السابقة التى ركزت على بناء علاقات ارتباطية بين المتغيرات ، فقد ركزت معظمها على اختبار العلاقات البينية بين متغيرات البحث على حدة بشكل منفصل، ولا توجد دراسات– فى حدود علم الباحثتين– أشارت إلى التفاعل بينهم في التأثير على النهوض الدراسى، وكيف تتفاعل المتغيرات فيه، كما أنها لم تدرس التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، فقد تكون مرتبطة ببعضها البعض، وتؤدى دورًا متكاملًا في التنبؤ به، كما توجد ندرة في دراسات النمذجة العربية المتعلقة بمتغيرات البحث – في حدود ما اطلعت الباحثتان، ويصبح الأمر أكثر أهمية للبحث عن نموذج بنائى واحد ودراسة تأثير متغيرات النموذج البنائى فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث ، لذا فإن هناك حاجة ماسة لاختبار نموذج بنائى افتراضي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام نمذجة المعادلة البنائية،من خلال وضع نموذج بنائى مفترض يتضمن العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى، واكتشاف المتغيرات الوسيطة وتأثيرها ،

وهذا يساعد بدوره على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في النهوض الدراسى، ومن ثم عمل تدخلات لتحسينه.

وتتحدد مشكلة البحث الحالية بطرح الأسئلة الآتية للدراسة :

١. ما صدق نموذج بنائى مفترض لبنية العلاقات بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى لدى عينة البحث ؟
٢. مادلالة التأثيرات المحتملة المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات فى النموذج المفترض لدى عينة البحث ؟
٣. مادلالة التأثير الوسطى لمتغيرات النموذج المفترض فى العلاقة بين المتغيرات لدى عينة البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى اختبار صدق نموذج بنائى مفترض يصف العلاقات السببية بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات أهمها:

أ.الأهمية النظرية:

- أهمية العينة وهي مرحلة المراهقة، وهى مرحلة مهمة ، ومن أخطر وأصعب المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، حيث يكون الطالب خارجًا من مرحلة الطفولة متجهًا إلى البلوغ والاستقلالية، متخبطًا بين ما تربي عليه في نطاق الأسرة، وبين ما يراه من مستحدثات في المجتمع وتحتاج مزيد من الاهتمام لما يواجهوه من مستحدثات تعليمية حالية وضغوطات أكاديمية.
- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من أهمية المتغيرات التي تتناولها والتى تأتى ضمن متغيرات علم النفس الإيجابى المهمة فى ظل الظروف الحالية والتى تساعد الطلاب فى النجاح الأكاديمى مثل الازدهار النفسى والنهوض الدراسى.

- تبرز أهمية البحث من خلال ندرة الدراسات العربية التى تناولت متغيرى الأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى بالرغم من أهميتها فى زيادة الدافعية ومواجهة التحديات الأكاديمية والمشكلات النفسية والاجتماعية وانخفاض مستوى مشاركة الطلاب فى الأنشطة التعليمية.
- أهمية متغير أساليب التواصل الأسرى نظراً للتغيرات المتسارعة التى باتت تفرض نفسها وتؤثر بقوة على الأسرة والتى أدت إلى وجود فجوة كبيرة بين الأبناء والآباء ممايؤثر ذلك فى مستواهم الأكاديمى وبالتالى نهوضهم الدراسى كما تفيد فى فهم طبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة.

ب.الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث المختصين والمرشدين النفسيين والمعلمين وأولياء الأمور في إعداد برامج إرشادية في تحسين النهوض الدراسى والازدهار النفسى وتوجيه ورعاية الطلاب وإحداث تغييرات إيجابية وتعليمية وسلوكية فى حياتهم عن طريق تحسين العوامل المؤثرة فى النهوض الأكاديمى.
- قد تفيد النتائج طلاب المرحلة الثانوية فى كيفية مواجهة العديد من مصادر الضغوط؛ فإنهم في أمس الحاجة إلى تقوية وتدعيم بناءهم النفسي من أجل التعامل مع هذه الضغوط بطريقة سليمة، من خلال الاتجاه الإيجابي نحو والاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة، والإيمان بأن الحياة ذات معنى، والرضا عن المظاهر المختلفة للحياة، وهو ما ينعكس على شعورهم بالازدهار النفسى والنهوض الدراسى.
- يضيف البحث مقاييس وأدوات فيما يخص متغيرات الدراسة مما يساعد فى إجراء المزيد من البحوث المستقبلية فى هذا المجال.

المفاهيم الإجرائية لمتغيرات البحث: –

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات البحث والمفاهيم النظرية، يمكن للباحثتان تحديد مصطلحات البحث إجرائيًا على النحو التالي:

أولاً: النهوض الدراسي Academic Buoyancy:

سلوك إيجابى يتمثل فى قدرة الطالب على مواجهة وتخطى العقبات والتحديات ا الأكاديمية اليومية التى تواجهه سواء كانت داخل حجرة الفصل الصف الدراسى أو خارجها، مما يمكنه

من الوصول إلى حالة من الثبات والاتزان الانفعالى بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية فى مسيرة تعلمه بما يمنع حدوث الفشل الدراسى.

وتعرف الباحثتان أبعاد النهوض الدراسى كالآتى:

أ. المشاركة الأكاديمية **Academic Engagement**: الانغماس التام والتركيز الكامل للطالب فى المهمة الأكاديمية والاستمتاع بأدائها، بالإضافة إلى حرصه على مشاركته فى الفصل.

ب. العلاقة بين المعلم والطالب **Teacher–Student Relation**: إدراك الطالب حول كيفية التواصل مع المعلم متضمنًا التواصل الشخصى والاجتماعى والأكاديمى، واحترام المعلم له.

ج. الحكم الذاتى **Self control**: ثقة الطالب ويقينه حول كيفية القيام بالمهام الأكاديمية الموكلة إليه بشكل مناسب، بالإضافة إلى سيطرته على سلوكه المعرفى والانفعالى، ووعيه بسلوكه الذاتى .

د. تجنب القلق **Anxiety Avoidance**: تجنب شعور التوتر الذى يشعر به الطالب عندما يفكر فى كثرة وصعوبة واجباته المدرسية أو امتحاناته، أو عدم الأداء الجيد فيها.

هـ. المثابرة الأكاديمية **Persistence** : قدرة الطالب على التحمل والإصرار والمواصلة مع بذل الجهد فى المهام الأكاديمية الصعبة.

و. التخطيط **Planning**: مدى تنظيم الطالب للمهام الأكاديمية المطلوبة منه وإنجازها فى الوقت المحدد وترتيبها طبقًا لأهميتها وأولويتها، وإدارة الوقت واختيار وترتيب المكان الذى يعمل فيه، ومعرفة كيفية المحافظة على تقدمه .

ثانياً: أنماط التواصل الأسري Family Communication Patterns:

يعرف البحث أنماط التواصل الأسرى إجرائياً فى ضوء تعريف **Fitzpatrick& Ritchie (1990)** بأنها الطرق التى يتبعها الوالدان فى التفاعل والتحاور مع أبنائهم،وتتضح من خلال نمطين من التواصل الأول هو (نمط الحوار(**Conversation Pattern** والذى يتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على المشاركة والحوار فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات والقضايا التى تهم الأسرة دون تقييد، أما النمط الثانى هو (نمط الطاعة والالتزام **Conformity**

Pattern) ويتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على إظهار الطاعة للوالدين، وتحقيق الاتساق والانسجام معهم فى المعتقدات والاتجاهات والآراء.

ثالثاً: الأهداف المثلى للشخصية Personal Best Goals:

وتعرفها الباحثتان إجرائيًا فى ضوء نموذج Martin (2006) بأنها أهداف يضعها الطالب لنفسه فى المهام الدراسية أو غيرها وتكون بمثابة أهداف تنافسيه له لتحسين أدائه عما كان سابقًا، بالإضافة إلى بذل المزيد من الجهد فى المهمة الحالية مقارنة بما سبق، فهى أهداف محددة وصعبة (طموحة) وتنافسية مرجعية الذات وقائمة على تحسين الذات، ويمكن تعريف أبعاده اكالتالى:

أ. أهداف التحدى Challenging Goals: وفيها يهدف الطالب لأن يكون أداؤه لأفضل من الأداء السابق له، كما يحدد الأهداف بطريقة سلوكية تحقق الغرض، وتتميز هذه الأهداف بعنصر الصعوبة أى الطموح.

ب. أهداف تحسين الذات Self–Improvement Goals: وتتعلق ببذل الطالب للمزيد من الجهد التنافسى له لتحسين ذاته وتحصيله الدراسى عما كان عليه من قبل.

ج. الأهداف المحددة Specific Goals: وهى الأهداف التى تزود الطالب بمعلومات واضحة حول ما يجب تحقيقه، وتقلل الغموض.

د. أهداف التنافس ذاتية المرجع Competitively self –reference goals: وهى أهداف يضعها الطالب بذاته أى أن هذه الأهداف التنافسية مرجعها الفرد ذاته، وتتعلق بالتنافس مع الأداء السابق للطالب أكثر من التنافس مع الآخرين.

رابعاً: الشغف الأكاديمى Academic Passion:

وتعرفها الباحثتان إجرائياً فى ضوء النموذج الثنائى ل Vallerand et al. (2003) بأنه ميل قوى لدى الطالب نحو نشاط أكاديمى يحبه ويجده مهمًا ويبذل فيه الوقت والجهد، ويمكن التميز بين نوعين من الشغف الأكاديمى وفقًا للنموذج الثنائى هما:

أ. الشغف الانسجامى Harmonious Passion: وهو الشغف الذى يتحكم الطالب فيه، ويندمج من خلاله فى نشاط ما بإرادته بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى.

ب. الشغف القهرى **Obsessive Passion**: وهو الشغف الذى يتحكم فى الطالب، ويندمج من خلاله فى نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، وهذا الاندماج يستنفذ الوقت والموارد الخاصة بالطالب بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له.

خامساً: الازدهار النفسى Psychological **Flourishing**:

شعور الطالب بالتفاؤل والعمل على تحسين بيئته لكى تلبى احتياجاته واحتياجات الآخرين ومساعدتهم ومشاركتهم السعادة والمتعة، بالإضافة إلى شعوره بالإشباع ماديًا وصحيًا ووجدانيًا واجتماعيًا وجسديًا وروحيًا ومعرفيا، وتعرف أبعادها كالتالى:

أ. الازدهار الوجدانى **Affective Flourishing**: ارتفاع المشاعر الإيجابية وانخفاض المشاعر السلبية والرضا عن الحياة.

ب. الازدهار الاجتماعى **Social Flourishing**: ويتضمن شعور الطالب بإنتماؤه إلى المجتمع والمشاركة بداخله والترابط معه بالإضافة إلى شعوره بتقبل المجتمع له وأنه يساهم بفاعلية بداخله.

ج. الازدهار المعرفى **Cognitive Flourishing**: ويتضمن شعور الطالب الإيجابى نحو معارفه واقتناعه ورضاه عن مستواه المعرفى وكفاءته المعرفية وقدرته على توظيف هذه المعارف فى إنجاز المهام المعرفية، ومشاعره نحو احترام الآخرين لهذه المعارف ومدى إفادتهم من مشاركته معهم فى الأنشطة المعرفية.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولًا النهوض الدراسى Academic Buoyancy

يعد مصطلح النهوض الدراسى من المصطلحات الحديثة نسبيًا، وقد أشار **Martin& Marsh (2009, 354)** أن هناك اختلاف بين مصطلحى النهوض الدراسى والصمود الأكاديمى حيث أن الاختلاف بينهم اختلاف فى الدرجة فالنهوض الدراسى شرط أساسى ولكنه غير كافٍ للصمود الأكاديمى، كما أن النهوض يتعلق بالأداء الدراسى الضعيف فى حين يتعلق الصمود بالتدنى المزمن، ويتعلق النهوض بقلة الثقة بالنفس فى الحياة الدراسية فى بعض الأحيان فى حين يتعلق الصمود بالفشل المزمن، ويتعلق النهوض بعدم الرغبة فى المشاركات الصفية وانخفاض الدافع بينما يتعلق الصمود بالهروب من المدرسة ورفضها،

ويتعلق النهوض بردود الأفعال والتفاعلات السلبية البسيطة داخل المدرسة من المعلمين وزملاء الصف بينما يتعلق الصمود بالإغتراب والعزلة، ويتعلق النهوض بالقلق البسيط لمقرر ما والثقة المنخفضة فى المدرسة فى حين أن الصمود يتعلق بالحالات المرضية، لذلك يركز النهوض على مواجهة التحديات والمشكلات والضغوط الدراسية اليومية، فالنهوض الدراسى هو قدرة المتعلم على التغلب بنجاح على العقبات والنكسات والتحديات الأكاديمية فى الحياة اليومية، ومن أمثلة التحديات الدراسية اليومية التى يواجهها الطالب فى المدرسة انخفاض الدافعية، والأداء الدراسى المنخفض، والمنافسة داخل الفصل الدراسى، وضغوط الامتحانات، والمهام الأكاديمية الصعبة، لذلك فهو يشير إلى أن المتعلم ينجو بنفسه من المشكلات والنكسات الأكاديمية التى يمر بها يوميًا.

ويتضح مما سبق أن النهوض الدراسى ذو صلة وثيقة بالإخفاقات والتحديات اليومية المستمرة والقريبة المدى مثل القلق البسيط، والأداء الدراسى الضعيف فى بعض الفترات بالإضافة إلى وجود مشكلات بسيطة فى التعامل مع الآخرين داخل المدرسة،فى حين يشير الصمود الأكاديمى إلى القدرة على التعامل مع الإخفاقات والتحديات الأكاديمية بعيدة المدى مثل القلق المزمن، والأداء الدراسى المتدنى، ووجود مشكلات وصعوبات حادة فى التعامل مع الآخرين داخل المدرسة.

ويعرف Putwain, Connors, Symes& Douglas-Osborn (2012, 349) ، وأمل عبد المحسن (٢٠٢٠، ٩) النهوض الدراسى بأنه استجابة إيجابية وبناءة وقابلة للتكيف للعقبات والتحديات والمحن التى يواجهها الطلاب بشكل مستمر خلال مراحل إعدادهم الأكاديمى، ويعرفه Malmberg, Hall & Martin (2012, 263) بأنه قدرة الطالب على التعامل بنجاح مع الظروف المحيطة والتى تساعده على النمو الأكاديمى،ويؤكد ذلك Comerford ,Battesnon &Tomy (2015, 99) بأنه قدرة الطلاب على الارتقاء على الضغوطات والتحديات اليومية فى الحياة المدرسية ومواجهتها بنجاح.

ويركز النهوض الدراسى على النواحى الإيجابية التى يتغلب بها الطالب على المتاعب اليومية التى تواجهه (سوسن إبراهيم ، ٢٠١٥، ٣٩). واتفق كل من Martin, Yu, Ginns& Papworth (2017, 932) وجيهان عثمان ونرمين عونى (٢٠١٨، ٣٥٩) بأن النهوض الدراسى يمثل الإستجابة الفعالة للصعوبات والعقبات الأكاديمية التى تواجه

الطلاب فى العملية التعليمية والتغلب عليها محتفظًا بثقته بنفسه من خلال العلاقة الجيدة مع معلمه. لذلك فهو قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات الدراسية والمتاعب الأكاديمية اليومية التى تواجهه فى المدرسة بما فى ذلك المشاعر السلبية المرتبطة بالحياة الأكاديمية والتى تتصل بشكل وثيق بالأداء الأكاديمى والإنجاز والتحصيل الدراسى (Datu& Yuen, 2018, 208; Jahedizadeh, Ghonsooly& Ghanizadehm, 2019, 162).

ويؤكد حسن سعد (٢٠١٨، ٥٧) بأنه قدرة الطالب على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية فى حياته المدرسية مثل انخفاض الدرجات، قلق الاختبار، سوء المعاملة من المحيطين به. ووصفه Shafi, Hatley, Middleton, Millican& Templeton (2018, 421) بأنه عامل مساعد على النجاح الأكاديمى يساعد الطلاب على التعامل مع كل الصعاب والمحن التى تواجههم خلال اليوم الدراسى، فيتضمن قدرة الطالب على المثابرة والتماسك النفسى والتغلب بنجاح فى مواجهة مصاعب وضغوط الحياة الأكاديمية والعثرات والتحديات الدراسية ومواجهة الشدائد والمحن اليومية التى تعتبر نمطًا عاديًا فى سياق المواقف التعليمية اليومية كانخفاض الأداء وقلق الامتحانات ومواعيد المنافسة مع الآخرين وضغط الأداء والمهام الصعبة .

لذا فالنهوض الدراسى يُشير إلى قدرة الطلاب على مجابهة التحديات والعقبات والشدائد ، والتي قد تواجههم في أثناء حياتهم اليومية بطريقة إيجابية تحقق الثقة، والهدوء وتكسبهم القدرة على القيام بعمليات التنسيق والتخطيط بطريقة تتمتع بالاستقلالية الذاتية والالتزام والمثابرة (أمانى عادل ، ٢٠٢٠، ٢٣٢). وفى هذا الإطار تؤكد شيرى حليم (٢٠١٩، ٣٠٢) وأحمد غانم وهشام حسين (٢٠٢١، ٤٦٧) بأنه قدرة الطالب على مواجهة العقبات والصعوبات وتخطى المشكلات اليومية التى تواجههم فى نطاق المناخ المدرسى وحياته الأكاديمية سواء كانت داخل حجرة الفصل الصف الدراسى أو خارجها، مما يمكنه من الوصول إلى حالة من الثبات والإتزان الانفعالى بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية فى مسيرة تعلمه بما يمنع حدوث الفشل الدراسى.

ويصفه فرحان بن سالم (٢٠٢١، ٦٢٧) بأنه سلوك إيجابى يتمثل فى قدرة الطالب على الاستجابة للتحديات فى البيئة الأكاديمية بشكل منتظم والتكيف بفاعلية عند مواجهتها وتحييد تأثيراتها المختلفة عن طريق تحقيق الأهداف، ويؤكد أن النهوض الدراسى يمثل عاملًا

مهماً فى العملية النفسية التربوية حيث أنه يعمل على مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات فى حياتهم الأكاديمية على التكيف معها وعدم التأثر بها لمواصلة تحقيق الأهداف والإنجاز.

وتعرف الباحثتان النهوض الدراسى إجرائياً على أنه : سلوك إيجابى يتمثل فى قدرة الطالب على مواجهة العقبات والصعوبات وتخطى المشكلات الأكاديمية اليومية التى تواجهه سواء كانت داخل حجرة الصف الدراسى أو خارجها، مما يمكنه من الوصول إلى حالة من الثبات والإتزان الانفعالى بالإضافة إلى كفاءته الأكاديمية والحصول على نتائج إيجابية فى مسيرة تعلمه بما يمنع حدوث الفشل الدراسى.

وترجع أهمية النهوض الدراسى فى قدرته على التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية بالإضافة إلى تجنب الملل والاستمتاع بالدراسة، ومشاركة الأصدقاء (Martin, 2013, 488). كما أن الطلاب ذو النهوض الدراسى هم أقل عرضة لترك المدرسة ، كما أنهم جيدون فى التخطيط والالتزام وأشار إلى ذلك دراسات (Comerford et al., 2015; Azadi& Abdollahzadeh, 2020) كما أشارت الدرسات إلى إمكانية تنبؤ النهوض الدراسى بالأداء الأكاديمى للطلاب مثل دراسات (Collie, Martin, Malmberg, Hall & Ginns, 2015; Datu& Yueg, 2019)، كما يرتبط النهوض الدراسى بجودة الحياة والرفاهية والاستمتاع بالتعلم والبيئة المدرسية والأداء الأكاديمى مثل دراسة Miller, Connolly& Maguire (2013) . ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الدراسى والتواصل الأسرى Reisy, Dehghani, Javanmard, Shojaei & Naeimian (2014)

وباستعراض الأدبيات الحديثة اتضح أن النهوض الدراسى يرتبط بالعديد من المتغيرات مثل التحصيل الأكاديمي كما في دراسة Martin (2014) و Collie et al. (2015) ، والأداء الأكاديمي كما في دراسة Miller et al. (2013)، ويرتبط النهوض الدراسى بالمشاركة والانخراط للطلاب داخل الفصل، كما يرتبط بالفاعلية الذاتية لهم، وبجودة العلاقة بين المعلم وطلابه، وشعور الطلاب بالاستمتاع داخل المدرسة كما في دراسة Martin& Marsh(2008) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين مكونات النهوض الدراسى ومشاركة الطلاب بالفصل الأكاديمي أو الشعور بالاستمتاع داخل المدرسة، وفاعلية الذات

العامة، وأن الفاعلية الذاتية، والمشاركة الأكاديمية، والعلاقة بين المعلمين والطلاب ترتبط ارتباطًا موجبًا مع النهوض الدراسى.

النماذج المفسرة للنهوض الدراسى: نموذج مارتن "عجلة الدافعية والمشاركة Motivation and Engagement Wheel Martin(2003)

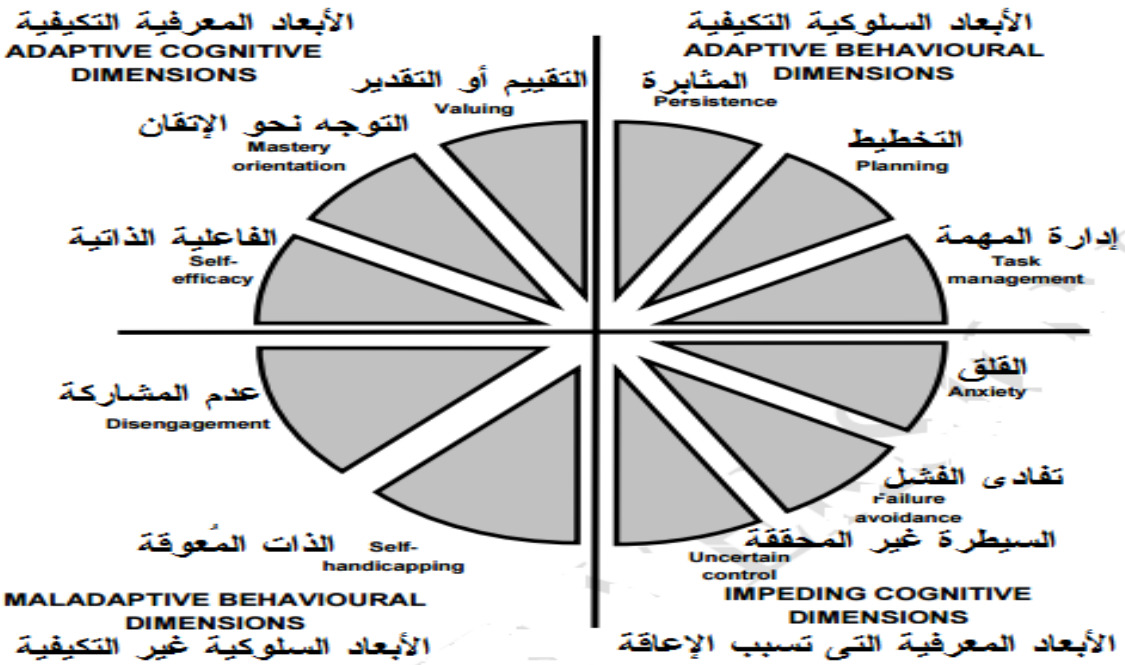
من النماذج المفسرة لمفهوم النهوض الأكاديمي النموذج متعدد الأبعاد لقياس الدافعية والمشاركة لمارتن، حيث اقترح Martin(2003, 2005, 2010a, 2010b) نموذجًا أطلق عليه "عجلة الدافعية والمشاركة" وتم تقسيم هذه العجلة إلى أربعة أبعاد رئيسة هي الأبعاد التكيفية السلوكية والأبعاد التكيفية المعرفية والأبعاد غير التكيفية السلوكية والأبعاد غير التكيفية المعرفية (Strickland, 2015, 25; Liem& Martin, 2012, 5):

أ- الأبعاد التكيفية السلوكية: وهى مجموعة من المهام السلوكية الفرعية التى تسهل التعلم مثل قدرة الطلاب على القيام بعمليات (التخطيط، المثابرة، إدارة المهمة).

ب- الأبعاد التكيفية المعرفية: وهى المواقف والتوجهات التى تسهل التعلم وتتضمن قدرة الطلاب على القيام بعمليات (التقييم والتقدير، التوجه نحو الهدف، الفاعلية الذاتية).

ت- الأبعاد غير التكيفية السلوكية (المعرقلة): وهى السلوكيات التى تعرقل التعلم وتعوق تكيف الطلاب وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم ومنها (عدم المشاركة، الذات المعوقة).

ث- الأبعاد غير التكيفية المعرفية (المعرقلة): وهى المواقف والتوجهات التى تعرقل التعلم وتتضمن الجوانب المعرفية التي تحول دون انخراط الطلاب وزيادة دافعيتهم ومشاركتهم ومنها (القلق، السيطرة غير المتحققة).ويوضح شكل(١) نموذج عجلة الدافعية والمشاركة:



شكل (١): عجلة الدافعية والمشاركة (Liem& Martin, 2012; Martin, 2010a; 2010b)

ثم طور Martin & Marsh (2007) النموذج السابق واستطاعا أن يضعا نموذجًا للنهوض الدراسى منبثقا من النموذج الأحادي متعدد الأبعاد للدافعية والمشاركة، حيث يقوم على عامل عام واحد يندرج منه خمسة عوامل فرعية هي الفاعلية الذاتية، والسيطرة أو الضبط غير المؤكد، والمشاركة والاندماج الأكاديمي، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب (Martin and Marsh,2007, 62).

نموذج المكونات الخمس:-توصل (Martin and Marsh,2008) فى جامعة سيدنى بأستراليا وجامعة أكسوفورد بإنجلترا إلى مجموهة من القدرات يمكن من خلالها تطوير مفهوم النهوض الأكاديمى لدى الطلاب لمواجهة التحديات التى تواجههم فى حياتهم المدرسية وهى:

أ. **الثقة Confidence: وتشير الى تمتع الطلاب بالفاعلية الذاتية والتى تساعدهم على تحسين معتقداتهم السلبية حول أنفسهم وزيادة قدراتهم فى تحديد أهدافهم بفاعلية.**

ب. التنسيق Coordination: وتشير الى قدرة الطلاب على القيام بعمليات التخطيط عند تنفيذ الأعمال حتى لايقعون فى الخطأ والإدارة الفعالة لبيئتهم والتخطيط لأداء المهام المستقبلية وعدم الاعتماد على الآخرين.

ج. التحكم Control: ويشير إلى قدرات الطلاب على استحضار الشعور بالتحكم واستخدتم الاستراتيجيات التى تساعدهم فى التغلب على التحديات .

د. الهدوء Composure: ويشير الى قدرة الطلاب على إدارة القلق والحصول على مستويات أقل من القلق من خلال بيئة مدرسية تحد من الخوف من الفشل والمستقبل وتزويدهم بالمهارات التى تمكنهم من التعامل مع الضغوط التى يتعرضون لها فى الامتحانات .

هـ. الالتزام Commitment: ويشير الى قدرة الطلاب على المثابرة والاستمرار فى أداء المهام لفترات أطول .

أبعاد النهوض الدراسى

قامت العديد من الدراسات ببحث البنية العاملية للنهوض الدراسى منها دراسة Martin& Marsh (2008) والتى أشارت إلى أن النهوض الدراسى يتكون من خمسة أبعاد تتمثل فى (الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والتحكم، والمثابرة، والقلق المنخفض)، فى حين توصلت دراسة سوسن ابراهيم (٢٠١٥) أن النهوض الدراسى يتكون من أربعة أبعاد هى (التخطيط لمعاودة النجاح الدراسى، ومواجهة الضغوط والعقبات الدراسية اليومية، والتوجه الإيجابى رغم المشكلات)، وتوصلت دراسة حسن سعد (٢٠١٨) إلى ثلاثة عوامل وهى (مجابهة المواقف الصعبة، ومقتومة الضغوط، والدعم الاجتماعى)، وترى شيرى حليم (٢٠١٩) أن النهوض الدراسى يتكون من خمسة عوامل هى (الفاعلية الذاتية، والسيطرة غير المؤكدة، والقلق، والاندماج الاجتماعى، والعلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم). ودراسة فرحان بن سالم (٢٠٢١) التى توصلت إلى وجود أربعة عوامل وهى (العلاقة مع المعلم، والتخطيط، والكفاءة الذاتية، والتحكم)، وهذا استدعى من الباحثتين التحقق من البنية العاملية للنهوض الدراسى لدى عينة البحث .

ويشير التخطيط كبعد من أبعاد النهوض الدراسى إلى مدى تنظيم الطالب لأعماله الأكاديمية وإدارة الوقت والجدول الزمنى واختيار وترتيب المكان الذى يعمل فيه. فهى تخطيط

الطالب لأعماله المدرسية ووظائفه ومعرفة كيفية المحافظة على تقدمه والأستعداد لتقييم أساليب التعلم الخاصة به بشكل دورى (فرحان بن سالم ، ٢٠٢١، ٦٥٢)، وتشير العلاقة مع المعلم إلى إدراكات الطالب حول كيفية التواصل مع المعلم متضمنًا التواصل الشخصى والاجتماعى والأكاديمى. فهى تصورات الطالب حول كيفية تعامله مع معلمه ومدى احترام معلمه له (Piosang, 2016, 2).

وتتمثل الكفاءة الذاتية فى قدرة الطالب على ضبط سلوكه نتيجة لما يمتلكه من قدرات شخصية تتعلق بالضبط الذاتى والإدراك المعرفى والمعتقدات وطرق التفكير. وتتمثل فى منظومة إدراكات الفرد عن قدراته وإمكانياته بتفيذ مهام معينة فى مواقف الحياة ومواجهة مشكلاته ، فهى مجموعة من الأحكام التى يكونها الطالب عن نفسه وتعكس مدى ثقته فى أداء المهام الدراسية، ومثابرته فى مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، والفهم والأداء الجيد للمهام الأكاديمية (أحمد غانم وهشام حسين ، ٢٠٢١، ٤٦٨). بالإضافة إلى معتقدات الطلاب حول قدراتهم على التعلم وأداء المهام الموكلة إليهم بثقة ومثابرة بالإضافة إلى ثقتهم فى قدرتهم على الفهم والأداء الجيد لواجباتهم المدرسية ومواجهة التحديات من أجل تحقيق مستويات أداء جيدة (Piosang, 2016, 2; Abdellatif& Alsharidah, 2020, 205).

ويشير التحكم إلى سيطرة الطالب على سلوكه المعرفى والانفعالى، ووعيه بسلوكه الذاتى ووجود الإرادة والقدرة على السيطرة والتحكم فى الرغبات والاستفادة من الوقت بشكل مناسب، والتصدى لمعالجة المشكلات الشخصية بطرق علمية، والاستفادة من الخبرات السابقة فى معالجتها، والمرونة وتقبل أفكار الآخرين، والنقد البناء (أحمد غانم وهشام حسين ، ٢٠٢١، ٤٦٨). ويشير كل من Abdellatif& Alsharidah, (2020, 205) بأنه قدرة الطالب على مواجهة الضغوط التى يواجهها بمرونة وهدوء، والتغلب على الصعوبات التى يواجهها بشكل إيجابى. ويضيف فرحان بن سالم (٢٠٢١، ٦٥٣) بأنه يقين الطالب حول كيفية القيام بالمهام المختلفة بشكل مناسب.

وتعنى المشاركة الأكاديمية الانغماس التام والتركيز الكامل على المهمة الأكاديمية، وتتعلق بمثابرة الطالب وتمتعه بالمدرسة ومشاركته فى الفصل وتطلعاته الأكاديمية المستقبلية (Piosang, 2016, 2; Abdellatif& Alsharidah, 2020, 205) . ، والقلق شعور

الطالب بالتوتر الذى يشعر به عندما يفكرون فى واجباتهم المدرسية أو امتحاناته، بالإضافة إلى الشعور بالخوف من عدم الأداء الجيد في واجباته المدرسية وامتحاناته (Piosang, 2016, 2).

وتعرف الباحثتان أبعاد النهوض الدراسى إجرائياً كالآتى:

أ. المشاركة الأكاديمية: الانغماس التام والتركيز الكامل للطالب على المهمة الأكاديمية والتمتع بأدائها، بالإضافة إلى حرصه على مشاركته فى الفصل.

ب. العلاقة بين المعلم والطالب: إدراكات الطالب حول كيفية التواصل مع المعلم متضمنًا التواصل الشخصى والاجتماعى والأكاديمى واحترام المعلم له.

ج. الحكم الذاتى: ويتمثل فى ثقة الطالب ويقينه حول كيفية القيام بالمهام الأكاديمية الموكلة إليه بشكل مناسب، بالإضافة إلى سيطرته على سلوكه المعرفى والانفعالى، ووعيه بسلوكه الذاتى ووجود الإرادة والقدرة على التحكم.

د. تجنب القلق: وهو تجنب الشعور بالتوتر الذى يشعر به الطالب عندما يفكر فى كثرة وصعوبة واجباته المدرسية أو امتحاناته، أو عدم الأداء الجيد فيها.

هـ. المثابرة الأكاديمية: وهى قدرة الطالب على التحمل والإصرار والمواصلة مع بذل الجهد فى المهام الأكاديمية الصعبة، ومواجهة العقبات والصعوبات الأكاديمية والتغلب عليها.

و. التخطيط: مدى تنظيم الطالب للمهام الأكاديمية المطلوبة منه وإنجازها فى الوقت المحدد وترتيبها طبقًا للأهميتها وأولويتها، وإدارة الوقت واختيار وترتيب المكان الذى يعمل فيه، ومعرفة كيفية المحافظة على تقدمه.

ثانياً: أنماط التواصل الأسري

إن التواصل ضرورة لازمة للحياة الإنسانية وسلامة الفرد النفسية والجسدية، فهو عملية مستمرة طوال حياة الفرد يشبع بها حاجاته الأساسية بطريقة تتغير حسب المراحل العمرية المختلفة، يؤكد بها ذاته وينمى قدراته العقلية والاجتماعية ويخفض توتره ويُعيد السكينة إلى نفسه، مما يشعره بالتوافق مع ذاته ومع البيئة المحيطة به. والأسرة أول وأهم المؤسسات الإنسانية التى تقوم على رعاية الأبناء، وإعدادهم للدخول فى الحياة الاجتماعية، فهى التى تمنح الفرد وضعه الاجتماعى وتحدد له اتجاهاته السلوكية واختياراته، ويختلف التواصل الأسرى عن مختلف أشكال التواصل الإنسانى الأخرى من حيث شدته العاطفية،

ويسبب الطبيعة الحميمية للعلاقات الأسرية، وقد تكون نتائج التواصل السيئ داخل الأسرة أشد خطرًا على الفرد من نتائج سوء التواصل داخل أى جماعة إنسانية أخرى. (Sanger, Moore- brown & Alt, 2000, 43)

ويقصد بالتواصل الأسرى بأنه التفاعل بين أفراد الأسرة عن طريق المناقشة والحديث عن كل ما يتعلق بشئون الأسرة من أهداف ومقومات وعقبات، ويتم وضع حلول لها من خلال تبادل الأفكار والأراء الجماعية حول محاور عديدة، مما يؤدى إلى خلق الألفة والتواصل. (مرسى أحمد ، ٢٠٠١، ٢٦). لذا فهو عبارة عن رسائل ترسل بقصد وتدرك بقصد بين الأفراد الذين ينتمون لبعضهم البعض بيولوجيًا وقانونيًا من خلال الأسرة التى تحكم العلاقة بينهم (Lepoire, 2006, 27). كما يمكن وصفه بإدراك الطالب لنمط تواصله مع والديه من حيث سوائه أو اضطرابه، ومدى فرص التواصل المتاحة معهم، وقدرته على التعبير عن مشاعره وأفكاره وأحاسيسه، والإدراك المتبادل لعملية التواصل بينهما واستجابة الوالدين له، ونوعية التغذية الراجعة العائدة عليه من عملية التواصل (نادية عبده ، ٢٠١٩، ٦٦). ويشير كل من بشرى أحمد وعبد الله فلاح وحسين محمد (٢٠٢٠، ٤٩٦) إليه بأنه العلاقات الاجتماعية الأسرية التى تقوم بين أدوار الزوج والزوجة والأبناء وطبيعة الاتصالات والتفاعلات التى تقع بين أعضاء الأسرة الذين يقيمون فى منزل واحد. ويرى كل من سمير المختار ونجاح جمعة (٢٠٢٠، ٤٦١) بأنه عملية اتصالية تتم بين الأباء والأبناء فى إطار الأسرة الواحدة عن طريق التفاعل بينهم وذلك من خلال النقاش والحوار.

وتؤكد هناء محمود (٢٠١٥، ١٦) أن التفاعل الأسرى المستمر بين الآباء والأبناء يساعد على نضج شخصية الأبناء وبلورتها وإظهارها فى صورة مقبولة اجتماعيًا، بالإضافة إلى أن تشكيل معتقدات الأبناء عن ذواتهم والسمات الشخصية لهم كالثقة بالنفس وفاعلية الذات والميل للتعاون والقدرة على الإنجاز ترجع إلى نمط التواصل الأسرى.

أما عن أنماط التواصل الأسرى فيعرفها Fitzpatrick& Ritchie (1990) بأنها الطرق التى يتبعها الوالدان فى التفاعل والتحاور مع أبنائهم، وتتضح من خلال نمطين من التواصل هما: نمط الحوار والذى يتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على المشاركة والحوار فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات والقضايا التى تهم الأسرة دون تقييد، والنمط الثانى هو نمط الطاعة والإلتزام ويتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على إظهار الطاعة للوالدين، وتحقيق الاتساق

والانسجام معهم فى المعتقدات والاتجاهات والآراء (عفاف متعب، ٢٠١٨، ٢٥). فالتواصل الأسرى هو الوسيلة الأساسية التى يتعلم الأفراد من خلالها التعامل مع الآخرين، وتفسير سلوكياتهم، والتعبير عن مشاعرهم، والتفاعل فى علاقاتهم بالآخرين (Koerner& Maki, 2004, 5). كما يعرفها كل من سميرة محمد وآمنة شعبان وأشرف محمد (٢٠١٧، ٤١٨) بأنها ما يحدث بين أعضاء الأسرة الواحدة من علاقات تواصلية، سواء كانت إيجابية أو سلبية، مباشرة أو غير مباشرة للوقوف على القوى المؤثرة فيها، وتبنى الأساليب المناسبة لدعمها، ومن ثم التأثير على كل فرد من أفرادها فى علاقته مع الآخرين، ويصنف التواصل الأسرى إلى بعدين هما بعد التوجه القائم على الامتثال ويطلق عليه أيضًا (التوجه التجانسى أو التوجه نحو الطاعة والالتزام) وبعد التوجه القائم على الحوار، فهما البناءان المحوريان لسلوكيات التواصل التى تحدث داخل الأسرة. ويقصد بالتوجه القائم على الامتثال بالدرجة التى تركز بها الأسر ذات التوجه الامتثالى على الانسجام فى السلوكيات والقيم والمعتقدات وعلى التناغم بين أفراد الأسرة والحرص على تجنب أى جدال أو صراع (Jowkara, Kohoulata& Zakeria, 2011, 88). فالتوجه القائم على الامتثال يحتوى على حدود ومحددات ويطلب فيها من الأفراد العمل على طاعة القوانين، وكذلك يطلب من الأبناء إظهار الطاعة للآباء (Fa'alau, 2016, 23).

فالأسر التى تتسم بقدرٍ عالٍ من الامتثال تمتلك اعتقادات وسلوكيات موحدة وتنخرط فى الأنشطة التى تشجع على التناغم وعلى الولاء للوالدين وغيرهم من أفراد الأسرة ، بالإضافة إلى تجنب الأنشطة التى تؤدى إلى الجدال أو الصراع، فهذه الأسر تتمتع بالتماسك فهى تفضل العلاقات داخل الأسرة على العلاقات خارجها حيث يتشارك أفرادها المصادر المتوافرة كالمكان والوقت والمال، كما يعملون على تنظيم جداولهم اليومية بما يتناسب مع عادات وأنشطة الأسرة، فى حين تحتل الأهتمامات الشخصية المرتبة أدنى، ويتخذ الآباء القرارات بشكل فردى وعلى الأطفال إطاعة هذه القرارت دون نقاش، أما الأسر التى تتسم بقدرٍ منخفض من الامتثال تتسم بتنوع فى المعتقدات والسلوكيات وتركز على أمتلاك أفرادها لشخصيات متفردة، كما أن أفرادها ينخرطون فى الأنشطة التى تشجع على الاستقلالية والإنفراد عن الأسرة، وعادةً ما يشارك الأطفال فيها على أتخاذ القرارات داخل الأسرة مما يؤكد على المساواة بين أفراد هذه الأسرة، كما يتم تجنب الصراع والجدال بقدر الإمكان في هذه

الأسر، فهى أسر أقل تماسكًا وينظر فيها إلى العلاقات خارج الأسرة على أنها لا تقل أهمية عن العلاقات بين أفراد الأسرة، وغالبًا ما تكون المصالح الأسرية فيها تابعة للمصالح والمساعى الفردية بغض النظر عن الأثار الضارة التى قد تسببها لتماسك الأسرة. (مغاورى عبد الحميد وعبد الله محيميد ، ٢٠١٧، ٢٢٤)(Koerner& Maki, 2004, 5).

أما بعد التوجه القائم على التوجه الحوارى يخلق مناخًا يشجع أفراد الأسرة على التفكير بشكلٍ مستقل وعلى حرية مناقشة العديد من المواضيع كالمواضيع الاجتماعية والجدالات السياسية (Jowkara et al., 2011, 88) ، فيقصد به التفاعلات غير المقيدة والتى يتم من خلالها تشجيع أعضاء الأسرة على التواصل والتعبير بحرية عن أفكارهم فى بيئة مفتوحة، كما يسمح فيها للأطفال بالتعبير عن الواقع الاجتماعى من خلال مناقشة أفكارهم ومشاعرهم (Clark, 2015, 11). كما تدعم الأسر ذات التوجه الحوارى العالٍ حرية أفرادها والتفاعل المتكرر وعفوية النقاش حول مواضيع مختلفة دون وضع أى حدود زمنية على المدة التى ستستغرقها هذه المناقشات، كما أنها تشجع المناقشات المفتوحة والاختلافات فى الرأى، ويتمتع أفراد هذه الأسر بقدرٍ عالٍ من الإنفتاح الشخصى ومشاركة بعضهم البعض المعلومات المتعلقة بأنشتطهم الشخصية وأفكارهم ومشاعرهم، وتدور مناقشاتهم حول الأنشطة الأسرية والقرارت الأسرية المهمة والذى يعد أمرًا مألوفًا فيها، أما الأسر ذات التوجه الحوارى المنخفض تتفاعل بدرجة أقل بكثير مع بعضهم البعض، كما أنها تحد من المواضيع التى يتم مناقشتها، كما أن الأنشطة الشخصية لأفرادها وأفكارهم ومشاعرهم أقل انفتاحًا، كما أن هذه الأسر لا تناقش الأنشطة بشكل دورى كما أنها لا تناقش القرارات الأسرية المهمة (مغاورى عبد الحميد وعبد الله محيميد، ٢٠١٧، ٢٢٤)(Koerner& Maki, 2004, 6).

وفى هذا الإطار قام Koesten, Schrodt& Ford (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمى وبيئات التواصل الأسرى وذلك على عينة مكونة من (٣٩٥) من الشباب، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الصمود وبيئات التواصل الأسرى، بالإضافة إلى أن نمط التواصل ذات التوجه القائم على الحوار يتنبأ بشكل موجب بالصمود، فى حين لم يتنبأ نمط التواصل ذات التوجه القائم على الامتثال به. وفى هذا السياق توصلت نتائج دراسة عفاف متعب ونصر يوسف

(٢٠١٨) التى قامت على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر بمحافظة عجلون إلى تنبؤ نمط التواصل ذات التوجه القائم على الحوار بالصمود الأكاديمى.

وفى ضوء الدراسات السابقة وفى ضوء تعريف Fitzpatrick& Ritchie (1990) تعرف الباحثتان نمطى التواصل الأسرى إجرائيًا على أنه الطرق التى يتبعها الوالدان فى التفاعل والتحاور مع أبنائهم، وتتضح من خلال نمطين من التواصل الأول هو (نمط الحوار) والذى يتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على المشاركة والحوار فيما يتعلق بالعديد من الموضوعات والقضايا التى تهم الأسرة دون تقييد، أما النمط الثانى هو (نمط الطاعة والإلتزام) ويتم فيه تشجيع أفراد الأسرة على إظهار الطاعة للوالدين، وتحقيق الاتساق والأنسجام معهم فى المعتقدات والاتجاهات والأراء.

ثالثاً: الأهداف المثلى للشخصية

يشير مصطلح الأهداف المثلى للشخصية إلى وضع الطالب لأهداف بحيث يصبح مستوى أدائه إما أفضل من أدائه السابق أو أعلى بشكل طفيف، ويرمز لها بالرمز (PB)، وفيها يستخدم الطالب كل المهارات اللازمة لتحقيق ذلك كأن يضع لنفسه أهداف محددة فى مستوى صعوبة معين لتحقيق أداء أفضل أو أعلى بشكل طفيف من أدائه السابق، فهى أهداف يضعها الطالب لنفسه فى المهام الدراسية أو غيرها وتكون بمثابة أهداف تنافسيه له لتحسين أدائه عما كان سابقًا، بالإضافة إلى بذل المزيد من الجهد فى المهمة الحالية مقارنة بما سبق، لذلك فيمكن وصفها بأنها أهداف محددة وصعبة (طموحة) وتنافسية مرجعية الذات وقائمة على تحسين الذات (Martin, 2006, 807–808)، وفى عام (٢٠١٠) اشترك Martin مع Liem ليعبرا عن مفهوم أهداف الشخصية المثلى ليصفاها بأنها معايير أو أهداف محددة تمثل للطالب تحديًا وتنافسًا مع نفسه، بحيث يعتبر هو المرجعية الأساسية لنفسه فى التقييم من أجل تحقيق أداء أفضل مما كان عليه فى السياق الأكاديمى، ومن ثم فهى تتيح للطالب زيادة التركيز على التقدم الذاتى والحد من الأثار السلبية كالمقارنات الاجتماعية مع أقرانه والطلاب الآخرين، ومن أمثلة الأهداف المثلى الأكاديمية أداء المهام الأكاديمية بشكل أفضل من أدائها فى العام السابق، وبذل مزيد من الجهد فى المهمة الأكاديمية الحالية بشكل أفضل من المهمة الأكاديمية السابقة (Martin & Liem, 2010,

(267. وفى عام(٢٠١٣) أضاف Martin بأنها أهداف موجهة نحو تحسين الأداء ليكون أفضل من السابق.

وتعرف بأنها سلوك الطالب الموجه المثابر لتحقيق أهداف أفضل له (منال محمود، ٢٠١٤، ٥٦٣). فتنعكس الأهداف المثلى للشخصية على التركيز على تحسين الذات وتحقيق النتائج الصعبة على النحو الأمثل من منظور تحقيق الهدف المحدد (Liem, Ginns, Martin, Stone& Herrett, 2012, 225).

ويتفق كل من Ginns, Martin, Durksen, Burns& Pope (2018, 533) مع منال محمود (٢٠١٤، ٥٦٣) فى وصف الأهداف المثلى للشخصية بأنها الأفضل أو الأحسن أو الأمثل فهى تجاوز أهداف الطالب، وتتطلب منه أداءً وجهدًا عاليًا وبذل جهد أعلى أو على الأقل مماثل لأدائه السابق. لذا فهى الأهداف الشخصية أو معايير التميز فى الأداء التى تتطابق أو تتجاوز أفضل ما كان عليه سابقًا فى السياق الأكاديمى (Najafzadeh, Ghanizadeh& Jahedizadeh, 2018, 267). ويرى كل من Ramshe, Ghazanfari, Ghonsooly (2019, 1628) بأنها كيفية تحسين الطلاب لأدائهم فى السنة الدراسية الحالية مقارنةً بالسنة الدراسية السابقة.

والأهداف المثلى للشخصية تتضمن مستوى أداء أعلى وأفضل مقارنةً بالأداء السابق، فهى بناء متعدد الأبعاد يتضمن (الأهداف المحددة، وأهداف التحدى، وأهداف التنافس مع الذات، وأهداف تحسين الذات)، وتعكس هذه الأبعاد قدرة الطالب على وضع أهداف تحدى بحيث يكون مستوى التحدى أو الصعوبة أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق، والتركيز على نفسه وتحفيز ذاته من أجل تحسينه بناءً على مستوى الأداء السابق أو إحراز تقدم، وتحقيق أهداف محددة بحيث يكون مستوى الأداء أعلى من الأداء السابق، والتنافس مع الذات بحيث يكون التنافس مع أدائه السابق وليس التنافس مع الآخرين، وهذه الأهداف يجب أن يكون مرجعها الفرد نفسه (ابتسام محمود ، ٢٠١٩، ٧٥١).

نموذج Martin (2006) للأهداف المثلى للشخصية

ومن أشهر نماذج الأهداف المثلى للشخصية نموذج Martin (2006) وهو نموذج متعدد الأبعاد يساعد الطلاب على تحديد (الأهداف المحددة، أهداف التحدى، الأهداف التنافسية الراجعة للذات، أهداف تحسين الذات) فى السياق التعليمى بحيث يتحدى الطالب

نفسه ليحقق أهدافه المثلى من خلال أربعة أنواع من التمثيلات التى حددها Elliot and Sheldon (1997)، حيث يتعلق الأول بالأهداف القريبة والمحددة للمهمة والتى يقوم الطالب فيها بتحديد الغرض من المهمة والتى تمثل ارشادات محدده لتوجيه أدائه، ويتعلق الثانى بالأهداف السلوكية المتعلقة بتحقيق الغرض من المهمة والتى تعكس أسباب الأداء وإنجازه (كأن يحدد الطالب مثلًا كتابة إجابات واضحة ومحددة للإجابة على اسئلة الاختبار أو أداء أفضل من الآخرين فى هذا الاختبار)، ويتعلق الثالث بالأهداف الشخصية للطالب والتى يحقق هدف المهمة من أجلها (كأن يحدد الطالب مثلًا تحسين درجة العام الماضى بدرجة أفضل) فهى بمثابة هدف شخصى لتحقيق الذات، ويتعلق الرابع بالأهداف البعيدة والتى تتعلق بصورة الذات التى يأملها الطالب فى المستقبل والتى تجعل من هذه الأهداف السلوكية وسيلة لتحقيق أهداف بعيدة المدى (كأن يلتحق الطالب بمهنة ما فى المستقبل أو كسب الكثير من المال بعد تخرجه من الجامعة)، ومن خلال هذه التمثيلات الأربعة يتحدى الطالب نفسه ليحقق أهدافه الشخصية المثلى، ولتحقيق ذلك اقترح Martin هدفين (ماذا، ولماذا) يقوم بهم الطالب وهم جوهر الأهداف المثلى للشخصية، فالهدف الأول (ما) ويزود الطالب بمعلومات واضحة حول ما يحاول تحقيقه فى المستقبل القريب، أما الثانى (لماذا) فيزود الطالب بالسبب الذى يكمن وراء رغبته فى تحقيق نتيجة معينة (Martin, 2006, 808).

فالهدف الأول (ما يحاول الطلاب تحقيقه) يعبر عن الأهداف المثلى التكيفية والتى تتضمن نوعين من الأهداف (الأهداف المحددة، وأهداف التحدى)، فالأهداف المحددة تؤدى إلى تحقيق مستويات أعلى فى الأداء حيث أنها تقلل الغموض وتزود الطالب بمعلومات واضحة حول ما يجب تحقيقه، أما أهداف التحدى فيحدد فيها الطالب الأهداف بطريقة سلوكية تحقق الغرض كما أنها تتميز بعنصر الصعوبة أى الطموح حيث يهدف الطالب أن يكون أداؤه أفضل من الأداء السابق له، ويؤكد Martin أنه من الأسباب التى تجعل أهداف الشخصية تكيفية هو أنها تتضمن معيار واضح يهدف الطالب إلى تحقيقه، كما أن الأهداف تختلف من حيث مستوى التحدى بحيث يكون مستوى التحدى أعلى وأفضل من مستوى الأداء السابق للطالب، كما يؤكد أن تحديد الهدف ومستوى التحدى الذى يتضمنه تتفاعل معًا لتؤدى إلى مستويات أعلى من الأداء (Martin, 2006, 809).

أما الهدف الثانى (لماذا يحاول الطلاب تحقيقها) يعبر عن الأهداف المثلى التحفيزية والتى تركز على تحقيق المعيار الشخصى للطالب وتتضمن نوعين من الأهداف (الأهداف التنافسية الراجعة للذات، وأهداف تحسين الذات)، فتتعلق الأهداف التنافسية الراجعة للذات بالتنافس مع الأداء السابق للطالب أكثر من التنافس مع الآخرين مع مراعاة أن الأهداف التنافسية التى يضعها الفرد يجب أن يكون مرجعها الفرد ذاته، وتتعلق أهداف تحسين الذات ببذل المزيد من الجهد التنافسى للطالب لتحسين ذاته وتحصيله الدراسى عما كان عليه من قبل (Martin, 2006, 809). وعليه توصل Martin (2006) إلى عوامل الأهداف المثلى وهى (الأهداف المحددة، وأهداف التحدى، والأهداف التنافسية الراجعة للذات، وأهداف تحسين الذات).

ويركز نموذج Martin على تقييم الفرد لذاته لتحقيق الكفاءة وتجاوز أدائه السابق، وهذا التقييم يكون وفق معايير داخل الفرد نفسه على أساس أدائه السابق، كأن يهدف إلى أن يكون مثل أدائه السابق أو أفضل منه فى المهام المستقبلية، وعلى الرغم من أن هذا النموذج يركز على التقييم الذاتى للأهداف فأنه لا يركز على النتائج فقط (كنتائج الاختبارات والحصول على درجة أعلى من الاختبار الحالى مقارنةً بالاختبارات السابقة) ولكنه يركز أيضًا على العمليات (مثل قضاء وقت إضافى فى القيام بالمهمة الحالية أكثر من المعتاد أو قراءة كتاب إضافى للمهمة الحالية مقارنةً بالمهمة السابقة أو طلب المساعدة من المعلم وهذا كان لا يحدث سابقًا) (Martin, 2011, 95). وتعرفها الباحثتان فى ضوء نموذج Martin (2006) بأنها أهداف يضعها الطالب لنفسه فى المهام الدراسية أو غيرها وتكون بمثابة أهداف تنافسيه له لتحسين أدائه عما كان سابقًا، بالإضافة إلى بذل المزيد من الجهد فى المهمة الحالية مقارنة بما سبق، فهى أهداف محددة وصعبة (طموحة) وتنافسية مرجعية الذات وقائمة على تحسين الذات، ويمكن تعريف أبعاده كالتالى:

أ. أهداف التحدى: وفيها يهدف الطالب لأن يكون أداؤه لأفضل من الأداء السابق له، كما يحدد الأهداف بطريقة سلوكية تحقق الغرض، وتتميز هذه الأهداف بعنصر الصعوبة أى الطموح.

ب. أهداف تحسين الذات: وتتعلق ببذل الطالب للمزيد من الجهد التنافسى له لتحسين ذاته وتحصيله الدراسى عما كان عليه من قبل.

ج. الأهداف المحددة: وهى الأهداف التى تزود الطالب بمعلومات واضحة حول ما يجب تحقيقه، وتحقيق مستويات أعلى فى الأداء حيث أنها تقلل الغموض.

د. أهداف التنافس ذاتية المرجع: وهى أهداف يضعها الطالب بذاته أى أن هذه الأهداف التنافسية مرجعها الفرد ذاته، وتتعلق بالتنافس مع الأداء السابق للطالب أكثر من التنافس مع الآخرين.

رابعاً: الشغف الأكاديمى:

الشغف هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، وتزوده بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج فى الأنشطة ذات القيمة، بالإضافة إلى نتائجه المباشرة التى تتضمن انفعالات المتعة والإثارة والحماس (Curran et al., 2015, 632). ويوضح Ho & Astakhova (2018, 975) أن الشغف ميل الفرد القوى نحو نشاط معين، وله مكونان رئيسيان هما المكون الوجدانى والذى يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، والمكون المعرفى والذى يتضمن دمج هذا النشاط مع هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدافعى لتوليد الشغف، فالشغف هو أحد الجوانب الأساسية فى حياة الفرد وهويته، فهو أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، وهو ما يجعله يحقق مجموعة من النتائج من خلال هذا الشغف من أهمها الرضا والسعادة والاندماج.

أما عن الشغف الأكاديمى فيرى كل من Vallerand, Salvy, Mageau, Elliot, Denis, Grouzet & Blanchard (2007, 507) بأنه ميل قوى لدى الطلاب نحو نشاط أكاديمى يحبوه ويجدونه مهمًا ويبذلون فيه الوقت والجهد، ويمكن التميز بين نوعين من الشغف الأكاديمى وفقًا للنموذج الثنائى هما الشغف الانسجامى وفيه يندمج الطلاب فى نشاط ما بإرادتهم بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى للطالب لأنه يتحكم بهذا النوع من الشغف، وهناك الشغف القهرى وفيه يندمج الطلاب فى نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، وهذا الاندماج يستنفذ الوقت والموارد الخاصة بالطالب بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفى هذا النوع يتحكم الشغف فى الطالب وليس العكس. لذلك هو حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الطالب والتى تعتمد على المعنى، ويترتب عليها حالة من السعادة الناتجة عن تكرار التقييم الوجدانى والمعرفى للأنشطة التى يحب أن يمارسها الطالب. (Zigarmi et al. , 2009, 301)

ولاحظ Belanger & Ratelle (2020, 14) قلة الدراسات التى تناولت مفهوم الشغف الأكاديمى والعوامل المسهمة فى تكوينه أو تدعيمه، وأوصى بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التى تبحث أكثر فى هذا المفهوم والعوامل الشخصية والبيئية التى تؤثر فيه. ويؤكد Belanger & Ratelle (2020, 4) أن الشغف الأكاديمى يجعل لدى الطالب ولعًا وحبًا لمجال دراسته، فيجعله متحمسًا للمواد التى يدرسها، ويبذل الوقت والجهد والموارد فى دراسة هذه المواد، وهذه الخصائص جميعًا قد تكون عاملًا أساسيًا فى ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمى له الذى يتميز بالدافعية والمثابرة والتركيز فى الدراسة، مما يؤثر إيجابيًا على أدائه الأكاديمى. ويصفه فتحى عبد الرحمن (٢٠٢١، ١٠٤) بأنه الرغبة المُلحة والدافعية الداخلية نحو الدراسة والتعلم والاندماج فيها، والشعور بالحيوية والطاقة، والمتعة أثناء ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية، والشعور بأن الدراسة جزء من الهوية الذاتية دون ان تؤثر على جوانب الحياة الأخرى.

نموذج Vallerand et al. (2003) **للشغف الأكاديمى:**

من أشهر النماذج النظرية التى تناولت الشغف النموذج الثنائى ل Vallerand, Blanchard, Mageau, Koestner, Ratelle, Léonard, Gagne´& Marsolais (2003) والذى يتناول بعدين للشغف الأكاديمى، البعد الأول هو الشغف الانسجامى والذى ينتج عن الاستقلالية الذاتية للفرد والاستعداد للنشاط الذى يتطابق مع هوية الفرد، حيث ينشأ من شعور داخل الفرد بحيث يتحكم الفرد ويسيطر على هذا النوع من الشغف، ويجعله يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختيارى ودون ضغوط عليه، وهذا النوع من الشغف يتميز بنوع من الاندماج المقبول فى نشاط ما ومتوازن مع مجالات الحياة الأخرى فى حياة الفرد دون وجود صراع بينها، أما البعد الثانى هو الشغف القهرى والذى ينتج عن التخطيط للنشاط الخاضع للرقابة والمقيد مع غياب تحكم الفرد، حيث ينشأ من شعور داخل الفرد بحيث لا يتحكم الفرد فى هذا النوع من الشغف بل يحدث العكس حيث يسيطر الشغف القهرى على الفرد، وهذا الشغف يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج فى نشاط ما يحدث بصفة مستمرة ومتكررة، كما أنه يتميز بوجود ضغوط داخلية وخارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى فى حياته، مما يؤدى إلى صراع بين الأنشطة

المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وعدم اندماجه فى أى من الأنشطة (Vallerand, et al, 2003, 757).

ويؤكد كل من Lyubomirsky, King& Diener (2005, 809) أن الشغف الأكاديمى الانسجامى يؤدى إلى استمرار الانخراط فى العمل بسعادة، ويساعد على منع حدوث الخبرات التى تؤثر سلبيًا، فى حين أن الشغف الأكاديمى القهرى يؤدى إلى حدوث صراع نفسى أثناء ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة مما يؤثر سلبًا على الفرد بشكل عام. ويشير Sheldon, Kasser, Smith & Share (2002) أن هذا النموذج يفترض أن الفرد يقوم بأنشطة متنوعة وينهمك فيها، منها ما يكون ممتعًا بالنسبة له ويقرر الاستمرار فى ممارستها بصورة منتظمة مما يجعلها تندمج فى مرحلة ما مع هوية الفرد وتصبح ذات قيمة عالية بالنسبة له، ومنه تتحول هذه الأنشطة إلى أنشطة شغفية (رياض سليمان ، ٢٠٢٠، ٣١٥). ولذا فإن الشغف الأكاديمى فى ضوء النموذج الثنائى يتكون من سبعة عناصر متضمنة فى تعريفه وهى (بروزه فى نشاط محدد، يجسد حبًا عميقًا ودائمًا للنشاط، لا يظهر إلا للأنشطة ذات المغزى وذات القيمة الشخصية، بناء تحفيزى دافعى، يعكس مستويات مرتفعة من الجهد والمثابرة، يظهر عندما تصبح الأنشطة ذاتية التحديد (هوية الفرد)، والإزدواجية من حيث كونه انسجامى والقهرى) (Yukhymenko–Lescroart, 2021, 3). ويضيف فتحى عبد الرحمن (٢٠٢١، ١٠٢) أهم الملامح التى تميز الشغف الأكاديمى وهى بروزه فى نشاط معين يهتم به الطالب وهو الدراسة، وحب هذا النشاط حيث يشعر الطالب بميل قوى نحو دراسته، والهوية والتوحد مع هذا النشاط كأنه جزء منه، وشعور الطالب بمعنى وقيمة الدراسة، والدافعية، والمثابرة، والعلاقات الإيجابية مع الأقران والزملاء فى الدراسة، والسياق الداعم فعادةً ما يشعر الطلاب الشغوفون بتعزيزهم من قبل الآخرين يدعمون شغفهم، والانفعالات الإيجابية فيشعر الطلاب الشغوفون بانفعالات ومشاعر إيجابية عند ممارسة النشاط.

وتم بناء هذا النموذج فى ضوء نظرية تحديد الذات (تقرير المصير) حيث ينخرط الأفراد فى أنشطة مختلفة طوال حياتهم وذلك لتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية، وتفترض نظرية تحديد الذات وجود ثلاثة حاجات أساسية يجب إشباعها لدى الفرد وهى الاستقلالية (الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية) والكفاءة (الرغبة بالتفاعل مع البيئة) والارتباط (الرغبة

بالشعور بالارتباط مع الآخرين)، حيث يرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة به، فإذا كان الفرد يشارك بحرية فى نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة، فيصبح هذا النشاط فى هذه الحالة شغفًا لدى الفرد (Lalande, Vallerand, Lafrenière, Verner - Filion, Laurent, Forest & Paquet, 2015, 164). لذلك وفقًا لهذا النموذج يتم الشغف وفقًا لثلاثة مراحل وهى اختيار الفرد لنشاط معين من بين الأنشطة المتاحة، وتقييم الفرد للنشاط الذى اختاره، واستيعاب هذا النشاط كجزء من هوية الفرد (فتحى عبد الرحمن ، ٢٠١٩، ٣٩). وتعرفه الباحثتان فى ضوء النموذج الثنائى ل Vallerand et al. (2003) بأنه ميل قوى لدى الطالب نحو نشاط أكاديمى يحبه ويجده مهمًا ويبذل فيه الوقت والجهد، ويمكن التميز بين نوعين من الشغف الأكاديمى وفقًا للنموذج الثنائى هما:

أ. الشغف الانسجامى: وهو الشغف الذى يتحكم الطالب فيه، ويندمج من خلاله فى نشاط ما بإرادته بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى.

ب. الشغف القهرى: وهو الشغف الذى يتحكم فى الطالب، ويندمج من خلاله فى نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، وهذا الاندماج يستنفذ الوقت والموارد الخاصة بالطالب بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له.

خامساً: الازدهار النفسى:

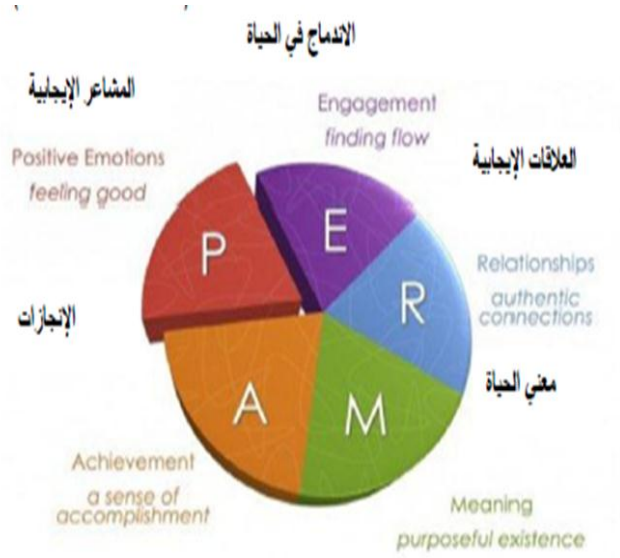
ظهر مصطلح الازدهار النفسى حديثًا فى علم النفس تزامنًا مع علم النفس الإيجابى، حيث انبثق من مفهوم الرفاهية النفسية والسلوكيات الإيجابية والتى تتضمن الإبداع والإنتاجية والعلاقات الجيدة والسلوك الاجتماعى الإيجابى والصحة النفسية والجسمية الجيدة (Diener et al., 2010, 144)، ويعرف الازدهار النفسى بأنه إشباع للحاجات التالية: وجود معنى وهدف للحياة، تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتقدير الذات، والشعور بالكفاءة، والتفاؤل، والإسهام فى سعادة الآخرين (Diener& Seligman, 2004, 4). وجاء فى عام(٢٠١٠) ليؤكد فى بحثه مع آخرين بأنه حالة لدى الفرد تتميز بالمشاعر الإيجابية والأداء الإيجابى، كما أن لها مؤشرات ذاتية كالنشاط والحيوية والإتقان والتفاؤل، ومؤشرات موضوعية اجتماعية مثل العلاقات الاجتماعية الإيجابية والإسهام الاجتماعى ووجود معنى

للحياة والسعى لتحقيق الأهداف الصعبة والرغبة فى الإنجاز (Diener et al, 2010, 143).

فالازدهار النفسى هو تحقيق الفرد لإمكانياته واستغلال قدراته لأقصى حد ممكن (Ryff & Singer ,2008, 14) ويشير Makatewassi (2012, 9) بأنه أسلوب الحياة الأمثل والأكثر إيجابية والذى يعتمد على تحقيق الفرد لإمكانياته واستغلال قدراته لأقصى درجة ممكنة، وجاء تعريف عفراء إبراهيم (٢٠١٩، ٤٠) لتؤكد أن الازدهار النفسى هو شعور الفرد بالتفاؤل والكفاءة وقدرته على رفاهية الآخرين والعمل على تحسين بيئته لكى تلبى احتياجاته واحتياجات الآخرين وحرية تقرير المصير ومقاومة الضغوط الاجتماعية والانفتاح على الحياة والرضا عن الوضع العام، وشعوره بالإشباع ماديًا وصحيًا واجتماعيًا وجسديًا وروحيًا. لذا فهو حالة مثلى يعتقد أنها تسهل القدرة لدى الأفراد على وضوح أهادف الحياة لديهم (Zhang Yang, Tong & Wu, 2020, 757). وفى هذا السياق يرى محمد مسعد (٢٠٢١، ٢٢٧) بأنه الحالة التى تبدو فيها الشخصية متألقة نفسيًا ووجدانيًا واجتماعيًا ووظيفيًا، وتتسم بالاندماج الاجتماعى الكامل، والاستمتاع بأنشطة الحياة المرتفعة، وادخال البهجة على الآخرين ومساعدتهم ومشاركتهم السعادة والمتعة.

نموذج (PERMA) للازدهار النفسى Seligman (2011)

ظهرت العديد من النماذج التى سعت لتفسير الازدهار النفسى ،وقد اختلف الباحثون فى تحديد بنية الازدهار النفسى إلا أنهم قد اتفقوا على تعددية بنية هذا المفهوم، حيث قدم Seligman (2000) نظريته فى الفضائل الإنسانية التى تتضمن أربعة وعشرين موطن قوى موزعة على خمس مقومات تسهم فى بناء مكونات الازدهار وأطلق عليها (PERMA) وهى اختصار للمشاعر الإيجابية، والاندماج، والعلاقات الإيجابية، ووجود معنى للحياة، والإنجاز)، فالأبعاد الثلاثة الأولى تمثل السعادة الذاتية أما البعدان الأخيران يمثلا ما يفعله الفرد ليكون مزدهرًا (Seligman, 2011, 11; Sharma, 2016, 107).



شكل (٢): نموذج مارتن سليجمان للازدهار النفسى(Seligman, 2011,1)

ويعد نموذج (PERMA) لمارتن سليجمان الأكثر شيوعاً وتفسيراً للازدهار النفسى وكذلك الأكثر استخدامًا فى الدراسات الحديثة ، والازدهار النفسى يتحقق من خلال الاهتمام الدقيق بالجوانب الخمسة لنموذج مارتن سليجمان من خلال رؤية جديدة لفهم الازدهار النفسى، ويبنى هذا النموذج على المفهوم الاصلى للسعادة والمكون من (المتعة والمعنى والمشاركة) مع إضافة العلاقات الإيجابية والإنجازات ،وأن الازدهار النفسى هو نتيجة تفاعل الخمس مكونات التى اختصرها فى كلمة PERMA ويوضح شكل (٢) نموذج مارتن سليجمان للازدهار النفسى .(Seligman , 2011,1)

واقترحت Nussbaum (2000) قائمة مكونة من عشر مكونات capabilities لمقومات الازدهار الإنسانى تتكون من الحياة بصورة طبيعية، والصحة الجسمية، وشعور الفرد بالأمان، وحرية التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وحرية الرأى وممارسة الفرد للخيال،وممارسة التخطيط للوصول إلى الصواب، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين،وتخصيص أوقات للأنشطة والترفيه، حرية المشاركة السياسية (Claassens, 2016, 7:9). ويرتبط الازدهار النفسى بشكل قوى بالمفاهيم التى تصف الحياة الجيدة للأفراد، حيث يصف الازدهار النفسى العناصر الإيجابية التى تركز بشكل رئيسى على الجوانب النفسية والأشكال والتفاعلات الاجتماعية للحياة الجيدة للأفراد، كما يعد كل من الهناء النفسى

والاجتماعى والانفعالى والمعرفى مكونات مهمة فى الازدهار النفسى (Kainulainen, 2020, 187)

ويرى Huppert &So (2009) أن الازدهار مكون متعدد الأبعاد، حيث وصف الازدهار فى ضوء مجموعة من المعالم الجوهرية والتى تتضمن الوجدان الموجب والاندماج والهدف من الحياة، بالإضافة إلى مجموعة من المعالم الإضافية والتى تتضمن التفاؤل والصمود والحيوية وتقبل الذات والتحديد الذاتى والعلاقات الإيجابية، وقد توصلوا إلى أن المزدهرين نفسياً هم من تتحقق لديهم جميع المعالم الجوهرية بالإضافة إلى ثلاثة من المعالم الستة (Huppert& So, 2009, 2; Huppert& So, 2013, 837). فى حين اقترح Diener et al. (2010, 145) بنية أحادية للازدهار النفسى حيث يتضمن إشباع حاجات وجود معنى وهدف للحياة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتقدير الذات، والشعور بالكفاءة، والاندماج الإيجابى، والتفاؤل، والإسهام فى هناء الآخرين، فى حين اقترح Mesurado, Crespo, Rodríguez, Debeljuh& Carlier (2018, 3) بنية ثلاثية الأبعاد للازدهار النفسى تتكون من الهناء الاجتماعى، والهناء الشخصى، والهناء الوجدانى. وتعرف الباحثتان الازدهار النفسى إجرائياً على أنه شعور الطالب بالتفاؤل والكفاءة والعمل على تحسين بيئته لكى تلبى احتياجاته واحتياجات الآخرين ومساعدتهم ومشاركتهم السعادة والمتعة، بالإضافة إلى شعوره بالإشباع وجدانيًا واجتماعيًا ومعرفياً، وتعرف أبعادها إجرائياً كالتالى:

أ. الازدهار الوجدانى: ارتفاع المشاعر الإيجابية وانخفاض المشاعر السلبية والرضا عن الحياة.

ب. الازدهار الاجتماعى: ويتضمن شعور الطالب بإنتمائه إلى المجتمع والمشاركة بداخله والترابط معه بالإضافة إلى شعوره بتقبل المجتمع له وأنه يساهم بفاعلية بداخله.

ج. الازدهار المعرفى: ويتضمن شعور الطالب الإيجابى نحو معارفه واقتناعه ورضاه عن مستواه المعرفى وكفاءته المعرفية وقدرته على توظيف هذه المعارف فى إنجاز المهام المعرفية، ومشاعره نحو احترام الآخرين لهذه المعارف ومدى إفادتهم من مشاركته معهم فى الانشطة المعرفية.

المبررات النظرية للعلاقات المفترضة بين متغيرات البحث :

افترضت الباحثتان العلاقات بين متغيرات البحث بناء على نتائج الدراسات السابقة ، وفى إطار العلاقة بين النهوض الدراسى والأهداف المثلى للشخصية ، يؤكد كل من Martin & Liem (2010, 268) تأثير الأهداف المثلى للشخصية فى النهوض الدراسى، كما تفترض دراسة منال محمود (٢٠١٤، ٥٧٥) أن الطلاب الذين يمتلكون أهداف مثلى وتوجهات دراسية يكونون مرتفعين فى النهوض الدراسى ، كما أن الطلاب الذين يسعون لتحقيق أهداف مثلى لديهم مثابرة وتحصيلًا مرتفعًا، حيث هدفت دراستها إلى الكشف عن أفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين النهوض الدراسى والأهداف المثلى والتوجهات الدراسية والتحصيل الدراسى لدى عينة مكونة من (٣٣٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج منها عن وجود تأثير متبادل دال إحصائيًا بين النهوض الدراسى والأهداف المثلى للشخصية ووجود تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيًا للنهوض الدراسى فى التوجهات الدراسية لدى عينة الدراسة، ووجود تأثير موجب مباشر وكلى للأهداف المثلى فى التحصيل الدراسى لدى عينة الدراسة، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للنهوض الدراسى فى التحصيل من خلال الأهداف المثلى والتوجهات الدراسية، بالإضافة إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا فى التوجهات الدراسية من خلال الأهداف المثلى.

كما هدفت دراسة Yu & Martin (2014) إلى الكشف عن دور الأهداف المثلى للشخصية وأهداف الإنجاز فى التنبؤ بكل من الدوافع الأكاديمية والنهوض الدراسى والاندماج الأكاديمى، وذلك على عينة مكونة من (٣٧٥٣) طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة فى الصين، وأسفرت نتائج الدراسة عن بعض النتائج منها أن الأهداف المثلى للشخصية فسرت الجزء الأكبر من التباين فى الدوافع الأكاديمية والنهوض الدراسى والاندماج، بالإضافة إلى تنبؤ أهداف الشخصية المثلى بالنهوض الدراسى.

كما قام Liem et al. (2012) بدراسة للكشف عن دور الأهداف المثلى فى الأداء الأكاديمى والاجتماعى للطلاب والذى يتضمن (النهوض الدراسى، والتدفق الأكاديمى، والتعلم العميق للطلاب، والعلاقة الإيجابية مع المعلم، والتعاون المشترك الإيجابى مع الأقران)، وذلك على عينة مكونة من (٢٤٩) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تنبؤ الأهداف المثلى تنبؤًا دالًا إحصائيًا بالنهوض الدراسى للطلاب وبتعملهم

العميق للطلاب وبالتدفق الأكاديمى وبالعلاقة الإيجابية مع المعلم وبالتعاون الإيجابى مع الأقران، مما يشير إلى أهمية الأهداف المثلى فى تنمية الأدء الأكاديمى والاجتماعى للطلاب مما يؤدى إلى نهوضهم الدراسى.

كماهدفت دراسة Najafzadeh et al. (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الأهداف المثلى والصمود الأكاديمى للطلاب وتحصيلهم اللغوى، وذلك على عينة مكونة من (١٧٣) طالبًا جامعيًا، وأظهرت نتائج الدراسة تنبؤ أهداف الشخصية المثلى تنبؤًا إيجابيًا ودالًا إحصائيًا بصمود الطلاب الأكاديمى، كما أسفرت نتائج دراسة Jahedizadeh et al. (2021,270) عن بعض النتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الأهداف المثلى والنهوض الدراسى، حيث تؤثر الأهداف المثلى تأثيرًا إيجابيًا دال إحصائيًا على النهوض الدراسى، وقد فسر الباحثون ذلك بأن التحديات والمحن والضغوطات والإخفاقات عمليات لا مفر منها فى السياق التعليمى والتى بدونها يكون النجاح مستحيلًا، لذلك يجب على الطلاب أن يكونوا على وعى ودراية بالطرق التى يمكنهم من خلالها تعزيز قدراتهم على النهوض الدراسى، ومن خلال هذه النتائج تفترض الباحثتان وجود تأثير مباشر دال موجب للأهداف المثلى للشخصية فى النهوض الدراسى.

وفى سياق العلاقة بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى، فقد هدفت دراسة محمد يحيى (٢٠١٨) إلى تعرف طبيعة النموذج البنائي للعلاقات بين النهوض الدراسى والعزم الأكاديمى والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك على عينة مكونة من (٤٥٤) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب في النهوض الأكاديمي بأبعاده الفرعية وكل من العزم الأكاديمي والنمو الإيجابي وأساليب التواصل الأسري، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ من أساليب التواصل الأسري [الحوار، والامتثال] بالنهوض الأكاديمي ومكوناته المختلفة، مع اختلاف نسب إسهام عاملي التواصل الأسري.

وفى ذات السياق، هدفت دراسة Collie, Martin, Bottrell, Armstrong, Ungar& Liebenberg (2016) إلى معرفة تصورات الطلاب عن أساليب التواصل الأسرى وعلاقتها بالنهوض الدراسى لهم وذلك على عينة مكونة من (٢٤٩) طالبًا وأظهرت

نتائج الدراسة قدرة المتغيرات المرتبطة بالأسرة مثل: أساليب التواصل الأسرى على التنبؤ بالنهوض الدراسى بصورة أكبر من متغير النمو الإيجابي للطلاب، كما هدفت دراسة Farahmand& Fouladchang (2017) إلى معرفة الدور الوسيط للتعبير العاطفى فى العلاقة بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى وذلك على عينة مكونة من (٥٠٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وباستخدام تحليل المسار أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر وغير مباشر لأنماط التواصل الأسرى فى النهوض الدراسى للطلاب.

كماهدفت دراسة Farhadi, Ghadampour&Geshnigani (2017) إلى معرفة أمكانية التنبؤ بالنهوض الدراسى من خلال المتغيرات المعرفية والسلوكية والوجدانية وذلك على عينة مكونة من (٣٦٩) طالبًا من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التواصل الأسري يُعد من المتغيرات المساهمة في التنبؤ بالنهوض الدراسي، والتي لها دورها الحيوي في تحقيق الحيوية الأكاديمية academic vitality، وكذلك النجاح الأكاديمي بالنسبة للطلاب، ودراسة (محمد يحيى ، ٢٠١٨، ٣٠) التى هدفت تعرف العلاقة بين أساليب التواصل الأسري والنهوض الدراسى لدى (٣٩٢) من طلاب المرحلة الثانوية التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أساليب التواصل الأسري والنهوض الدراسي.

كما قامت دراسة Reisy et al. (2014) بتحليل الدور الوسيط للعلاقة بين الفاعلية الذاتية ونمط التواصل الأسرى والنهوض الدراسى وذلك على عينة مكونة من (٣٢٠) طالبًا وطالبة بمراحل تعليمية مختلفة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية وأساليب التواصل الأسرى والنهوض الدراسى. وفى ذات السياق ، هدفت دراسة Rousta, Bayat &Nia (2014) الى مقارنة أنماط التواصل الأسرى وإدارة الوقت بين مجموعتين فى الصف الأول الثانوى أحدهما مرتفعة الإنجاز الأكاديمى والأخرى منخفضة فى الإنجاز الأكاديمى وذلك على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة مقسمين على المجموعتين، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في أساليب التواصل الأسري وفى إدارة الوقت التي تعد من العوامل المهمة في تحقيق النهوض الدراسي، حيث تمكن الطلاب الناجحون من إدارة وتنظيم أوقاتهم من خلال قدراتهم على اختيار أهدافهم بدقة، وتحديد أولوياتهم بعناية، وجدولة أعمالهم، والالتزام بالبرنامج الأكاديمي لهم، هذا يُشير

إلى أن أساليب التواصل الأسري القائمة على الحوار أو القائمة على الامتثال من المتغيرات والمساهمة في التنبؤ بالنهوض الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة Jowkara et al. (2011) الكشف عن العلاقة بين أساليب التواصل الأسري والصمود الأكاديمى وذلك لدى عينة مكونة من (٦٠٦) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وباستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد أسفرت نتائج الدراسة عن تنبؤ أساليب التواصل الأسري بالصمود الأكاديمى، ودراسة Atkinson (2018) التى هدفت إلى معرفة أنماط التواصل الأسرى وبحث العلاقة بين الصمود الأكاديمى كمتغير وسيط وأنماط التواصل الأسرى وسلوكيات التواصل داخل الفصل للطلاب وذلك على عينة مكونة من (١٨٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الحوار الأسرى مع الطلاب ومشاركتهم الشفوية وعلاقاتهم مع أقرانهم ومعلميهم.

كما قامت دراسة Klukas (2020) بالكشف عن العلاقة بين أنماط التواصل والنهوض الدراسى للطلاب وذلك على عينة مكونة من (٢٢٤) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة ، وباستخدام أسلوب تحليل الإنحدار أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين أنماط التواصل والنهوض الدراسى بالإضافة إلى أن أنماط التواصل تتنبأ بالنهوض الدراسى للطلاب. ومن خلال العرض السابق تفترض الباحثتان وجود تأثير مباشر دال موجب لأنماط التواصل الأسرى فى النهوض الدراسى.

وفى إطار العلاقات بين الشغف الأكاديمى والازدهار النفسى ، فقد توصلت نتائج الدراسات التى أجريت على المراهقين والراشدين وتناولت الشغف فى الرياضة والفنون والعمل والمجالات المتخصصة فى التعليم أن الشغف الانسجامى يعزز الازدهار النفسى بينما الشغف القهرى وعدم وجود الشغف يقلل من الازدهار النفسى للأفراد. حيث توصلت نتائج دراسات Philippe, Vallerand & Lavigne (2009) و Verner–Filion& Vallerand (2016) إلى أن الأفراد ذوى الشغف الانسجامى حصلوا على مستويات أعلى فى السعادة النفسية مقارنةً بالأفراد ذوى الشغف القهرى أو غير الشغوفين، كما هدفت دراسة عبد الله بن عوض الله (٢٠١٥) إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمى والسعادة لدى عينة مكونة من (١٠٢٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الانسجامى ومستوى السعادة لدى

طلاب المرحلة الثانوية فى حين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشغف القهرى ومستوى السعادة لديهم أى أن كلما زاد الشغف الانسجامى لدى عينة الدراسة زاد مستوى السعادة لديهم وكلما زاد الشغف القهرى لديهم قل مستوى السعادة . كما أشارت نتائج الدراسات إلى إمكانية تنبؤ الشغف الأكاديمى بالازدهار النفسى، كما فى دراسة فتحى عبد الرحمن (٢٠١٩) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتى فى العمل والشغف الأكاديمى ، وذلك على عينة مكونة من (١٦٣) معلمة رياض أطفال وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الانسجامى والهناء الذاتى ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الشغف القهرى والهناء الذاتى، كما أظهرت نتائج الدراسة إمكانية تنبؤ متغيرات الدراسة بالهناء الذاتى حيث جاء الشغف الانسجامى أقوى المتغيرات تنبؤًا بالهناء الذاتى.

وتأكيدًا للنتائج السابقة هدفت دراسة Rahimi& Vallerand (2021) إلى التعرف على دور الشغف الأكاديمى بنوعيه الانسجامى والقهرى والانفعالات فى التسويف الأكاديمى فى ظل جائحة كرونا، وأظهرت نتائج الدراسة أن الشغف القهرى يتنبأ بالتسويف الأكاديمى للطلاب من خلال المشاعر السلبية حيث أنه يرتبط بالمشاعر السلبية لدى الطلاب لذلك المشاعر السلبية تتوسط العلاقة بين الشغف القهرى والتسويف الأكاديمى، فى حين أن الشغف الانسجامى يرتبط إيجابيًا بالمشاعر الإيجابية للطلاب لذلك فالشغف الانسجامى يتنبأ تنبؤًا سالبًا بالتسويف الأكاديمى للطلاب حيث أنه أدى إلى تقليل التسويف الأكاديمى لديهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الشغف الانسجامى يسهم بشكل إيجابى فى زيادة الازدهار النفسى لدى الطلاب.

كما أشارت دراسة Sheldon et al. (2002, 24) عدم تحقيق الازدهار ربما يكمن فى مدى الاختلافات الكبيرة بين نوعى الشغف، فكثير من الأفراد يحاولون الوصول إلى الازدهار من خلال الشغف القهرى، لذلك فإن احتمالات انخفاض مستوى الازدهار النفسى قد تكون أكبر مقارنة بالأفراد الذين يتمتعون بالشغف الانسجامى ولديهم شعور بالأمان ويواجهون المشاعر السلبية التى تقف عائقًا للوصول للازدهار النفسى ، ومن هذه النتائج تفترض الباحثتان وجود تأثير مباشر دال موجب للشغف الأكاديمى فى الازدهار النفسى.

وفى إطار العلاقة بين الشغف الأكاديمى والنهوض الدراسى، يشير عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠، ٥٢١) أنه فى مجال التعليم قد ركزت معظم الدراسات على الشغف الانسجامى، وذلك بسبب أهميته فى التعليم والفوائد التى يحققها، إذ أنه يؤثر إيجابيًا فى أداء الطلاب ومثابرتهم، وتوجيه الطلاب نحو الهدف، ودافعيتهم للتعلم، كما أنه يؤثر فى رفاهية الطلاب، وزيادة تركيزهم ومرونتهم، ومشاركتهم الأكاديمية. كما يؤكد كل من Ruiz-Alfonso & León (2016, 174; 2017, 285) فى أن الشغف الأكاديمى يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية حيث أنه يدفع الطلاب نحو المثابرة، وبذل الجهد فى أنشطة ومهام التعلم واندماجهم وتكريس أنفسهم فيها، ومواجهة الصعوبات والتحديات والضغوط الأكاديمية بكفاءة، كما أنه يؤثر إيجابيًا فى شعور الطلاب بالرفاهية والازدهار النفسى والرضا عن الدراسة.

وترى الباحثتان أنه عندما يمارس الطالب نشاط أكاديمى بحرية تامة ودون ضغط أو إجبار فيسيطر الفرد على هذا النشاط ويتحكم فيه ويحدث تكامل بين هذا النشاط مع مجالات الأنشطة الأكاديمية الأخرى، ومن ثم يستمتع الطالب بهذا النشاط وينخرط فيه بغض النظر عن أى معوقات أو ضغوطات أكاديمية تواجهه فيستطيع التغلب عليها، مما يترتب عليه نتائج إيجابية بالاندماج فى هذا النشاط بشكل جيد ويتحقق نوع من السعادة والرضا والهناء لديه مما يؤدى إلى الأداء الأكاديمى الجيد لديه فى هذا النشاط ومن ثم تحقيق نهوض أعلى لدى الطالب، وفى المقابل عندما يجبر الطالب على نشاط أكاديمى دون رغبته لأسباب داخلية أو خارجية، فإن ذلك يجعل الطالب يحجم عن هذا النشاط الأكاديمى ويحجم عن الانخراط فيه، أو قد يؤديه دون استمتاع وبمجرد تعرضه لأى معوقات أو ضغوطات أكاديمية فيفقد القدرة على التركيز فى هذا النشاط الأكاديمى وينصرف عن أداءه، فيصاب بمشاعر سلبية من الصراع والشعور بالذنب والاحباط مما يؤثر سلبًا على الاندماج فيه ويؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمى ومن ثم يقل نهوض الطالب.

كما أن الشغف الانسجامى يتميز بالمرونة، حيث أنه فى حالة منع الطالب ذو الشغف الانسجامى من القيام بالأنشطة الشغفيه بالنسبة له، فأنه يستطيع التكيف مع الوضع القائم والقيام بأداء أنشطة أخرى وبشكل جيد، كما أنه يتحكم فى نشاطه الذى يقوم به ويمكنه أتخاذ القرار بعدم القيام بهذا النشاط فى الوقت المناسب إذا اتضح له أن هذا النشاط يؤثر

سلبًا عليه (رياض سليمان ، ٢٠٢٠، ٣١٥). كما يؤكد Phillippe, Vallerand, Houlfort, Lavigne &Donahue (2010, 918) أن الشغف الانسجامى يتميز بالمشاعر الإيجابية والقدرة على أتخاذ القرارات المستقلة والحفاظ على السيطرة والنشاط، فيؤدى إلى التفاعل مع التأثيرات الإيجابية والعمل على حماية الفرد من التأثيرات السلبية، وذلك لأنه يجعل الفرد ينخرط فى النشاط الأكاديمى بحرية وإيجابية مما يمكنه من استخلاص المؤثرات الإيجابية دون تفكير فى النتائج السلبية أو تاثيرات التوقعات السلبية عليه، على عكس الشغف القهرى الذى يتميز بالمشاعر السلبية وفقدان السيطرة على النشاط، حيث يقود الفرد إلى الشعور بالتأثيرات السلبية مثل القلق والإحباط والتوتر والإجهاد.

ويستخلص رياض سليمان (٢٠٢٠، ٣١٦) أن الطلاب ذوى الشغف الانسجامى قادرون على التركيز بشكل كبير فى أداء الأنشطة الأكاديمية التى يقومون بها، بالإضافة إلى قدراتهم العالية فى التكيف مع الأوضاع المختلفة، والتحكم فى الأنشطة التى يمارسونها، مما يزيد من مستوى انخراطهم فى الأنشطة الأكاديمية ويؤثر إيجابيًا فى أدائهم الأكاديمى، فى المقابل يقف الشغف القهرى عائقًا أمام الطلاب للحصول على نتائج إيجابية، حيث أنهم يمارسون النشاط الأكاديمى رغمًا عنهم مجبرين دون إرادتهم سواء بضغوط داخلية أو خارجية، مما يؤدى إلى شعورهم ببعض المشاعر السلبية من الإحباط والتوتر والقلق وهذا بدوره يؤثر سلبًا على انخراطهم فى الأنشطة الأكاديمية وبالتالى يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمى. وفى هذا السياق تشير كل من ميسون عبيد ونغم هادى (٢٠٢٠، ٣٤٠) أن الشغف الانسجامى يسهم فى استمرارية السعادة النفسية ويمنع حدوث تجارب تؤثر سلبيًا فى نفسية الفرد، إلا أن الشغف القهرى يحدث العكس تمامًا حيث أنه يسهم فى حدوث الصراع النفسى أثناء أداء الأنشطة اليومية ويتسبب فى الشعور بالشقاء والتعاسة، ومن ثم تفترض الباحثتان وجود تأثير مباشر دال موجب للشغف الأكاديمى فى النهوض الدراسى.

وفى سياق العلاقة بين النهوض الدراسى والازدهار النفسى يؤكد Symes, Putwain& Remedios (2015, 608) أنه عند تعرض الطلاب للضغوط والصعوبات والأعباء الأكاديمية، فالطلاب مرتفعو الازدهار النفسي سوف يتغلبون ويواجهون هذه الصعوبات ومن ثم يزيد النهوض الدراسى لديهم، فى حين أن الطلاب منخفضى الازدهار النفسى لا يستطيعون التغلب على هذه الصعوبات ومن ثم يقل نهوضهم الدراسى، ومن ثم

هدفت دراسة Anderson (2019) ودراسة أحمد رمضان (٢٠٢٠) إلى التعرف على النهوض الدراسى كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوى الأسرى والازدهار المعرفى لدى طلاب الجامعة، وذلك على عينة مكونة من (٢٩٧) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الوادى الجديد، وأسفرت الدراسة على عدة نتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين النهوض الدراسى والازدهار المعرفى،كما قامت دراسة Hom et al. (2020) للكشف عن العلاقة بين الصمود النفسى والازدهار النفسى، وذلك على عينة مكونة من (٢٨٠٥) فردًا من أفراد قوات الدفاع النيوزيلندية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الازدهار النفسى والصمود ، ومن خلال الدراسات تفترض الباحثتان وجود تأثير مباشر دال موجب للازدهار النفسى فى النهوض الدراسى ، ووجود تأثير دال وسطى لكل من الشغف الأكاديمى والازدهار النفسى فى النهوض الدراسى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. اتفقت نتائج الدراسات على وجود علاقات ارتباطية موجبة بين متغيرات البحث .
٢. يتضح وجود مجموعة من العوامل التى تؤثر فى النهوض الدراسى وتتفاعل معاً وهى العوامل النفسية مثل الازدهار النفسى، والعوامل المتعلقة بالمدرسة والدافعية والتى تتمثل فى المشاركة فى الفصل والطموحات التعليمية والعلاقة مع المعلمين والشغف الأكاديمى، والعوامل المتعلقة بالأسرة والتى تتمثل فى دعم الأسرة والروابط الإيجابية مع أفراد الأسرة، والتواصل الأسرى.
٣. يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة الاهتمام بدراسة العلاقة بين المتغيرات دون التطرق الى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتفاعل بين متغيرات البحث أو محاولة التوصل الى نموذج بنائى يصف علاقات التفاعل والتأثيرات المتبادلة بين هذه المتغيرات.

فروض البحث:

بناء على نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال البحث وما تم عرضه في الإطار النظري صاغت الباحثتان عددًا من الفروض على النحو الآتي:

١– تؤثر أنماط التواصل الأسرى تأثيرًا مباشراً دالاً موجباً فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٢– تؤثر الأهداف المثلى للشخصية تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٣– يؤثر الازدهار النفسى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث

٤– يؤثر الشغف الأكاديمى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجباً في النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٥– يؤثر الشغف الأكاديمى تأثيراً مباشرًا دالاً موجباً فى الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

٦– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية تأثيراً مباشراً دالًا موجبًا فى الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

٧– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى و الأهداف المثلى للشخصية تأثيراً مباشراً دالًا موجبًا فى الشغف الأكاديمى لدى عينة البحث .

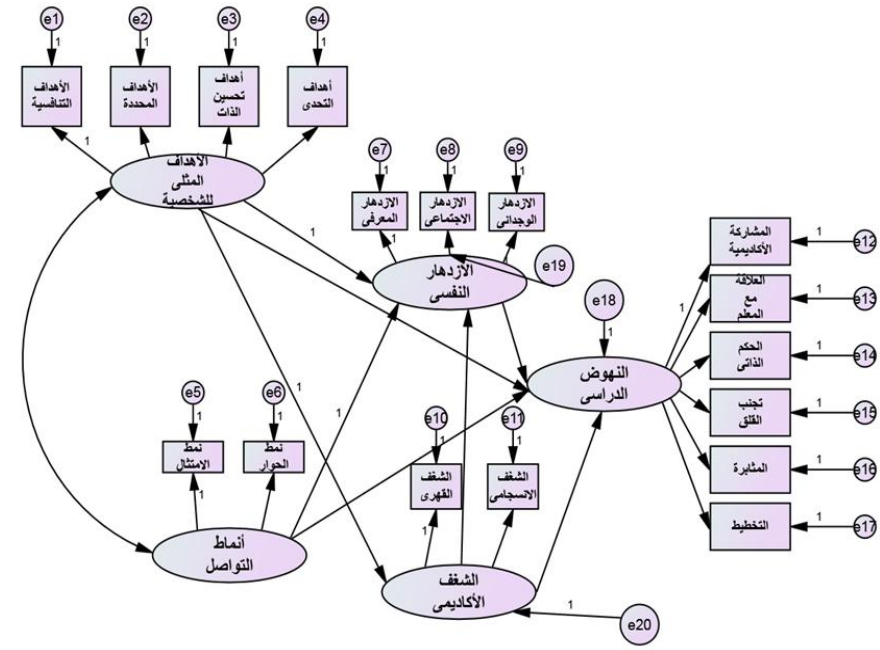
٨– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى و الأهداف المثلى للشخصية تأثيراً غير مباشر فى النهوض الدراسى عبر الشغف الأكاديمى لدى عينة البحث .

٩– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية تأثيراً غير مباشر فى النهوض الدراسى عبر الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

النموذج المفترض البنائى للعلاقات السببية بين متغيرات البحث:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث ، اتضح وجود عدد من المتغيرات التى تسبب النهوض الدراسى، والهدف من هذه البحث هو اقتراح نموذج بنائى للعلاقات السببية بين كل من(النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى) ، لذا صممت الباحثتان نموذجًا نظريًا يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث ، وفى النموذج البنائى المفترض فإن النهوض الدراسى يفسر من خلال متغيرات وهى أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى

للشخصية والازدهار النفسى والشغف الأكاديمى والتى يمكن النظر إليها فى النموذج كمتغيرات مستقلة تمثل أبنية مستقلة، لكنها ترتبط معًا بعلاقات بينية وتخدم متغيرات (الشغف الأكاديمى والازدهار النفسى) كمتغيرات وسيطة وناقلة لتأثير أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى فى النهوض الدراسى وتكون العلاقات بين أنماط التواصل الاسرى والأهداف المثلى والنهوض الدراسى متوقفة على أو يتوسطها تأثير كل من الشغف الأكاديمى والازدهار النفسى، ويوضح شكل (٣) النموذج النظري البنائى المفترض للعلاقات بين متغيرات البحث .



شكل (٣): النموذج المفترض البنائى للعلاقات بين متغيرات البحث

إجراءات البحث:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً وتحليلاً للإجراءات المنهجية للبحث من حيث وصف عينة البحث (عينة التحقق من أدوات البحث – العينة الأساسية) ، وأدوات البحث التي استخدمت في جمع البيانات، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات. ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو التالي:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يحاول تعرف معاملات الارتباط بين المتغيرات(النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى ، والتحقق من النموذج المفترض البنائى باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية SEM. والذى يعتمد على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نموذج بنائى مبنى على أسس منطقية، وتحديد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج البنائى المقترح.

ثانياً: المشاركون فى البحث

أ- عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث :

تكونت عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من (٣٥٠) طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم من الفصل الدراسى الثانى للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م بمتوسط عمري قدره (١٦.٣٦) وبانحراف معيارى قدره(٠.٧٩) وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس ويوضح جدول (١) وصف العينة.

جدول (١):

وصف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

الصف	النوع		الإجمالى
	ذكور	إناث	
الأول الثانوى	٤٣	٢٤	٦٧
الثانى الثانوى	٣١	١٦٤	١٩٥
الثالث الثانوى	٢٦	٦٢	٨٨
الإجمالى	١٠٠	٢٥٠	٣٥٠

ب- المشاركون فى العينة الأساسية:

اشتملت العينة الأساسية على (٤٤٧) طالباً وطالبةً من المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم من الفصل الدراسى الثانى للعام ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م

بمتوسط عمري قدره (١٦.٤٣) وبانحراف معيارى قدره (٠.٨١٦) . ويوضح جدول (٢) وصف العينة الأساسية.

جدول (٢) :
وصف عينة البحث الأساسية

الصف	النوع		الإجمالى
	ذكور	إناث	
الأول الثانوى	٤٥	٢٨	٧٣
الثانى الثانوى	٤٠	١٨٦	٢٢٦
الثالث الثانوى	٥١	٩٧	١٤٨
الإجمالى	١٣٦	٣١١	٤٤٧

ثالثاً: [1]أدوات البحث: اشتمل البحث على الأدوات التالية:

١– مقياس النهوض الدراسى. (إعداد الباحثتان)

٢– مقياس أنماط التواصل الأسرى (إعداد الباحثتان)

٣– مقياس الأهداف المثلى للشخصية. (إعداد الباحثتان)

٤– مقياس الشغف الأكاديمى . (إعداد الباحثتان)

٥– مقياس الازدهار النفسى. (إعداد الباحثتان)

وقد مر إعداد المقاييس بعدة خطوات وهى: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت متغيرات البحث ، والاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التى تناولت المتغيرات، وإعداد الصورة الأولية للأدوات وعرضها على بعض المحكمين من أساتذة علم النفس من أجل إبداء آرائهم فيما يتعلق بصلاحية المقاييس للاستخدام وتعديلها فى ضوء آرائهم، وتطبيق الأدوات على أفراد العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية. وفيما يلى شرح هذه الأدوات:

[1] ملحق(١) مقاييس البحث فى صورتها الأولية

١ – مقياس النهوض الدراسى

تم الرجوع إلى المقاييس السابقة التي تناولت متغير النهوض الدراسى في بنائه وقد قامت العديد من الدراسات ببحث البنية العاملية للنهوض الدراسى واختلفت نتائج الدراسات فى تحديد أبعاد النهوض الدراسى حيث توصلت دراسة Klukas (2020) أن النهوض الدراسى مفهوم أحادى البعد. بينما توصلت دراسة Martin& Marsh (2008) أن النهوض الدراسى يتكون من خمسة عوامل تتمثل فى (الفاعلية الذاتية ، والتخطيط ، والتحكم ، والمثابرة (الالتزام)، والقلق المنخفض (الهدوء) وتوصلت دراسات كل من Comerford et al. (2015) وابتسام محمود (٢٠١٨) إلى نفس الأبعاد السابقة، وتوصلت دراسة Piosang (2016) إلى أبعاد (الكفاءة الذاتية، والتحكم غير المؤكد، والمشاركة الأكاديمية، والقلق، والعلاقة بين المعلم والطالب)، بينما توصلت دراسة أمل عبد المحسن (٢٠٢٠) إلى أبعاد (التعامل مع الإحباط، والتعامل مع الضغوط الدراسية، الاحتفاظ بالثقة بالنفس، تجنب السيطرة)، وتوصلت شيرى حليم (٢٠١٩) أن النهوض الدراسى يتكون من خمسة عوامل هى (الفاعلية الذاتية، والسيطرة غير المؤكدة، والقلق، والاندماج الاجتماعى، والعلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم). ودراسة فرحان بن سالم (٢٠٢١) التى توصلت إلى وجود أربعة عوامل وهى (العلاقة مع المعلم، والتخطيط، والكفاءة الذاتية، والتحكم).

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٧٤) مفردة ، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٧) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) (١٥ مفردة) من المفردة(١– ١٥)، البعد الثانى: (المشاركة الأكاديمية) (٨ مفردات) من المفردة (١٦–٢٣)، البعد الثالث : (العلاقة مع المعلم)(١٠ مفردات) من المفردة(٢٤–٣٣)،البعد الرابع : (الحكم الذاتى)(١١ مفردة) من(٣٤–٤٤)، البعد الخامس: (تجنب القلق) (٨ مفردات) من(٤٥الى٥٢)، والبعد السادس (المثابرة الأكاديمية) (١٢) مفردة من (٥٣–٦٤)، والبعد السابع (التخطيط) (١٠) مفردات من (٦٥–٧٤).

تقدير الاستجابة على مفردات المقياس:

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (٣٧٠) درجة، والدرجة الصغرى (٧٤) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السكومترية للمقياس؛ استعانت الباحثة بعينة استطلاعية قوامها (٣٥٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية بمحافظة الفيوم.

صدق المقياس:

وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الأساليب الآتية:

بعد عرض الباحثتين مقاييس البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين[٢]، تشمل أساتذة علم النفس التربوى ؛ بهدف معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس ، وأشاروا إلى بعض التعديلات ، وقامت الباحثتان بتعديلها ، تم التحقق من الصدق العاملى الاستكشافى والتوكيدى والتمييزى.

أولاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى (EFA) لمقياس النهوض الدراسى:

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس النهوض الدراسى وفقًا لاستجابات العينة ، فقد استخدمت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية أكبر من أو يساوى (0.40) ، واستخدم معيار" جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وتم اتخاذ بعض الإجراءات للتحقق من قابلية البيانات لإجراء التحليل العاملى الاستكشافى، حيث تبين من الإحصاءات أن أغلب معاملات الارتباط البينية لمصفوفة الارتباط Correlation Matrix أكبر من(0.3)، وقيمة اختبار كايزر– ماير– أولكين Kaiser – Mayer– Olkin (KMO) (0.907) وهى أكبر من (0.6)، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity

[٢] (ملحق ٣) أسماء السادة المحكمين

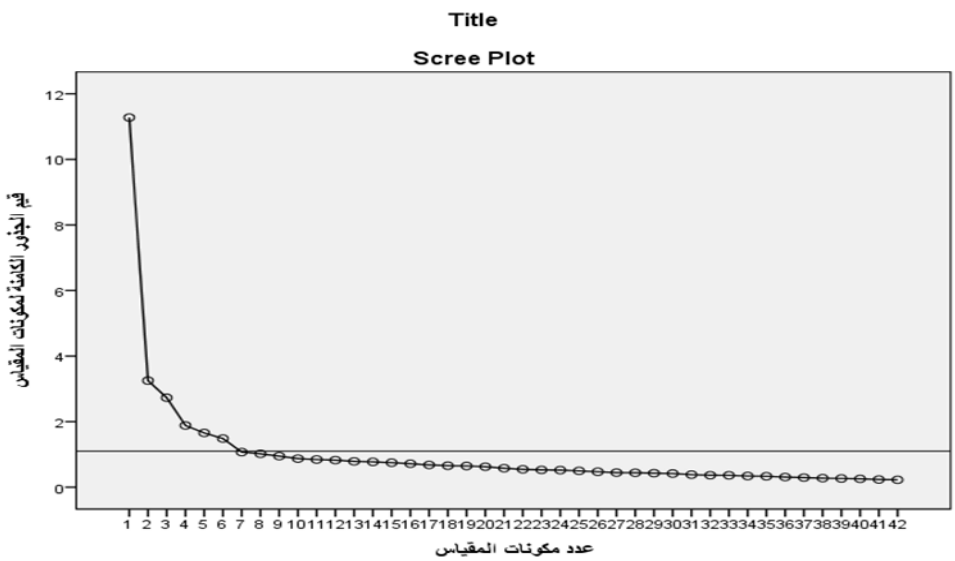
(6316.85)، وهى دالة احصائياً ، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن 0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج(٦) عوامل، تضمنت(53.05%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (11.21%،10.283%، 9.704% ،8.193%، 7.823%، 5.829%)، ويعرض الجدول (٣) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس النهوض الدراسى.

جدول(٣):

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس النهوض الدراسى (ن=٣٥٠)

العامل الأول (الحكم الذاتى)		العامل الثانى (المثابرة الأكاديمية)		العامل الثالث (العلاقة مع المعلم)		العامل الرابع (تجنب القلق)		العامل الخامس (التخطيط)		العامل السادس (المشاركة الأكاديمية)	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
٤٠	0.684	٥٨	0.729	٢٨	0.708	٤٥	0.787	٦٩	0.702	٢٢	0.688
٤١	0.619	٥٧	0.716	٢٧	0.692	٤٦	0.786	٦٨	0.688	١٩	0.636
٣٤	0.614	٦٠	0.637	٢٩	0.676	٤٩	0.728	٧٣	0.668	١٨	0.603
٣٦	0.611	٥٩	0.631	٣٢	0.672	٤٧	0.662	٧١	0.635		
٣٨	0.553	٦٣	0.582	٣٠	0.667	٥٠	0.573	٧٢	0.612		
٣٧	0.55	٥٦	0.54	٣٣	0.609	٤٨	0.492	٧٠	0.550		
٣٥	0.536	٥٥	0.538	٣١	0.589						
٤٢	0.529	٦٤	0.502	٢٥	0.498						
٣٩	0.491										
٢٦	0.486										
٤٣	0.441										
الجذر الكامن	4.71	4.32		4.08		3.44		3.29		2.45	
نسبة التباين العاملى	%11.21	%10.28		%9.70		%8.19		%7.82		%5.83	
نسبة التباين الكلى	%11.21	%21.50		%31.20		%39.39		%47.22		%53.05	

ويتضح من نتائج الجدول(٣) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الستة) بلغت قيما مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (0.40)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الستة عوامل قد وصلت إلى (53.05%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١١) مفردة، ، وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل (الحكم الذاتى) . وتشبع على العامل الثانى (٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (المثابرة الأكاديمية). وتشبع على العامل الثالث (٨) مفردات، وتقيس هذه البنود (العلاقة مع المعلم)، وتشبع على العامل الرابع (٦) مفردات، وتقيس هذه البنود (تجنب القلق)، وتشبع على العامل الخامس (٦) مفردات، وتقيس هذه البنود (التخطيط)، وتشبع على العامل السادس (٣) مفردات، وتقيس هذه البنود (المشاركة الأكاديمية) وحذفت (٣٢) مفردة منها مالم يتشبع على أى مفردة، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ماكانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥) ، كما تم الاعتماد على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هى ستة عوامل، ويعرض شكل (٤) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الستة للنهوض الدراسى.



شكل (٤) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس النهوض الدراسى

ثانيًا: الصدق التمييزى:

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بواحدة من الطرق الآتية: اختبار مربع كاي للفرق، وتحليل متوسط التباين المستخلص(AVE)، علاوة على استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه (Ware,Kosinski, Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo,& Lee,2013) المستند إلى قيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية. وقد قامت الباحثتان باستخدام إحدى الطرق، وهى طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للبنود item internal consistency and Discriminant validity ، وفى ضوء هذا الربط ، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للمفردات ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (0.4) مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل مفردة مرضيًا إذا كان أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (0.4) مقبولًا، كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013) . وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من (٨٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضيًا. وهذا ما يتضح في جدول (٤).

جدول (٤):
الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس النهوض الدراسى كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٥٠)

المفردة	المشاركة الأكاديمية	العلاقة مع المعلم	الحكم الذاتى	تجنب القلق	المثابرة الأكاديمية	التخطيط
١٨	.799**	.395**	.365**	.184**	.316**	.280**
١٩	.787**	.356**	.372**	.254**	.221**	.255**
٢٢	.776**	.400**	.207**	.301**	0.090	.181**
٢٧	.227**	.658**	.339**	.187**	.283**	.307**
٢٨	.264**	.734**	.281**	.219**	.223**	.251**
٢٩	.437**	.785**	.353**	.313**	.244**	.272**
٣٠	.365**	.744**	.292**	.302**	.132*	.190**
٣١	.453**	.729**	.333**	.266**	.236**	.268**
٣٢	.330**	.734**	.343**	.262**	.276**	.285**
٣٣	.349**	.672**	.384**	.168**	.354**	.304**
٣٤	.337**	.345**	.692**	.370**	.408**	.379**
٣٥	.287**	.207**	.646**	.353**	.458**	.320**
٣٦	.394**	.379**	.716**	.304**	.358**	.366**
٣٧	.282**	.275**	.719**	.339**	.539**	.388**
٣٨	.188**	.297**	.677**	.291**	.453**	.338**
٣٩	.386**	.380**	.679**	.295**	.386**	.338**
٤٠	.291**	.324**	.689**	.332**	.374**	.387**
٤١	.151**	.247**	.678**	.240**	.496**	.340**
٤٢	.203**	.280**	.648**	.204**	.498**	.374**
٤٣	.164**	.321**	.624**	.243**	.453**	.457**
٤٥	.216**	.179**	.240**	.768**	.180**	.214**
٤٦	.206**	.260**	.231**	.772**	.173**	.235**
٤٧	.299**	.258**	.365**	.739**	.226**	.299**
٤٨	.287**	.268**	.392**	.633**	.236**	.272**
٤٩	.199**	.284**	.286**	.765**	.239**	.243**
٥٠	.172**	.269**	.422**	.685**	.393**	.326**
٥٥	.214**	.173**	.472**	.282**	.668**	.372**
٥٦	.277**	.269**	.569**	.281**	.694**	.366**
٥٧	.189**	.233**	.474**	.177**	.767**	.371**
٥٨	.102	.182**	.335**	.227**	.707**	.411**
٥٩	.243**	.252**	.504**	.272**	.718**	.421**
٦٠	.243**	.296**	.472**	.223**	.720**	.397**
٦٣	.097	.227**	.352**	.112*	.611**	.213**
٦٤	.109*	.228**	.407**	.239**	.637**	.442**

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المفردة	المشاركة الأكاديمية	العلاقة مع المعلم	الحكم الذاتى	تجنب القلق	المثابرة الأكاديمية	التخطيط
٦٨	.192**	.184**	.318**	.329**	.344**	.705**
٦٩	.149**	.152**	.355**	.159**	.395**	.700**
٧٠	.155**	.234**	.413**	.257**	.429**	.660**
٧١	.284**	.323**	.348**	.282**	.253**	.702**
٧٢	.251**	.291**	.468**	.195**	.483**	.750**
٧٣	.238**	.345**	.425**	.316**	.450**	.750**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثالثاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى (CFA):

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للستة عوامل الكامنة للنهوض الدراسى (وقد تم حذف مفردتين فى هذه المرحلة وهما رقم ٢٥،٢٦). ويعرض الجدول(٥) أدلة المطابقة للنموذج سداسى العامل لمقياس النهوض الدراسى وفقًا لاستجابات عينة البحث .

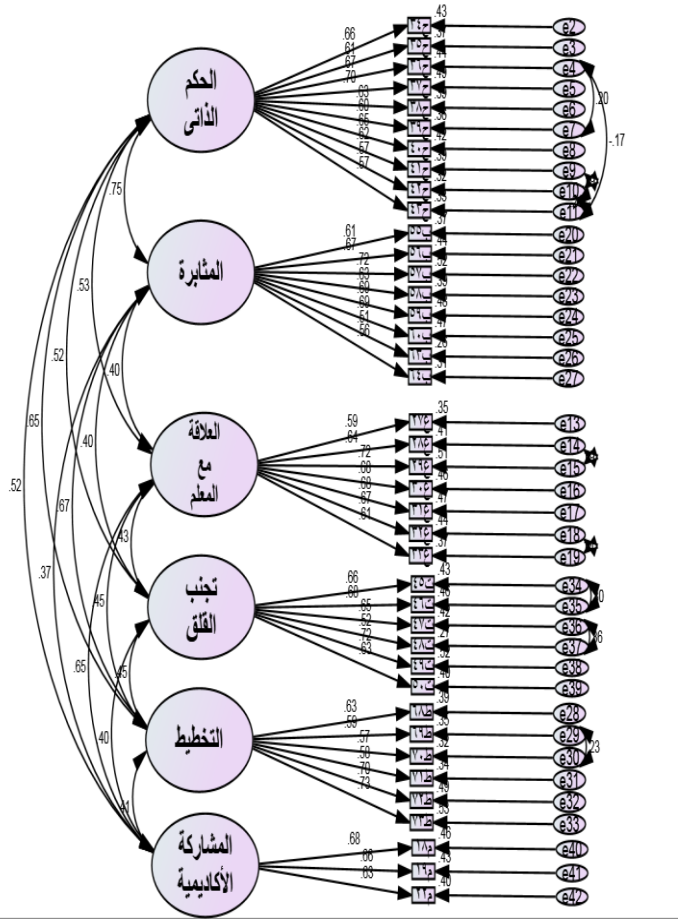
جدول(٥):

أدلة المطابقة للنموذج لمقياس النهوض الدراسى (ن=٣٥٠)

المؤشر	□□² / df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	١.٩١	٠.٩٠٠	٠.٩٠٠	٠.٩٠٠	٠.٨٠٧	٠.٩١٨	٠.٧١٥	٠.٠٥١
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(٥) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقاً لأدلة الملاءمة، حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) هي(٠.٩) وهو مؤشر مطابقة تدريجي أو متزايد يشير إلى درجة جودة المطابقة للنموذج مقارنة بالنموذج الصفري المشتمل على انعدام الارتباطات، أو عدم وجود علاقات، وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل ذلك على مطابقة مرتفعة بين البيانات والنموذج المفترض، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠.٩)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) هي (٠.٩)، كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA)

هي(٠.٠٥١)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية، بسبب أنه يشتمل على كل العلاقات المحتملة، ولذا فكلما قلت قيمته، دل ذلك على ملاءمة مرتفعة بين نموذج البحث وبيانات العينة، كما كانت قيم (٠.٩١٨ =)PRATIO , (٠.٧١٥=)PNFI , (٠.٨٠٧=)PCFI للنموذج أعلى من (٠.٥٠)، وبناءً عليه يتطابق النموذج سداسى العامل لمقياس النهوض الدراسى لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٥)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٥) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى للنهوض الدراسى

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ومعامل أوميجا لماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6[٣]. ويبين الجدول(٦) قيم الثبات لمقياس النهوض الدراسى وأبعاده.

جدول (٦):

قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات ألفا لكل مكون من مكونات مقياس النهوض الدراسى(ن=٣٥٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	ألفاCronbach's	Gutmann's λ6
المشاركة الأكاديمية	0.700	0.700	0.700
العلاقة مع المعلم	0.849	0.846	0.839
الحكم الذاتى	0.869	0.869	0.869
تجنب القلق	0.824	0.822	0.813
المثابرة الأكاديمية	0.844	0.843	0.833
التخطيط	0.807	0.806	0.785

يتضح من جدول (٦) أن قيم معامل McDonald's ω، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة،بما يشير إلى أن مقياس النهوض الدراسى يتمتع بقدر مقبول من الثبات؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية[٤]؛ من(٤٠) مفردة موزعين على ستة أبعاد وهى: الحكم الذاتى (١٠ مفردات) وأرقامها(١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، البعد الثانى: المثابرة الأكاديمية (٨ مفردات) وأرقامها (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤)، البعد الثالث : العلاقة مع المعلم (٧ مفردات) وأرقامها(٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠)،البعد الرابع : تجنب القلق(٦ مفردات) هى (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، البعد

[٣] تم الاستعانة ببرنامج (JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.3.1)]. في حساب ثبات McDonald's ω، Gutmann's λ6

[٤] (ملحق ٢) مقاييس البحث فى صورتها النهائية

الخامس: التخطيط (٦ مفردات) هى(٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠)، والبعد السادس المشاركة الأكاديمية (٣) مفردات هى (١، ٢، ٣).

٢ - مقياس أنماط التواصل الاسرى

تم الرجوع إلى المقاييس السابقة التي تناولت متغير أنماط التواصل الأسرى في بنائه، وقد اعتمدت أغلب الدراسات والتى منها دراسة كل من Koesten et al. (2009) ودراسة Jowkara et al. (2011) ودراسة Osredkar (2012) ودراسة مغاورى عبد الحميد وعبد الله محيميد (٢٠١٧) ودراسة عفاف متعب (٢٠١٨) على مقياس Ritchie & Fitzpatrick (1990) الذى صنف أنماط التواصل الأسرى إلى بعدين هما نمط الحوار ونمط الطاعة والالتزام.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٢٩) مفردة ، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس بعدين، وتتوزع العبارات على هذين البعدين كما يلي البعد الأول: (نمط الحوار) (١٦ مفردة) من (١– ١٦)، البعد الثانى: (نمط الامتثال) (٣١ مفردة) من (١٧–٢٩).

تقدير الاستجابة على مفردات المقياس:

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٤٥) درجة، والدرجة الصغرى (٢٩) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الأساليب الآتية:

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس أنماط التواصل الأسرى :

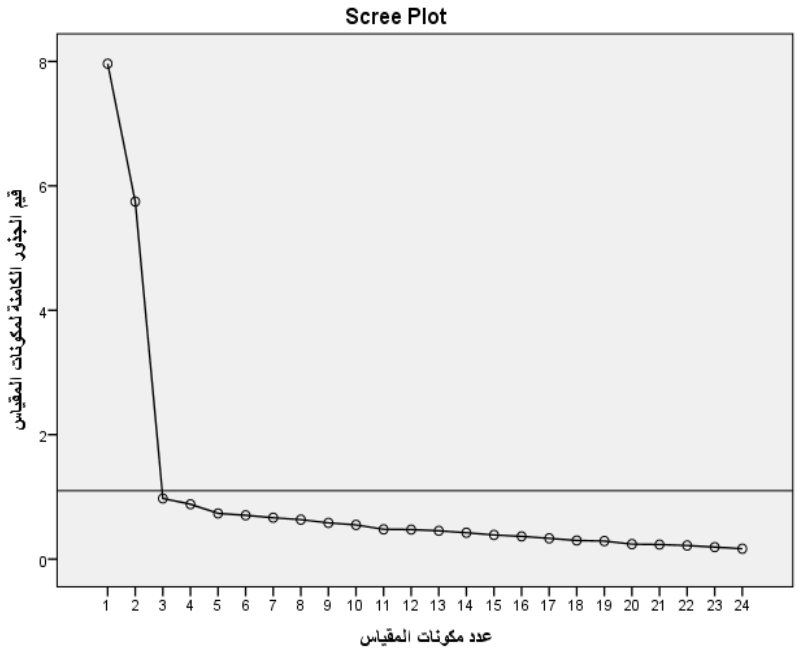
تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من

الواحد الصحيح أو تساويه، وتم مراجعة معاملات الارتباط بمصفوفة الارتباط Correlation Matrix للتأكد من أن معظم معاملات الارتباط البينية تزيد عن (٠.٣٠) كمرحلة أولى لصلاحية التحليل، وعلاوة على أنه رُوجعت القيم القطرية لمصفوفة الارتباط (Anti – Image) ؛ للتأكد أن كل مفردة من مفردات المقياس لا تقل قيمة اختبار مدى كفاية العينة Measure of Sampling Adequacy(MSA) للتحليل عن(٠,٥٠) وقد وجد أن جميع مقدار MSA أعلى من(٠,٥) ، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٩٢٢) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج عاملين، تضمنت(57.130%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (32.469%،24.661%) ، ويعرض الجدول (٧) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس أنماط التواصل الأسرى.

جدول(٧):
نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس أنماط التواصل الأسرى (ن=٣٥٠)

العامل الأول (نمط الحوار)		العامل الثانى (نمط الامتثال)	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
١٢	0.819	٢٨	0.847
١١	0.797	٢٧	0.821
٦	0.783	٢٤	0.806
١٠	0.769	٢٩	0.792
٥	0.766	٢٦	0.786
٧	0.755	٢٣	0.767
١٤	0.737	٢٠	0.743
١٦	0.731	١٩	0.689
٤	0.730	٢٥	0.687
١٣	0.721	١٨	0.670
٩	0.707		
١٥	0.688		
١	0.677		
٨	0.671		
الجذر الكامن	7.793	5.919	
نسبة التباين العاملى	32.469%	24.661%	
نسبة التباين الكلى	32.469%	57.130%	

ويتضح من نتائج الجدول(٧) أن تشبعات جميع المفردات على العاملين بلغت قيما مرضية من التشبع، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العاملين قد وصلت إلى (57.130%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٤) مفردة، ، وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل نمط الحوار . وتشبع على العامل الثانى (١٠) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود نمط الامتثال. وحذفت (٥) بنود منها مالم يتشبع على أى مفردة، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ماكانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥) ، كما اعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هما عاملان، ويعرض شكل (٦) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعاملين.



شكل (٦) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس أنماط التواصل الأسرى

ثانياً: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس أنماط التواصل الأسرى. وهذا ما يتضح في جدول (٨).

جدول (٨):
الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس أنماط التواصل الأسرى كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٥٠)

المفردة	العامل الأول (نمط الحوار)	العامل الثانى (نمط الامتثال)
١	.679**	-.048
٤	.730**	-.147-**
٥	.764**	-.151-**
٦	.782**	-.055
٧	.758**	-.021
٨	.682**	.108*
٩	.766**	-.169-**
١٠	.820**	-.037
١١	.719**	-.071
١٢	.743**	.012
١٣	.686**	-.082
١٤	.729**	-.032
١٥	.679**	-.048
١٦	.730**	-.147-**
١٨	.133*	.671**
١٩	.023	.692**
٢٠	-.060	.746**
٢٣	-.121-*	.764**
٢٤	-.139-**	.808**
٢٥	.006	.697**
٢٦	.022	.784**
٢٧	-.178-**	.826**
٢٨	-.145-**	.847**
٢٩	-.110-*	.789**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثانى المنافس له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العامل الأول، بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

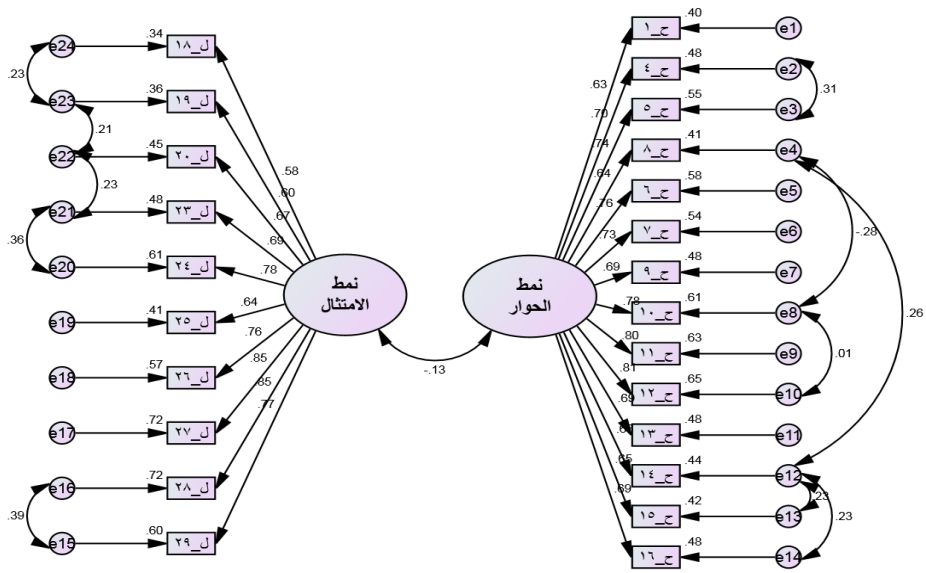
ثالثاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة لأنماط التواصل الأسرى. ويعرض الجدول(٩) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العامل لمقياس أنماط التواصل الأسرى وفقًا لاستجابات عينة البحث .

جدول(٩):
أدلة المطابقة للنموذج البنائى لمقياس أنماط التواصل الأسرى (ن= ٣٥٠)

المؤشر	χ^2 / df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٤٦	٠.٩٣١	٠.٩٢١	٠.٩٣٢	٠.٨١٠	٠.٨٧٠	٠.٧٧٤	٠.٠٦٥
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٥٠..٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(٩) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقاً لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه وبناءً عليه يتطابق النموذج ثنائى العامل لمقياس أنماط التواصل الأسرى لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٧)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٧) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس أنماط التواصل الأسرى

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ومعامل أوميجا لماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6. ويبين الجدول(٩) قيم الثبات لمقياس أنماط التواصل الأسرى.

جدول (٩):

قيم معاملات ثبات ألفا و McDonald'sω، وثبات Gutmann's لكل مكون من مكونات مقياس أنماط التواصل الأسرى (ن=٣٥٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6
نمط الحوار	0.937	0.936	0.941
نمط الامتثال	0.921	0.920	0.924

يتضح من جدول (٨) أن قيم معامل McDonald's ω، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة، ؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من(٢٤) مفردة موزعين على بعدين هما: نمط الحوار(١٤ مفردة) وأرقامها من(١– ١٤)، البعد الثانى: نمط الامتثال (١٠ مفردات) وأرقامها من (١٥–٢٤).

٣ – مقياس الأهداف المثلى الشخصية

اعتمدت الدراسات على مقياس Martin (2006) لقياس الأهداف المثلى مثل دراسة Mok, Wong, Su, Tognolini & Stanley (2014) ودراسة Jahedizadeh, et al. (2021) ودراسة Najafzadeh et al. (2018) ودراسة منال محمود (٢٠١٤)، كما طور كل من Martin and Liem (2010) مقياس Martin (2006) واعتمدت عليه مجموعة من الدراسات كما فى دراسة Ramshe et al. (2019) ودراسة Yu& Martin (2014) حيث تناول أربعة أهداف وهى (الأهداف المحددة، وأهداف التحدى، والأهداف التنافسية الراجعة للذات، وأهداف تحسين الذات).

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٢٤) مفردة ، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٤) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: (أهداف التحدى) (٧ مفردات) من (١– ٧)، البعد الثانى: (أهداف تحسين الذات) (٦ مفردات) من (٨–١٣)، البعد الثالث : (الأهداف المحددة) (٥ مفردات) من (١٤–١٨)، البعد الرابع : (أهداف التنافس)(٦ مفردات) من (١٩–٢٤) .

تقدير الاستجابة على مفردات المقياس:

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٢٠) درجة، والدرجة الصغرى (٢٤) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الأساليب الآتية:

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس الأهداف المثلى للشخصية:

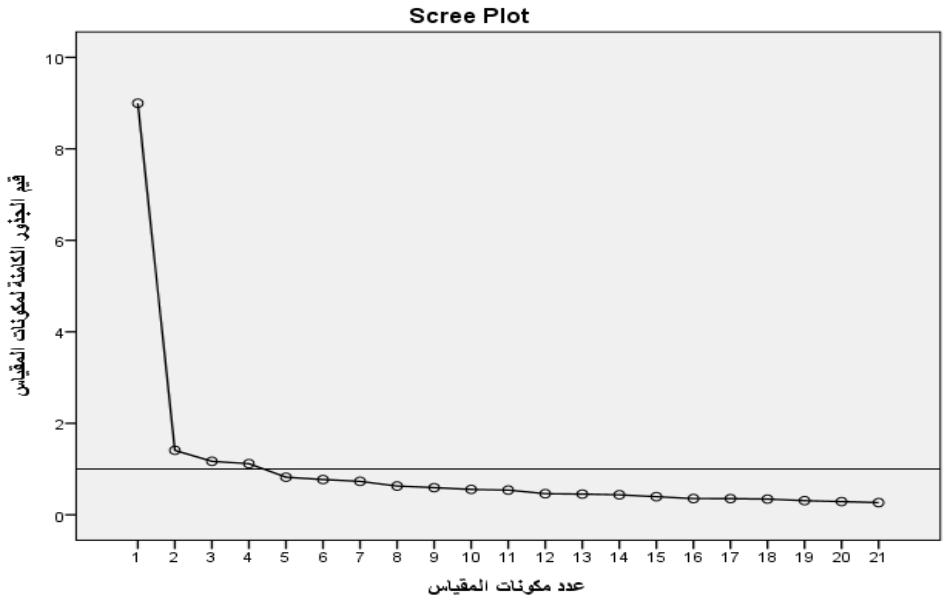
تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٩٤٣) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج(٤) عوامل، تضمنت(60.439%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (15.684%،15.606%،

14.364%،14.784 %) ، ويعرض الجدول (١٠) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس أهداف الشخصية.

جدول(١٠):

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس أهداف الشخصية المثلى (ن=٣٥٠)

العامل الأول (الأهداف المحددة)		العامل الثانى (أهداف التنافس مرجعية الذات)		العامل الثالث (أهداف التحدى)		العامل الرابع (أهداف تحسين الذات)	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
١٥	0.728	٢٠	0.770	٢	0.793	١٠	0.791
١٧	0.701	٢١	0.767	١	0.724	٩	0.724
١٦	0.689	٢٢	0.713	٤	0.679	٨	0.641
١٤	0.628	١٩	0.623	٣	0.669	١١	0.625
١٨	0.474	٢٣	0.485	٥	0.480	١٢	0.486
						١٣	0.448
الجذر الكامن	3.294	3.277		3.105		3.016	
نسبة التباين العاملى	%15.684	%15.606		%14.784		%14.364	
نسبة التباين الكلى	%15.684	%31.290		%46.075		%60.439	



شكل (٨)
المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس الأهداف المثلى للشخصية

ويتضح من نتائج الجدول(١٠) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الأربعة) بلغت قيما مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (0.40)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الستة عوامل قد وصلت إلى (60.439%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٥) مفردات، ، وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل(الأهداف المحددة). وتشبع على العامل الثانى(٥) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه المفردات(أهداف التنافس). وتشبع على العامل الثالث (٥) مفردات، وتقيس هذه المفردات (أهداف التحدى)، وتشبع على العامل الرابع (٦) مفردات، وتقيس هذه البنود (أهداف تحسين الذات)، وتم حذف (٣) مفردات كما اعتمدت الباحثتان على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هما أربعة عوامل، ويعرض شكل (٨) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الأربعة.

ثانياً: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس أهداف الشخصية. وهذا ما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١):
الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس الأهداف المثلى للشخصية كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٥٠)

المفردة	أهداف التحدى	أهداف تحسين الذات	الأهداف المحددة	أهداف التنافس
١	.783**	.487**	.465**	.439**
٢	.796**	.473**	.513**	.411**
٣	.804**	.523**	.513**	.552**
٤	.805**	.524**	.545**	.512**
٥	.736**	.554**	.510**	.513**
٨	.345**	.638**	.344**	.281**
٩	.534**	.776**	.420**	.443**
١٠	.517**	.811**	.414**	.439**
١١	.511**	.775**	.521**	.542**
١٢	.429**	.665**	.466**	.429**
١٣	.544**	.728**	.626**	.568**
١٤	.580**	.600**	.781**	.545**
١٥	.497**	.499**	.810**	.490**
١٦	.377**	.373**	.726**	.410**
١٧	.488**	.453**	.766**	.489**
١٨	.570**	.511**	.767**	.602**
١٩	.464**	.442**	.412**	.709**
٢٠	.445**	.470**	.515**	.802**
٢١	.495**	.484**	.526**	.828**
٢٢	.485**	.477**	.548**	.806**
٢٣	.488**	.474**	.527**	.697**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثالثاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

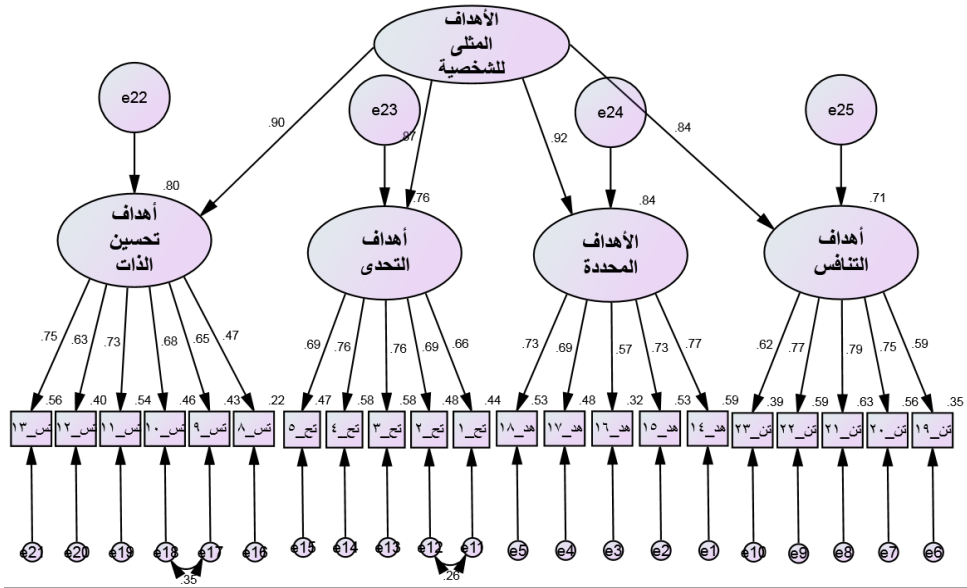
كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للأربعة عوامل الكامنة للأهداف المثلى للشخصية. ويعرض الجدول(١٢) أدلة المطابقة للنموذج رباعى العامل لأهداف الشخصية وفقًا لاستجابات عينة البحث .

جدول(١٢):

أدلة المطابقة للنموذج البنائى الهرمى لمقياس الأهداف المثلى للشخخصية(ن=٣٥٠)

المؤشر	□□ ² / df	CFI	TLI	NFI	GFI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٠٠	٠.٩٤٦	٠.٩٣٨	٠.٩٠٠	٠.٩١٠	٠.٩٤٦	٠.٨٢٤	٠.٨٧١	٠.٧٨٣	٠.٠٥٤
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(١٢) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقاً لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه وبناءً عليه يتطابق النموذج رباعى العامل الهرمى لمقياس أهداف الشخصية لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٩)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(٩) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى الهرمى لمقياس الأهداف المثلى للشخصية

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتانة في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، وحساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6. ويبين الجدول(١٣) قيم الثبات لمقياس الأهداف المثلى للشخصية.

جدول (١٣):

قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات الفا لكل مكون من مكونات مقياس الأهداف المثلى للشخصية (ن= ٣٥٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6
أهداف التحدى	0.845	0.844	0.820
أهداف تحسين الذات	0.831	0.827	0.815
الأهداف المحددة	0.830	0.825	0.798
أهداف التنافس	0.831	0.827	0.804

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معامل McDonald's ω، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من(٢١) مفردة موزعين على أربعة أبعاد وهى: أهداف التحدى(٥ مفردات) وأرقامها من (١– ٥)، البعد الثانى: أهداف تحسين الذات (٥ مفردات) وأرقامها من (٦– ١١)، البعد الثالث : الأهداف المحددة(٥ مفردات) وأرقامها من (١٢– ١٦) ، البعد الرابع : أهداف التنافس مرجعية الذات(٦ مفردات) وأرقامها من (١٧– ٢١) .

٤ – مقياس الشغف الأكاديمى :

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٢٤) مفردة ، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس بعدين، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: (الشغف الانسجامى) (١٣ مفردة) من (١– ١٣)، البعد الثانى: (الشغف القهرى) (١١ مفردة) من (١٤–٢٤).

تقدير الاستجابة على مفردات المقياس:

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٢٠) درجة، والدرجة الصغرى (٢٤) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثتان الأساليب الآتية:

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس الشغف الأكاديمى:

لاستكشاف البنية العاملية لمقياس الشغف الأكاديمى وفقًا لاستجابات العينة ، فقد استخدمت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21)

مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٩٣٨) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج عاملين، تضمنت(59.688%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (30.855%،28.833%) ، ويعرض الجدول (١٤) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الشغف الأكاديمى.

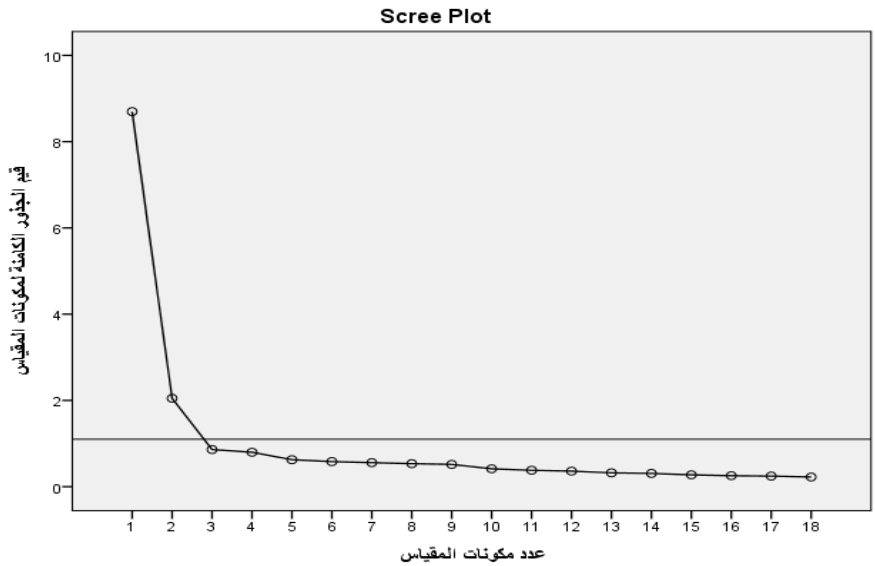
جدول(١٤):

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس الشغف الأكاديمى (ن=٣٥٠)

العامل الأول (الشغف الانسجامى)		العامل الثانى (الشغف القهرى)	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
٢	0.807	١٤	0.814
٣	0.771	١٦	0.813
٦	0.751	٢٣	0.746
١	0.730	٢١	0.745
٤	0.721	١٥	0.743
٩	0.705	١٧	0.687
٨	0.702	٢٢	0.684
٥	0.664	١٨	0.623
٧	0.614		
١٠	0.603		
الجذر الكامن	5.554	5.190	
نسبة التباين العاملى	%30.855	%28.833	
نسبة التباين الكلى	%30.855	%59.688	

ويتضح من نتائج الجدول(١٤) أن تشبعات جميع المفردات على العاملين بلغت قيما مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (0.50) وتجاوزتها، وأن قيمة التباين الكلي

المفسر بواسطة العاملين قد وصلت إلى (59.688%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٠) مفردات، ، وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل(الشغف الانسجامى). وتشبع على العامل الثانى(٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه المفردات(الشغف القهرى). وحذفت (٦) مفردات، كما اعتمدت الباحثتان على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هما عاملان، ويعرض شكل (١٠) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعاملين.



شكل (١٠) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس الشغف الأكاديمى

ثانياً: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس الشغف الأكاديمى. وهذا ما يتضح في جدول (١٥).

جدول (١٥):
الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس الشغف الأكاديمى كمؤشر للصدق التمييزى(ن= ٣٥٠)

المفردة	العامل الأول (الشغف الانسجامى)	العامل الثانى (الشغف القهرى)
١	.725**	.401**
٢	.783**	.417**
٣	.791**	.463**
٤	.728**	.417**
٥	.762**	.534**
٦	.798**	.481**
٧	.691**	.455**
٨	.762**	.478**
٩	.768**	.485**
١٠	.785**	.670**
١٤	.455**	.816**
١٥	.544**	.798**
١٦	.469**	.824**
١٧	.486**	.737**
١٨	.513**	.705**
٢١	.485**	.776**
٢٢	.548**	.763**
٢٣	.476**	.782**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

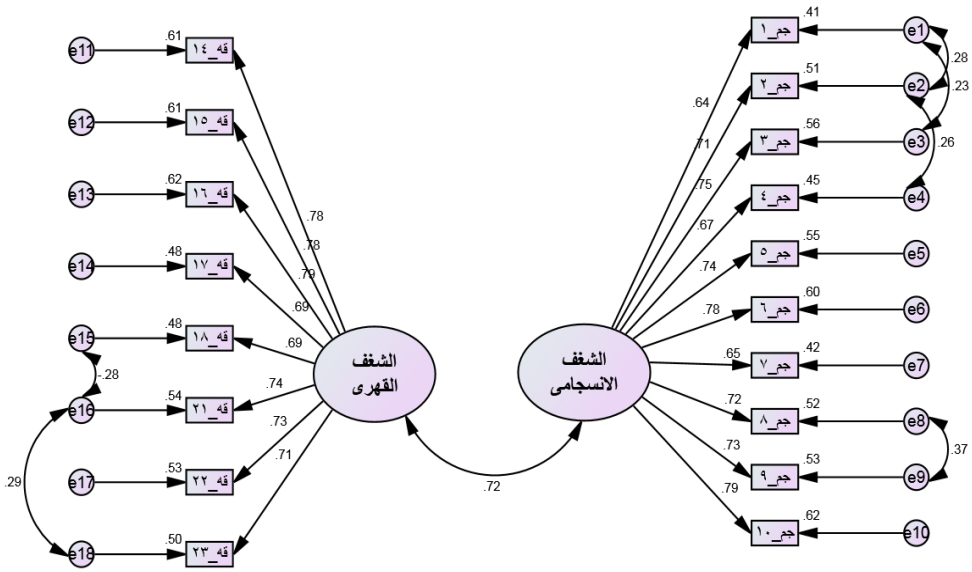
ثالثاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للعاملين الكامنين للشغف الأكاديمى. ويعرض الجدول(١٦) أدلة المطابقة للنموذج ثنائى العامل لمقياس الشغف الأكاديمى وفقًا لاستجابات عينة البحث .

جدول(١٦):
أدلة المطابقة للنموذج البنائى لمقياس الشغف الأكاديمى (ن=٣٥٠)

المؤشر	χ^2 / df	CFI	TLI	IFI	NFI	GFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٦٩	٠.٩٤٢	٠.٩٣٠	٠.٩٤٢	٠.٩١١	٠.٩٠٣	٠.٧٨٨	٠.٨٣٧	٠.٧٦٢	٠.٠٧٠
القيمة المرجعية	٠.٠٩٠ فأكثر	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل		

يتضح من جدول(١٦) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقاً لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه وبناءً عليه يتطابق النموذج ثنائى العامل لمقياس الشغف الأكاديمى لبيانات العينة. ويظهر الشكل(١١)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(١١) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى لمقياس الشغف الأكاديمى

ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، باستخدام طريقة الثبات بألفا كرونباخ، ومعامل أوميجا لماكدونلد McDonald'sω، وثبات Gutmann'sλ6. ويبين الجدول(١٧) قيم الثبات لمقياس الشغف الأكاديمى.

جدول (١٧):

قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات ألفا لكل مكون من مكونات مقياس الشغف الأكاديمى (ن=٣٥٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6
الشغف الانسجامى	0.910	0.908	0.910
الشغف القهرى	0.906	0.906	0.905

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معامل McDonald's ω، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة ؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من(١٨) مفردة موزعين على بعدين وهما: الشغف الانسجامى(١٠ مفردات) وأرقامها من(١– ١٠)، البعد الثانى: الشغف القهرى (٨ مفردات) وأرقامها من (١١ – ١٨).

٥ – مقياس الازدهار النفسى :

توصلت دراسة Diener et al. (2010) إلى بعدًا واحدًا لقياس الازدهار النفسى فى حين قام محمد مسعد (٢٠٢١) بترجمة مقياسه وتحديد البنية العاملية له وتوصل إلى أنه يتكون من بعدين وليس بعدًا واحدًا هما (الحياة الجيدة، واندماج الشخصية)، وتوصلت دراسة Keyes (2014) إلى ثلاثة أبعاد هى (البعد الوجدانى، والبعد الشخصى، والبعد الاجتماعى)، كما اقترح كل من Mesurado et al. (2018, 3) بنية ثلاثية الأبعاد للازدهار النفسى تتكون من (الهناء الاجتماعى، والهناء الشخصى، والهناء الوجدانى)، كما توصلت دراسة Hojabrian, Rezaei, Bigdeli, Najafi, & Mohammadifar (2018) إلى ثلاثة

أبعاد للازدهار النفسى وهى (الشعور بالرضا والسعادة، والكفاءة الفردية والإنجاز، والعلاقات الإيجابية الاجتماعية) ودراسة زينب شعبان (٢٠٢٠) توصلت إلى أربعة ابعاد هى (البعد الوجدانى، والبعد الشخصى، والبعد الاجتماعى، والبعد الروحى).

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من(٤٠) مفردة ، خماسى الليكرت، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا) ، ويقيس (٣) أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي البعد الأول: (الازدهار الوجدانى) (١٢ مفردة) من (١–١٢)، البعد الثانى: (الازدهار الاجتماعى) (١٦ مفردة) من (١٣–٢٨)، البعد الثالث : (الازدهار المعرفى) (١٢ مفردة) من (٢٩–٤٠).

تقدير الاستجابة على مفردات المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٠) مفردة وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (٢٠٠) درجة، والدرجة الصغرى (٤٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

الصدق باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى(EFA) لمقياس الازدهار النفسى:

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة (SPSS(v. 21 مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية (0.50) ، واستخدم معيار "جتمان "لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، ووجد أن قيمة (KMO) تساوى (٠.٩٢٩) كما تم التأكد من قيمة اختبار النطاق Bartlett's Test of Sphericity وكان دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من(٠.٠٠١)، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التى تقل معامل الشيوع لها (عن ٠.٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج(٣) عوامل، تضمنت(53.356%) من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة

التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (20.799%،17.315%، 15.242%)،ويعرض الجدول (١٨) نتائج التحليل العاملى الاستكشافى EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الازدهار النفسى.

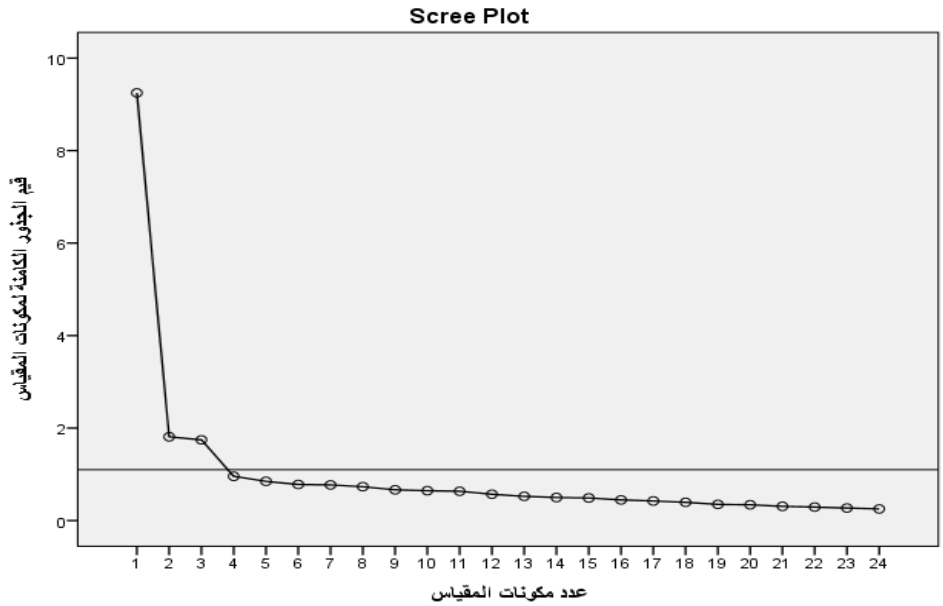
جدول(١٨):

نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس الازدهار النفسى (ن=٣٥٠)

العامل الأول (الازدهار الاجتماعى)		العامل الثانى (الازدهار الوجدانى)		العامل الثالث (الازدهار المعرفى)	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
١٣	0.726	٢	0.758	٣٩	0.794
٢١	0.697	٤	0.749	٣٧	0.761
١٥	0.646	٥	0.706	٤٠	0.707
١٤	0.633	٦	0.687	٣٨	0.677
٢٣	0.620	٣	0.646	٣٥	0.574
٢٠	0.607	٩	0.563	٣٦	0.401
١١	0.576	١	0.494	٢٩	0.469
٢٦	0.434	١٢	0.428		
		٨	0.411		
الجذر الكامن	4.992	4.156		3.658	
نسبة التباين العاملى	%20.799	%17.315		%15.242	
نسبة التباين الكلى	%20.799	%38.114		%53.356	

ويتضح من نتائج الجدول(١٨) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الثلاثة) بلغت قيما مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الثلاثة عوامل قد وصلت إلى (53.356%) ، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٨) مفردات، ، وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل(الازدهار الاجتماعى). وتشبع على العامل الثانى(٩) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه المفردات(الازدهار الوجدانى). وتشبع على العامل الثالث (٧) مفردات، وتقيس

هذه المفردات (الازدهار المعرفى)، وتم حذف (١٦) مفردة كما اعتمدت الباحثة على دراسة المخطط البيانى Scree Plot للجذور الكامنة والتى تبين أن العوامل التى تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هما ثلاثة عوامل، ويعرض شكل (١٢) الشكل البيانى للجذور الكامنة للعوامل الثلاثة.



شكل (١٢) المخطط البيانى للجذور الكامنة لمقياس الازدهار النفسى

ثانياً: الصدق التمييزى :

تم التحقق من الصدق التمييزى لمقياس الازدهار النفسى. وهذا ما يتضح في جدول (١٩).

جدول (١٩):
الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس الازدهار النفسى كمؤشر للصدق التمييزى(ن=٣٥٠)

المفردة	الازدهار الوجدانى	الازدهار الاجتماعى	الازدهار المعرفى
١	.705**	.525**	.459**
٢	.700**	.367**	.324**
٣	.784**	.510**	.481**
٤	.794**	.474**	.425**
٥	.663**	.365**	.365**
٦	.697**	.416**	.428**
٨	.681**	.579**	.503**
٩	.757**	.629**	.473**
١٢	.674**	.616**	.422**
١١	.573**	.692**	.478**
١٣	.519**	.753**	.392**
١٤	.568**	.750**	.482**
١٥	.447**	.710**	.354**
٢٠	.518**	.696**	.435**
٢١	.305**	.650**	.364**
٢٣	.429**	.676**	.430**
٢٦	.510**	.625**	.582**
٢٩	.456**	.514**	.646**
٣٥	.474**	.443**	.710**
٣٦	.416**	.565**	.649**
٣٧	.400**	.379**	.737**
٣٨	.348**	.421**	.721**
٣٩	.438**	.382**	.772**
٤٠	.445**	.375**	.715**

ويلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا فى باقى العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثالثاً: الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى(CFA) :

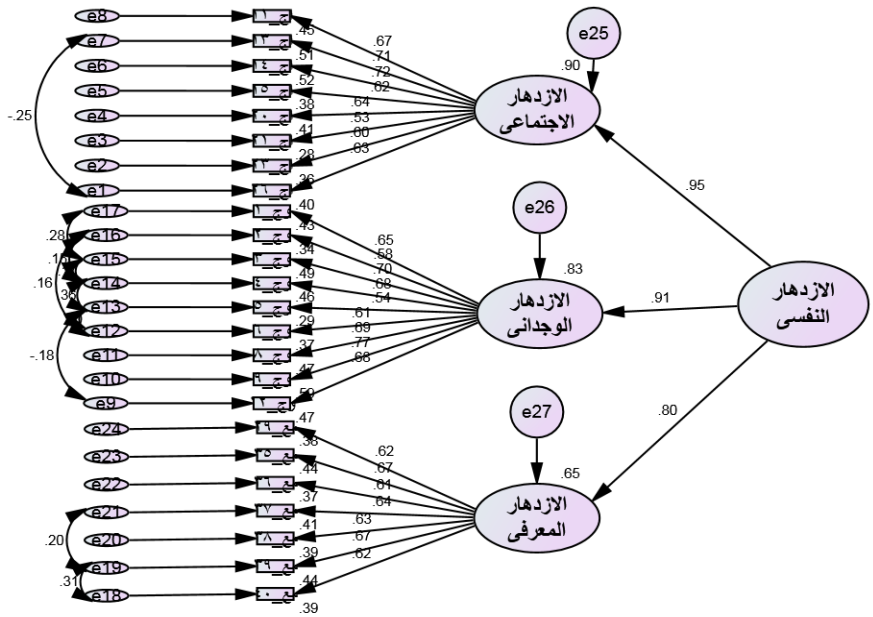
استخدمت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للثلاثة عوامل الكامنة للازدهار النفسى. ويعرض الجدول(٢٠) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس الازدهار النفسى وفقًا لاستجابات عينة البحث .

جدول(٢٠):

أدلة المطابقة للنموذج الهرمى لمقياس الازدهار النفسى (ن=٣٩٨)

المؤشر	□□² / df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	٢.٥٦	٠.٩٠٠	٠.٩٠٠	٠.٩٠٠	٠.٧٧٩	٠.٨٦٦	٠.٧٣٣	٠.٠٦٧
القيمة المرجعية	أقل من ٥	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٩٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٥٠ فأكثر	٠.٠٨ فأقل

يتضح من جدول(٢٠) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقاً لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه وبناءً عليه يتطابق النموذج ثلاثى العامل لمقياس الازدهار النفسى لبيانات العينة. ويظهر الشكل(١٣)النموذج البنائي للمقياس.



شكل(١٣) : نموذج التحليل العاملى التوكيدى الهرمى لمقياس الازدهار النفسى

ثبات المقياس: يبين الجدول(٢١) قيم معاملات الثبات لمقياس الازدهار النفسى.

جدول (٢١):

قيم معاملات ثبات McDonald'sω، وثبات Gutmann's وثبات ألفا لكل مكون من مكونات مقياس الازدهار النفسى (ن=٣٥٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	Gutmann's λ6
الازدهار الوجدانى	0.833	0.881	0.884
الازدهار الاجتماعى	0.847	0.847	0.837
الازدهار المعرفى	0.836	0.830	0.823

يتضح من جدول (٢١) أن قيم معامل McDonald's ω، ومعامل Gutmann's جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (0.7) ؛كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا للمقاييس الفرعية قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول (0.7) بل وتجاوزت جميعها هذه القيمة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من(٢٤) مفردة موزعين على ثلاثة أبعاد وهى: الازدهار الوجدانى(٩ مفردات) وأرقامها(١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠)، البعد الثانى: الازدهار الاجتماعى (٨ مفردات) وأرقامها (٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧)، البعد الثالث : الازدهار المعرفى(٧ مفردات) وأرقامها من (١٨– ٢٤).

رابعًا : الأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة بيانات البحث:

استخدمت الباحثتان عددًا من أساليب التحليل الإحصائي استعانة بحزمة SPSS(21),AMOS(21) وهي: معامل الارتباط ، التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي ونمذجة المعادلة البنائية Structural Equating Modeling(SEM).

نتائج البحث وتفسيرها :

يهدف البحث إلى استكشاف بنية العلاقات السببية بين النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى ، ولتحقيق أهداف البحث اتبعت الباحثتان عدة خطوات وهى: الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث ، ثم التحقق من مصفوفة الارتباط ، ثم تنفيذ إجراءات نمذجة المعادلة البنائية للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة ، ثم اختبار النموذج، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها.

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث:

قبل الشروع في تحليل البيانات تم حساب الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل متغير،هذا بالإضافة إلى إعداد مصفوفة بالارتباطات البينية بين متغيرات البحث . ويظهر الجدول(٢٢) الإحصاء الوصفى لمتغيرات البحث.

جدول (٢٢):
الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث (ن =٤٤٧)

البيان الإحصائي / متغيرات البحث	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
المشاركة الأكاديمية	10.40	11.00	2.97	-0.62	-0.35
العلاقة مع المعلم	27.00	28.00	5.76	-0.60	-0.12
الحكم الذاتى	42.54	43.00	5.31	-0.81	0.51
تجنب القلق	21.40	22.00	5.12	-0.49	-0.23
المثابرة	34.89	36.00	4.55	-0.99	0.42
التخطيط	24.45	25.00	4.27	-0.99	1.02
النهوض الدراسى ككل	160.68	161.00	19.71	-0.46	0.18
نمط الحوار	53.66	56.00	12.52	-0.90	0.34
نمط الامتثال	30.60	30.00	10.98	0.02	-0.99
أنماط التواصل ككل	84.26	84.00	16.20	0.03	-0.30
الازدهار الوجدانى	39.15	40.00	5.06	-0.83	0.09
الازدهار الاجتماعى	32.14	32.00	5.28	-0.51	-0.08
الازدهار المعرفى	29.49	30.00	4.24	-0.74	-0.05
الازدهار النفسى ككل	100.78	102.00	12.41	-0.52	-0.18
أهداف التحدى	21.57	22.00	3.03	-0.87	0.37
أهداف تحسين الذات	26.52	28.00	3.34	-1.02	0.47
الأهداف المحددة	21.84	23.00	2.88	-0.98	0.58
الأهداف التنافسية	21.67	22.00	3.12	-0.91	0.21
أهداف الشخصية المثلى ككل	91.60	93.00	10.28	-0.87	0.30
الشغف الانسجامى	41.83	43.00	6.27	-0.87	0.52
الشغف القهرى	29.97	31.00	7.16	-0.68	-0.12
الشغف الأكاديمى ككل	71.80	74.00	12.05	-0.72	0.17

يتضح من جدول (٢٢) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معامل الالتواء والتفرطح محصور بين (±١) ، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، كما تم التحقق من مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات البحث لدى عينة البحث ، ويوضح جدول(٢٣) مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات البحث .

جدول (٢٣):

معاملات الارتباط بين متغيرات البحث ن =(٤٤٧)

متغيرات البحث	النهوض الدراسى	أنماط التواصل الأسرى	الأهداف المثلى للشخصية	الازدهار النفسى	الشغف الأكاديمى
النهوض الدراسى	1	0.47**	0.59**	0.65**	0.56**
أنماط التواصل الأسرى		1	0.23**	0.44**	0.46**
الأهداف المثلى للشخصية			1	0.62**	0.51**
الازدهار النفسى				1	0.56**
الشغف الأكاديمى					1

تشير نتائج المصفوفة الارتباطية البينية لمتغيرات البحث من جدول (١٥) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين كل من النهوض الدراسى وأنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية والشغف الأكاديمى والازدهار النفسى لدى عينة البحث .

اختبار الفروض:

تنص الفروض المرتبطة بالتأثيرات المباشرة على:

١– تؤثر أنماط التواصل الأسرى تأثيرا مباشراً دالاً موجباً فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٢– تؤثر أهداف الشخصية المثلى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٣– يؤثر الازدهار النفسى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا فى النهوض الدراسى لدى عينة البحث

٤– يؤثر الشغف الأكاديمى تأثيرًا مباشرًا دالًا موجباً في النهوض الدراسى لدى عينة البحث .

٥– يؤثر الشغف الأكاديمى تأثيراً مباشرًا دالاً فى الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

٦– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى و أهداف الشخصية المثلى تأثيراً مباشراً دالًا موجبًا فى الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

٧– يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى وأهداف الشخصية المثلى تأثيراً مباشراً دالًا موجبًا فى الشغف الأكاديمى لدى عينة البحث .

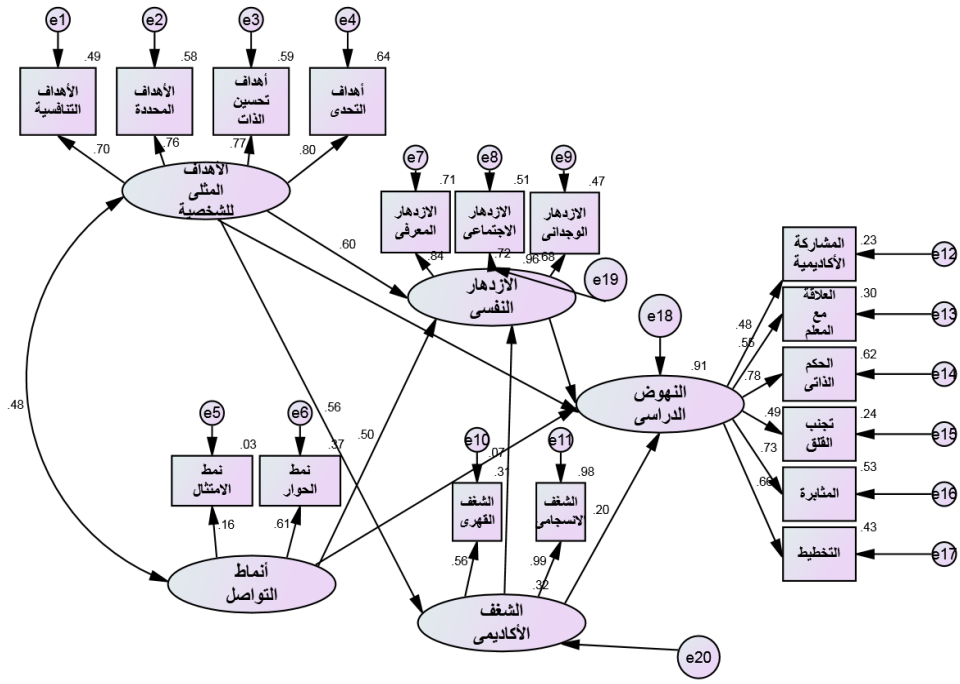
وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية باستخدام برنامج Amos (Amos Statistical Software Package 21) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، كأسلوب إحصائى يوضح احتمالات العلاقات السببية بين المتغيرات، وحاولت الباحثتان في هذه الخطوة اختبار النموذج البنائى المفترض المتكامل(شكل١) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض بواسطة تقدير الأرجحية القصوى، وذلك بهدف التحقق من صحة الفروض ؛ تلك الفروض التي تتعلق بمؤشرات ملاءمة النموذج والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث .

وتم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملاءمة الإحصائية للنموذج بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة البحث ، وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة، وبعمل تعديلات modification للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وفي هذه الحالات كلها كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا (0.05) وأصبحت كل المسارات المتبقية دالة إحصائيًا وبناء على حذف هذه المسارات غير الدالة كان النموذج الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (١٣) مطابقًا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقًا لأدلة المطابقة، ويوضح جدول (٢٤) مؤشرات وجودة المطابقة للنموذج النهائي بعد التعديلات.

جدول (٢٤):

مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات البحث والنموذج البنائى النهائى للعلاقات بين متغيرات البحث

النموذج	X2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
المدى المثالى للمؤشر	(٠ - ٥) (غير دالة)	(١- ٠)	(١ -٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(١ - ٠)	(٠.٠٨ – ٠)
النموذج (النهائى)	٢.٥٥(غير دالة)	٠.٩٤٨	٠.٩٢٣	٠.٩٢٣	٠.٩٥٢	٠.٩٥٢	٠.٩٥٢	٠.٠٦



شكل (١٤) النموذج البنائى النهائى للبحث المشتمل على التقديرات المعيارية والمسارات الدالة إحصائيًا

يتضح من جدول(٢٤) وذلك من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة الإحصائية للنماذج وبيانات عينة البحث الحالية، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائى على أنها تقع في المدى المثالي لها، وذلك من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاى تربيع ودرجات الحرية (٢.٥٥) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائيًا مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات البحث أوالبيانات الواقعية ، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI) ، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل(AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) ، مؤشر المطابقة التزايدى(IFI) ، مؤشر توكر لويس(TLI) وجميعها اقتربت من الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) ، وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة

فإذا ساوت قيمته(٠.٠٠٦) فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات وإذا كانت محصورة بين(٠.٠٠٥ ،٠.٠٠٨) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة ،أما إذا زادت قيمت عن(٠.٠٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالى (٠.٠٠٦) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات بدرجة كبيرة.

تحليل نتائج الدور الوسطى للتحقق من مدى صحة الفروض الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة لكل من أنماط التواصل الأسرى والأهداف المثلى للشخصية عبر الشغف الأكاديمى والازدهار النفسى. وتنص الفروض الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة على :

١- يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى و الأهداف المثلى للشخصية تأثيراً غير مباشر فى النهوض الدراسى عبر الشغف الأكاديمى لدى عينة البحث .

٢- يؤثر كل من أنماط التواصل الأسرى و أهداف الشخصية المثلى تأثيراً غير مباشر فى النهوض الدراسى عبر الازدهار النفسى لدى عينة البحث .

واستخدمت الباحثتان منهجية Bootstrapping Test لتعيين دلالة التأثيرات غير المباشرة (تحليل الدور الوسطى)اعتمادًا على فترات الثقة (95% CI) بحديها الأدنى والأعلى، وتشير هذه المنهجية الى عملية ذاتية التشغيل تستمر دون تدخل خارجى، وهى تقنية مستخدمة على نطاق واسع لتقييم دلالة التأثيرات غير المباشرة من خلال إنشاء عينة بحجم جديد من العينة الأصلية وتقدير الأثر غير المباشر، وهى منهجية تتفوق على المداخل الأخرى لكل من سويل وجودمان وآروبيان . (Hays,2015,15; Montoya and Hayes,2016,21)

ويوضح جدول (٢٥) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect لمتغيرات البحث للنموذج البنائى النهائى، واستخدام منهجية "إعادة المعاينة " Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة البحث .

جدول (٢٥):

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها في النموذج البنائى النهائي لمتغيرات البحث لدى عينة البحث

نوع التأثير	المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	B	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة		دلالة النتائج
						دنيا	عليا	
مباشر	الأهداف المثلى للشخصية	◄.....	الشغف الأكاديمى	٠.٥٦٣	٠.٠٠٢	١.٠٠	١.٠٠	دالة
	الشغف الأكاديمى	◄.....	الازدهار النفسى	٠.٠٧٢	٠.٠٠١	-٠.٠٠٩	-٠.١٣٣	دالة
	أنماط التواصل الأسرى	◄.....	الازدهار النفسى	٠.٤٩٨	٠.٠٠٤	١.٠٠	١.٠٠	دالة
	الازدهار النفسى	◄.....	النهوض الدراسى	٠.٩٤٥	٠.٠٠٤	-٠.٧٦٩	-٠.٥٥٨	دالة
	الأهداف المثلى للشخصية (عبر الشغف)	◄.....	الازدهار النفسى	٠.٠٤٠	٠.١٥٥	-٠.٠٠٩	٠.١٣٣	غير دالة
غير مباشر(الأثر الوسطى للازدهار النفسى)	الأهداف المثلى للشخصية	◄.....	النهوض الدراسى	٠.٩٦٥	٠.٠٠٥	-٠.٧٤٠	-٠.٥٢٨	دالة
	الشغف الأكاديمى	◄.....	النهوض الدراسى	٠.١٢٢	٠.٠٠٢	-٠.٠٨٧	-٠.٠٠٦	دالة
	أنماط التواصل الأسرى	◄.....	النهوض الدراسى	٠.٨٤٣	٠.٠٠٤	-٠.٧٦٩	-٠.٥٥٨	دالة

ويتضح من جدول (٢٥) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث وهى كالتالى:

أولا: تحليل التأثيرات المباشرة:

١. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للأهداف المثلى للشخصية فى الشغف الأكاديمى حيث كان معامل المسار =(٠.٥٦٣) ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما كان لدى الطالب أهداف مثلى زاد الشغف الأكاديمى لديهم.

٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للشغف الأكاديمى فى الازدهار النفسى حيث كان معامل المسار = (٠.٠٧٢) و دال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد الشغف الأكاديمى لدى الطلاب زاد الازدهار النفسى.

٣. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لأنماط التواصل الأسرى فى الازدهار النفسى حيث كان معامل المسار = (٠.٤٩٨) ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كان هناك تواصل من قبل الوالدين أثناء التعامل مع الأبناء زاد لديهم الازدهار النفسى.

٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للازدهار النفسى فى النهوض الدراسى حيث كان معامل المسار = (٠.٩٤٥) و دال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد الازدهار النفسى للطلاب زاد لديهم النهوض الدراسى.

ثانيًا: تحليل التأثيرات غير المباشرة:

١. عدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لأهداف الشخصية المثلى فى الازدهار النفسى عبر الشغف الأكاديمى حيث كان معامل المسار= (٠.٠٤٠) ، الا أن فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة كانت غير دالة إحصائياً (٠.١٥٥) مما يدل على عدم دلالة التأثير غير المباشر.

٢. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للأهداف المثلى للشخصية فى النهوض الدراسى حيث كان معامل المسار= (٠.٩٦٥) وكانت دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو الازدهار النفسى، وهذا يشير إلى أنه كلما كان لدى الطالب أهداف مثلى زاد الازدهار النفسى، ومن ثم زاد النهوض الدراسى ، حيث يظهر الدور الوسطى للازدهار النفسى فى العلاقة بين الأهداف المثلى للشخصية والنهوض الدراسى.

٣. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لأنماط التواصل الأسرى فى النهوض الدراسى حيث كان معامل المسار= (٠.٨٤٣) وكانت دالة إحصائيًا، وذلك من خلال متغير وسيط وهو الازدهار النفسى، وهذا يشير إلى أنه كلما كان هناك تواصل أسرى مع

الطالب زاد الازدهار النفسى، ومن ثم زاد النهوض الدراسى ، حيث يظهر الدور الوسطى للازدهار النفسى فى العلاقة بين أنماط التواصل الأسرى والنهوض الدراسى.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولًا– فيما يتعلق بالشغف الأكاديمى وتأثيره فى الازدهار النفسى فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للشغف الأكاديمى فى الازدهار النفسى ، وهذا يدل على أن الشغف يعزز الازدهار النفسى بينما عدم وجود الشغف يقلل من الازدهار النفسى للأفراد، حيث أن الأفراد المرتفعين فى الشغف الأكاديمى لديهم مستويات أعلى فى السعادة النفسية مقارنةً بالأفراد غير الشغوفين، وكلما زاد الشغف الأكاديمى زاد مستوى السعادة لديهم ،كما أن الشغف يرتبط إيجابيًا بالمشاعر الإيجابية للطلاب ويساهم بشكل إيجابى فى زيادة الازدهار النفسى لدى الطلاب، حيث أن الطلاب الذين يشعرون بالشغف الانسجامى لديهم شعور بالأمان ويواجهون المشاعر السلبية التى تقف عائقًا للوصول للازدهار النفسى. ، إذ أنه يؤثر إيجابيًا فى أداء الطلاب ومثابرتهم، وتوجيه الطلاب نحو الهدف، ودافعيتهم للتعلم، كما أنه يؤثر فى رفاهية الطلاب، وزيادة تركيزهم ومرونتهم، ومشاركتهم الأكاديمية. وفى ذات السياق فإن الشغف الأكاديمى يرتبط بالنواتج والمخرجات الأكاديمية الإيجابية حيث أنه يدفع الطلاب نحو المثابرة، وبذل الجهد فى أنشطة ومهام التعلم واندماجهم وتكريس أنفسهم فيها، ومواجهة الصعوبات والتحديات والضغوط الأكاديمية بكفاءة، كما أنه يؤثر إيجابيًا فى شعور الطلاب بالرفاهية بالرضا عن الدراسة.

وترى الباحثتان أنه عندما يمارس الطالب نشاط أكاديمى بحرية تامة ودون ضغط أو إجبار فيسيطر الفرد على هذا النشاط ويتحكم فيه ويحدث تكامل بين هذا النشاط مع مجالات الأنشطة الأكاديمية الأخرى، ومن ثم يستمتع الطالب بهذا النشاط وينخرط فيه بغض النظر عن أى معوقات أو ضغوطات أكاديمية تواجهه فيستطيع التغلب عليها، مما يترتب عليه نتائج إيجابية بالاندماج فى هذا النشاط بشكل جيد ويتحقق نوع من السعادة والرضا والهناء لديه مما يؤدى إلى الأداء الأكاديمى الجيد لديه فى هذا النشاط ومن ثم تحقيق نهوض أعلى لدى الطالب، وفى المقابل عندما يجبر الطالب على نشاط أكاديمى دون رغبته لأسباب داخلية أو خارجية، فإن ذلك يجعل الطالب يحجم عن هذا النشاط الأكاديمى ويحجم عن الانخراط فيه، أو قد يؤديه دون استمتاع وبمجرد تعرضه لأى معوقات أو ضغوطات أكاديمية فيفقد القدرة على

التركيز فى هذا النشاط الأكاديمى وينصرف عن أدائه، فيصاب بمشاعر سلبية من الصراع والشعور بالذنب والإحباط مما يؤثر سلبًا على الاندماج فيه ويؤثر سلبًا على أدائه الأكاديمى ومن ثم يقل نهوض الطالب، والشغف يتميز بالمشاعر الإيجابية والقدرة على اتخاذ القرارات المستقلة والحفاظ على السيطرة والنشاط، فيؤدى إلى التفاعل مع التأثيرات الإيجابية والعمل على حماية الفرد من التأثيرات السلبية، وذلك لأنه يجعل الفرد ينخرط فى النشاط الأكاديمى بحرية وإيجابية مما يمكنه من استخلاص المؤثرات الإيجابية دون تفكير فى النتائج السلبية أو تأثيرات التوقعات السلبية عليه، مثل القلق والإحباط والتوتر والإجهاد، كما أن الطلاب ذوى الشغف الانسجامى قادرون على التركيز بشكل كبير فى أداء الأنشطة الأكاديمية التى يقومون بها، بالإضافة إلى قدراتهم العالية فى التكيف مع الأوضاع المختلفة، والتحكم فى الأنشطة التى يمارسونها، مما يزيد من مستوى انخراطهم فى الأنشطة الأكاديمية ويؤثر إيجابيًا فى أدائهم الأكاديمى، ومن ثم يسهم الشغف الأكاديمى فى استمرارية السعادة النفسية ويمنع حدوث تجارب تؤثر سلبيًا فى نفسية الفرد، وعدم حدوث الصراع النفسى اثناء أداء الأنشطة اليومية وعدم الشعور بالشقاء والتعاسة أثناء ممارسة المهام اليومية والأكاديمية واثناء مواجهة الأزمات، واتفقت هذه النتائج مع دراسات (Verner–Filion& Vallerand, 2016; Rahimi& Vallerand ,2021; Philippe, Vallerand & Lavigne ,2009)

ثانياً– فيما يتعلق بالأهداف المثلى للشخصية وتأثيرها فى الشغف الأكاديمى فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للأهداف المثلى للشخصية فى الشغف الأكاديمى. هذا ويرجع إلى أن الأهداف المثلى متمثلة فى أهداف التحدى والتنافس والتحسين وتحديد الأهداف تحديداً دقيقاً تزيد من شغف وعزم الطلاب الأكاديمى وتساعدهم على بذل الطلاب لمزيد من الجهد فى الدراسة رغم مايصادفهم من متاعب ومثبطات والحرص على تأجيل إشباع أهدافهم الفورية من أجل تحقيق الأهداف المثلى والحماس لأداء مايطلب منهم مع الشعور بالبهجة ، وتساعد فى عزمهم على تكريس حياتهم فى تحقيق أحلامهم وإحاطة أنفسهم بالأعمال التى يحبونها ، كما أنهم يصبحون مستعدون لتحمل المخاطر لتحقيق أهداف مثلى وطويلة الأمد،كما ان أهداف الطالب المثلى تساعد الطالب فى البحث

عن الاهتمامات والتغلب على الإحباط الأكاديمى ، وتجعلهم ينظرون إلى الدراسة على أنها سباق وماراثون أكاديمى دون الشعور بخيبة الأمل أو الملل والقيام بالأداء الأفضل .
بالإضافة إلى أن الأهداف التى يضعها الطالب لنفسه تزيد وتغير من الاهتمامات وكمية الشغف بالأشياء والمهام التى يقوم بأدائها ، وتجعله يستمر قدماً وحثه على على بذل الجهد والتطلع الى المستقبل من أجل رؤية أهدافه وهى تتحقق وقد اتفق ذلك مع ماأشار اليه (Reed& Jeremiah, 2017,252)

ثالثاً – فيما يتعلق بأنماط التواصل الأسرى وتأثيرها فى الازدهار النفسى فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا لأنماط التواصل الأسرى فى الازدهار النفسى. حيث يزداد الإزدهار النفسى عندما يكون الفرد قادرًا على تحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية وتحقيق أهدافه المجتمعية، ويكون منسجمًا مع الآخرين، وتتحقق له كافة الاحتياجات الإنسانية ويكون قادرًا على التصرف بشكل متزن ويتمتع بنوعية حياة جيدة، عندئذ يمكن القول بأن الفرد يتمتع بازدهار نفسى، فالازدهار النفسى هو تحقيق كامل لجميع الاحتياجات النفسية والروحية والجسدية، إذ أن الازدهار النفسى يتأثر بنوعية العلاقات داخل الأسرة والوضع الاجتماعى، فالعلاقات الأسرية التى تتسم بالمرونة والمساواة والمشاعر الإيجابية فى التعامل بين أفراد الأسرة تجعل حياة هؤلاء الأفراد تتسم بمستويات عالية من الازدهار النفسى، لذا فتشير هذه النتائج إلى أهمية العلاقات الإيجابية كمؤشر للوصول إلى مستوى الازدهار النفسى، وفى هذا السياق اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Olivia & Kazarian ,2015; Pratschk, Simoes& Eisenberg ,2013) والتى أشارت الى وجود علاقات ارتباطية بين الازدهار النفسى وأنماط المعاملة الوالدية والتعاطف الأسرى وإشباع الحاجات النفسية، واتفق ذلك مع دراسة (عفراء إبراهيم(٢٠١٩)، ودراسة خالد محمد عبد الله (٢٠٢٠).

رابعاً– فيما يتعلق بالازدهار النفسى وتأثيره فى النهوض الدراسى فقد أشارت النتائج إلى أن هناك تأثيرًا مباشرًا موجبًا دالًا إحصائيًا للازدهار النفسى فى النهوض الدراسى، فعند تعرض الطلاب للضغوط والصعوبات والأعباء الأكاديمية، فالطلاب مرتفعو الازدهار النفسي سوف يتغلبون ويواجهون هذه الصعوبات ومن ثم يزيد النهوض الدراسى لديهم، فى حين أن الطلاب منخفضى الازدهار النفسى لا يستطيعون التغلب على هذه الصعوبات ومن ثم يقل

نهوضهم الدراسى، وفيما يتعلق بالدور الوسطى للازدهار النفسى فقد أشارت النتائج الى وجود تأثير وسطى دال للازدهار النفسى ، حيث أشارت النتيجة الى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً للأهداف المثلى للشخصية وأنماط التواصل الأسرى فى النهوض الدراسى عبر الازدهار النفسى كمتغير وسطى.

حيث أن الأفراد الذين يحققون أعلى معدلات فى وضوح أهداف الحياة لديهم فيعرفون ماذا يريدون من الحياة وكيف يحصلون على ما يريدون، كما يحققون أعلى معدلات من الصمود وتجاوز المحن والتعلم منها، بالإضافة إلى تحقيقهم لأعلى معدلات من العلاقات الحميمة الناجحة كما تتمثل فى العلاقات القوية مع أسرهم وأصدقائهم يتمتعون بمستويات مرتفعة من الازدهار النفسى و أن وضوح أهداف الحياة للأفراد يتنبأ بمستويات مرتفعة من الازدهار النفسى. فعندما يدرك الطالب متطلبات السياق التعليمى ويشارك فى الأنشطة التعليمية ويستمتع بها لأنها تثير اهتمامه ومهمة لتحقيق أهدافه الشخصية (الدافع المستقبلى)، فهذا يزيد من مواجهته للنكسات والضغوطات الأكاديمية، حيث أنه ينظر إلى هذه الانتكاسات على أنها تمثل تحدى بالنسبة له، ويرتبط دافع الطالب المستقبلى وأهدافه الشخصية بشكل إيجابى مع بذله لمزيد من الجهد والمثابرة والتحدى لكى يتحقق هدفه الذى كان صعب تحقيقه بشكل تدريجى، فدافع الطالب الداخلى وأهدافه الشخصية تجعله يواجه الضغوطات والنكسات الأكاديمية بشكل أعلى ومن ثم يزداد مستوى نهوضه الدراسى بالإضافة إلى خصائص الشغف الأكاديمى كخبرة ذاتية تجعل الطالب يشعر بطاقة نفسية للمشاركة فى الأنشطة ذات القيمة، مع شعوره بانفعالات الحماس والمتعة والإثارة،وتشير نتائج العديد من الدراسات أن المشاعر الإيجابية مثل الإستمتاع بالتعلم، والسيطرة على المشاعر السلبية القلق يساهم فى تعزيز النهوض الدراسى واتفق ذلك مع دراسات (Abdellati& Alsharidah, 2020; Aydın& Michou, 2020; Zhang, Yang, Tong & Wu ,2020).

كما تشير النتيجة الى دور الأسرة والمجتمع والتعليم كمحددات للازدهار النفسى، فالازدهار هو حالة تطيب فيها كل أشكال حياة الفرد، وبذلك فهو يمثل هناءًا إنسانيًا كاملًا، وأن الازدهار النفسى يتأثر بنوعية العلاقات داخل الأسرة والوضع الاجتماعى، فالعلاقات الأسرية التى تتسم بالمرونة والمساواه والمشاعر الإيجابية فى التعامل بين أفراد الأسرة تجعل حياة هؤلاء الأفراد تتسم بمستويات عالية من الازدهار النفسى، لذا فتشير هذه النتائج إلى

أهمية المشاعر الإيجابية والعلاقات الإيجابية كمؤشر للوصول إلى مستوى الازدهار النفسى واتفق ذلك مع دراسة (Martin, Ryan& Gunn, 2007; Patterson ,2002; Osredkar ,2012; Taniguchi ,2017; VanderWeele ,2017)

وفى هذا السياق فإن الطلاب الذين يتمتعون بازدهار نفسى مرتفع هم أكثر تمتعاً بعلاقات اجتماعية أفضل مع المعلمين والأقران، ولديهم قيود أقل على الأنشطة الاجتماعية والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، بالإضافة إلى أنهم يواجهون ضغوطًا أقل فى أنشطتهم اليومية والأكاديمية، ويدركون بشكل جيد إمكانياتهم فى مختلف جوانب الحياة، ولديهم توقعات إيجابية لمستقبلهم بالإضافة الى أن الطلاب ذو المستوى المرتفع من الازدهار النفسى بالتركيز على نمو شخصيتهم، وادراكهم الجيد لخبرات الحياة الصعبة، ولديهم معتقدات بناءة تعطى للحياتهم معنى، وأكثر فاعلية فى مواجهة الضغوط الاجتماعية، ، ويستطيعون التعامل مع النكسات وخيبات الأمل فى حين أن الأفراد ذو المستوى المنخفض من الازدهار النفسى يشعرون بالاستياء وعدم الرضا عن الذات، ويستجيبون للضغوط الاجتماعية، ويعتمدون أكثر على الأحكام المصادة من الآخرين لآتخاذ القرارات المهمة، ويواجهون صعوبة فى تحقيق أهدافهم فى الحياة (Huppert, 2009a; Huppert, 2009b; Michalec & Keyes, 2013; Bauer, McAdams& Pals, 2008; Wood & Joseph, 2010)

والفرد المزدهر لديه شعور بالطاقة والحيوية والقدرة على التعلم والاتصال بالآخرين كما أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الازدهار النفسى يحققون أعلى معدلات فى وضوح أهداف الحياة لديهم فيعرفون ماذا يريدون من الحياة وكيف يحصلون على ما يريدون، كما يحققون أعلى معدلات من الصمود وتجاوز المحن والتعلم منها، بالإضافة إلى ارتباط الازدهار النفسى لدى الطلاب بأهداف الحياة ، حيث تساعد أهداف الحياة فى منحهم المعنى فى الحياة، وإمكانية تنبو وضوح الهدف من الحياة بالازدهار النفسى للأفراد، أى أن وضوح أهداف الحياة عند الأفراد بوضوح يتنبأ بمستويات عالية من الازدهار النفسى لديهم.

حيث أن الطلاب الذين لديهم أهداف مثلى وتوجهات دراسية ذوى نهوض الدراسى مرتفع ويحققون مثابرة وتحصيلًا مرتفعًا عبر الازدهار النفسى، كما أن الأهداف المثلى للشخصية تتنبأ بكل من الدوافع الأكاديمية والنهوض الدراسى والاندماج الأكاديمى وذلك من خلال الازدهار النفسى، وتفسر الجزء الأكبر من التباين فى الدوافع الأكاديمية والنهوض

الدراسى، كما يدل هذا على دور الأهداف المثلى فى الأداء الأكاديمى والاجتماعى للطلاب والذى يتضمن النهوض الدراسى، والعلاقة الإيجابية مع المعلم، والتعاون المشترك الإيجابى مع الأقران،وبالتدفق الأكاديمى،مما يشير إلى أهمية أهداف الشخصية المثلى فى تنمية الأدء الأكاديمى للطلاب مما يؤدى إلى نهوضهم الدراسى. فالأهداف المثلى يمكن أن تكون طريقة لتحقيق النهوض الدراسى اليومى أثناء التحديات والأزمات والضغوطات التى يمر بها الطالب. حيث يرتبط صمود الطلاب الأكاديمى بالأهداف المثلى حيث أن هذه الأهداف تؤثر على استراتيجيات التكيف لدى الطلاب أثناء الضغوطات الأكاديمية ، فعندما يدرك الطلاب أن النجاح يمكن الوصول إليه فسيكون لديهم الكثير من الأسباب التى تجعلهم يفكرون بتفاؤل فى المواقف الصعبة، لذا تؤدى الأهداف المثلى لزيادة مثابرة الطلاب والتى تمكن الطلاب من التغلب على المواقف الصعبة بنجاح، وبالتالى فوضع أهداف مفيدة تبنى نهوض الطلاب، كما أن الطلاب عندما يشعرون بالتحكم فى أهدافهم هذا بدوره يعزز مرونتهم ونهوضهم الأكاديمى.

فالعلاقة الإيجابية بين الأهداف المثلى للطالب ودوافعه الداخليه متبادلة، فعندما يزيد أى من المتغيرين أو ينقص فيتغير المتغير الآخر فى نفس الاتجاه، فبدون أى دوافع داخليه للطالب لا يحاول أن يحدد أى أهداف لتحقيقها، فالدافع الذاتى المرتفع هو الوقود اللازم للطلاب للتحرك نحو تحقيق أهدافهم، وبالمثل فإن التفكير فى أهدافهم الشخصية يمنح الطلاب وقودًا كافيًا للحفاظ على دافعيتهم المرتفعة. حيث يمكن لأهداف الشخصية المثلى أن تحفز الطالب وتدفعة لعدد من الأسباب منها شعوره بالفخر والاعتزاز والرضا عن نفسه عندما يحقق الأهداف الصعبة التى تمثل تحدى بالنسبة له، نجاحه فى المهام التى تمثل تحديًا بالنسبة له يزيد من فعاليته، يشارك الطالب ويستمتع بالمهام التى تمثل له مستوى من التحدى أعلى من مستوى مهاراته، ومن ثم يتحقق لدى الطالب فوائد التعزيز الذاتى عندما يسعى إلى تحقيق التحسين الذاتى عند تحقيق الأهداف التى تتحدى ذاته.

كما يؤكد Martin (2011, 95) أهمية الأهداف المثلى فى السياق التعليمى وبالنتائج التعليمية فتوضح للطالب مايحتاجه للسعى لتحقيق أداء أفضل مما سبق، وتساعده فى توجيه وتركيز انتباهه وجهده نحو المهام ذات الصلة بالهدف والمهمة لتحقيق النتائج التعليمية، وتنشيط الطالب للسعى نحو الهدف المنشود من خلال المنافسة الذاتية، فأهداف

الشخصية المثلى تجعل النجاح فى متناول كل الطلاب، فالطالب يمكنه أن يؤدى أفضل من ذى قبل فيشعر بالنجاح، وهذا بدوره يقلل لديه الشعور بالفشل وتزداد قدراته على مواجهة المخاطر الدراسية التى تواجهه ويحفزه على الاستمرار فى المهام الصعبة. وقد اتفقت هذه النتائج مع الدراسات التى بحثت أهداف الشخصية المثلى فى السياق التعليمى مثل دراسة (Martin ,2006; Martin & Liem ,2010) لدى طلاب المرحلة الثانوية والتى أشارت الى التأثير الإيجابى والمباشر للأهداف المثلى فى الاستمتاع بالمهمة والطموح التعليمى والمشاركة الصفية والمثابرة، والتطلعات التعليمية والاندماج الأكاديمى، وكذلك دراسات (Arabi, Ghanizadeh& Jahedizadeh ,2018; Collie, Martin, Papworth & Ginns ,2016)

حيث يقوم الطالب فى أهداف الشخصية المثلى بمجموعة من العمليات لتقييم ذاته لتحقيق الكفاءة وتجاوز أدائه السابق، كأن يهدف الطالب إلى أن يحقق أداء أفضل عما كان عليه فى الامتحانات فى الماضى، ويكون التقييم هنا وفقًا لمعايير داخل الشخص نفسه بناءًا على أدائه السابق، فيهدف إلى أن يكون مثل أدائه السابق أو أفضل منه فى المهام المستقبلية، بالإضافة إلى أن الأهداف المحددة وأهداف التحدى وأهداف تحسين الذات والأهداف التنافسية الراجعة للذات، تتنبأ بشكل كبير بالمثابرة والمشاركة فى الفصل والاستمتاع بالدراسة وعلى بعض التوجهات الدراسية والتى منها الاستمتاع بالمهمة، كما أن أهداف الشخصية المثلى تساعد الطالب على السعى لتحقيق نتائج تعليمية أفضل مما سبق، وتوجه تركيزه وانتباهه وجهده نحو المهام ذات الصلة بالهدف والمهمة لتحقيق النتائج المرجوة، وتنشط الطالب للسعى نحو الهدف المنشود من خلال المنافسة الذاتية، وتخلق الأهداف المثلى تنافر بين الأهداف الحالية والمرجوة ومن ثم هذا التنافر يدفع الطالب لحلها. وبناءً عليه فأهداف الشخصية المثلى تجعل النجاح فى متناول كل الطلاب، فالطالب يمكنه أن يؤدى أفضل من ذى قبل فيشعر بالنجاح، وهذا بدوره يقلل لديه الشعور بالفشل وتزداد قدراته على مواجهة المخاطر الدراسية التى تواجهه ويحفزه على الاستمرار فى المهام الصعبة. حيث أن هذه الأهداف تؤثر إيجابيًا على كيفية مواجهة الطلاب للضغوط والنكسات الأكاديمية، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسات (Jahedizadeh, et al. ,2021 ;Martin ,2006; Najafzadeh, et al. ,2018; Liem, et al.,2012;)

تضمينات تربوية:

١. يجب الاهتمام بتنمية وتعزيز الأهداف المثلى للشخصية ، والتى يمكن أن تكون طريقة لتحقيق النهوض الدراسى اليومى. حيث يرتبط صمود الطلاب نفسياً وأكاديمياً بالأهداف المثلى حيث أن هذه الأهداف تؤثر على استراتيجيات التكيف لدى الطلاب أثناء الضغوطات الأكاديمية فعندما يدرك الطلاب أن النجاح يمكن الوصول إليه فسيكون لديهم الكثير من الأسباب التى تجعلهم يفكرون بتفاؤل فى المواقف الصعبة، لذا تؤدى أهداف الشخصية المثلى لزيادة مثابرة الطلاب والتى تمكن الطلاب من التغلب على المواقف الصعبة بنجاح، وبالتالى فوضع أهداف مفيدة تبنى نهوض الطلاب، كما أن الطلاب عندما يشعرون بالتحكم فى أهدافهم هذا بدوره يعزز مرونتهم ونهوضهم.

٢. محاولة الاهتمام بزيادة مستوى الشغف الأكاديمى للطلاب من خلال مساعدتهم على الاستمتاع بالتعلم واستقلالية التعلم والتشجيع المادى والمعنوى حيث أنه يرتبط بالمشاعر الإيجابية للطلاب ويساهم بشكل إيجابى فى زيادة الازدهار النفسى لدى الطلاب، حيث أن الطلاب الذين يشعرون بالشغف يواجهون المشاعر السلبية ويؤثر إيجابيًا فى أداء الطلاب ومثابرتهم، وتوجيه الطلاب نحو الهدف، ودافعيتهم للتعلم، كما أنه يؤثر فى رفاهية الطلاب، وزيادة مشاركتهم الأكاديمية.

٣. تشجيع الحوار الأسرى لأنه يشبع حاجات الأبناء من حيث الشعور بالرضا والذى يقود فى النهاية إلى النجاح والإنجاز الأكاديمى، كما أن نمط التواصل المتبع من قبل الوالدين مع أبنائهم داخل الأسرة يؤدى دورًا كبيرًا فى حياتهم ونموهم النفسى وتوافقهم.

بحوث مقترحة : -

١. التدريب على مهارات النهوض الدراسى وأثره فى خفض قلق الاختبار الالكترونى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢. الاغتراب الأكاديمى وسمات الشخصية الكبرى كمنبئات بالنهوض الدراسى.

٣. الازدهار المعرفى كمتغير وسيط بين الاغتراب الأكاديمى والنهوض الدراسى .

٤. النهوض الدراسى وعلاقته باليقظة العقلية وسمات الشخصية الكبرى لدى طلاب الجامعة.

٥. تحليل مسار العلاقات السببية بين الانفعالات الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط والنهوض الدراسى.

٦. النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية والتعلم المنظم ذاتياً والازدهار النفسى والنهوض الدراسى.

٧. النهوض الدراسى وعلاقته بقلق الاختبار الالكترونى وتقبل التكنولوجيا لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

ابتسام محمود عامر (٢٠١٩). الإسهام النسبى للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى فى التنبؤ بالاندماج الأكاديمى لدى طالبات جامعة القصميم. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١٣٧٩ – ١٤٤٣.

أحمد رمضان محمد على (٢٠٢٠). الطفو الأكاديمى كمتغير وسيط بين ضغط الصدمة الثانوى الأسرى والازدهار المعرفى لدى طلاب الجامعة، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨، ٥٧– ٩١.

أحمد غانم أحمد وهشام حسين ياقوت (٢٠٢١). فاعلية التعلم المتمازج فى تنمية الطفو الأكاديمى ومهارات الفهم الشفهى والقرائى لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية– جامعة الأزهر. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١٣٥، ٤٥١– ٤٩٦.

أمانى عادل سعد (٢٠٢٠). النموذج البنائى للعلاقة بين الشفقة بالذات والنهوض الأكاديمى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١ (١٢١)، ٢٢٤– ٢٨٢.

أمل عبد المحسن زكى الزغبى (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى تحسين النهوض الأكاديمى وتخفيف الملل الدراسى للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)، ١– ٥٤.

بشرى أحمد العكايشى وعبد الله فلاح المنيزل وحسين محمد العثمان (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتواصل الأسرى من وجهة نظر عينة من الطالبات المواطنات فى جامعة الشارقة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ٢١ (١)، ٤٨٣– ٥٢٣.

جيهان عثمان محمود ونرمين عونى محمد (٢٠١٨). بروفيلات الضجر الدراسى والطفو الأكاديمى فى علاقتها بالعبء المعرفى والرجاء والتحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، ١٨ (٢)، ٣٤٩– ٤٢٤.

حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمى وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣ (٤)، ٥٠– ١١١.

خالد محمد عبد الله الغامدى (٢٠٢٠). الدور الوسيط للكمالية فى العلاقة بين أنماط التعاطف والازدهار النفسى لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية*، ٥٤، ١٧٨– ٢٢٦.

رياض سليمان السيد طه (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمى وعلاقته بالشغف الأكاديمى والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة فى نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٤ (٣)، ٢٩١– ٣٧٢.

زينب شعبان رزق (٢٠٢٠). بنية الازدهار النفسى لدى الطالب المعلم فى ضوء المستوى الاقتصادى المدرك والنوع. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٧)، ٢٩٥– ٣٥١.

سمير المختار السيد كريمة ونجاح جمعة أبو حرارة أبو راوى (٢٠٢٠). التواصل الأسرى وانعكاسه على الاستقرار الأسرى: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس المتزوجين بكلية التربية جامعة الزاوية. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، ٤٢، ٤٥٧– ٤٨٠.

سميرة محمد إبراهيم شند وآمنة شعبان محمد السيد وأشرف محمد عبد الحليم (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل الأسرى كما يدركه عينة من المراهقين. *مجلة الإرشاد النفسى جامعة عين شمس*، ٤٩، ٤١٥– ٤٣٥.

سوسن إبراهيم أبو العلا شلبى (٢٠١٥). بروفيلات النهوض الدراسى وقلق الاختبار فى علاقتها بالانشغال المدرسى والتحصيل الدراسى باستخدام التحليل العنقودى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة*، ٢٣ (٢)، ٢٩– ٩٧.

شيرى حليم مسعد (٢٠١٩). العلاقة بين الطفو الأكاديمى وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف الأول الثانوى بمحافظة الشرقية، *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١١٢، ٢٩٥– ٣٣٨.

عبد الله بن عوض الله الحارثى (٢٠١٥). الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير فى علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الله مسعود العمرى الزهرانى وسعيد أحمد آل شويل الغامدى (٢٠٢٠). أنماط التواصل الأسرى وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، ٥٨، ٦٠٩– ٦٤٢.

عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمى وعلاقته بالاحتراق الأكاديمى لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*، ١٦ (٤)، ٥١٩– ٥٣٩.

عفاف متعب أحمد الفريحات (٢٠١٨). *القدرة التنبؤية لأنماط التواصل الأسرى والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

عفاف متعب أحمد الفريحات ونصر يوسف مصطفى مقابلة (٢٠١٨). القدرة التنبؤية لبيئة التواصل الأسرى والكفاءة الذاتية الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر فى محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢٤). ١٦٣– ١٨٠.

عفراء إبراهيم خليل العبيدى (٢٠١٩). الازدهار النفسى لدى طلبة الجامعة فى ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*، ٢ (٨)، ٣٧– ٥٥.

فتحى عبد الرحمن الضبع (٢٠١٩). التسامى بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتى فى العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية ، جامعة سوهاج*، ٦٣، ٢٧– ٩٧.

فتحى عبد الرحمن الضبع (٢٠٢١). النموذج الثنائى للشغف الأكاديمى لدى طلبة برنامج الماجستير فى التربيى الخاصة بجامعة الملك خالد فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٦، ٩٧– ١٢٢.

فرحان بن سالم بن ربيع العنزى (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمى لدى طلبة المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١٨٩ (٢)، ٦١٩– ٦٨٠.

محمد مسعد عبد الواحد مطاوع (٢٠٢١). نموذج بنائى للعلاقات بين تنظيم الانفعالات بين الشخصية "الميول والكفاءة" والاستراتيجيات المعرفية لتنظيم الانفعالات "التوافقية واللاتوافقية" والازدهار النفسى لدى الطلاب الموهوبين والفائقين دراسيًا. *مجلة البحث العلمى فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*، ٢٢ (١)، ٢٢١– ٢٦٩.

محمد يحيى حسين ناصف (٢٠١٨). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين النهوض والعزم الأكاديميين والنمو الإيجابى وأساليب التواصل الأسرى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة*،٣٣، ٢٤– ١٣٠.

مرسى أحمد أبو حوسة (٢٠٠١). *دراسات فى علم الاجتماع الأسرى*. مطبعة الجامعة الأردنية، الأردن.

مرعى يونس ومحمد راشد الزهرانى (٢٠١٨). هل يمكن أن يكون الصمود والازدهار كمتغيرين وسيطين فى العلاقة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لطلاب الجامعة فى السعودية: دراسة قياسية واستكشافية للبعد النفسى. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، ١٢ (٤)، ٧٠٧– ٧٢٣.

مغاورى عبد الحميد عيسى وعبد الله محيميد مسحل العصيمى (٢٠١٧). أنماط التواصل الأسرى وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة الإرشاد النفسى جامعة عين شمس*، ٤٩، ٢١٧– ٢٥٨.

منال محمود مصطفى (٢٠١٤). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الطفو الدراسى وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية فى علم النفس*، ١٣ (٤)، ٥٣٣– ٦٣٣.

ميسون عبيد خضير ونغم هادى حسين (٢٠٢٠). الشغف بالأنترنت وعلاقته بإدمان الألعاب الإلكترونية (البوبجى نموذجًا) لدى المراهقين فى المدارس الثانوية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، ٢٣ (٢)، ٣٣٤– ٣٥٤.

نادية عبده محمد الشوافى (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادى فى تحسين التواصل الأسرى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية. *عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ٦٥ (٢)، ٦٢– ٨٥.

هناء محمود عبد العال (٢٠١٥). *التفاعل الأسرى وعلاقته ببعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdellatif, M,S.,& Alsharidah, M, A. (2020). Academic buoyancy as a predictor of the prince sattam Bin Abdul Aziz University students' attitudes towards using the blackboard system in e-Learning. *Multicultural Education*, 6 (5), 204- 216.

Anderson, S. (2019). Promoting academic buoyancy as a pro-active approach for improving student mental health and wellbeing in Imagining Better Education, Conference Proceedings. Durham, Durham University, *School of Education, Imagining Better Education*. 33, 11-21.

Arabi, M., Ghanizadeh, A. & Jahedizadeh, S. (2018). The interface between EFL learners' personal best goals and intrinsic motivation in predicting effort-regulation and language achievement. *Journal of Pedagogies & Learning*, 13 (1), 18- 32.

Atkinson, J. (2018). *Investigating the relationships between family communication Patterns, academic resilience, and students' classroom communication Behaviors*. Ph.D, Department of Communication Studies, Morgantown, West Virginia University.

Aydın, G. & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 964- 980.

Azadi, S, F.,& Abdollahzadeh, H. (2020). The prediction of academic buoyancy based on perception of competence and cognitive emotion regulation strategies in students. *International Journal of Schooling*, 2 (2), 37- 44.

Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 81-104.Bélanger, C., & Ratelle, C. F. (2020). Passion in university: The role of the dualistic model of passion in explaining students' academic functioning. *Journal of Happiness Studies*, 1-20.

Claassens, L. J. (2016). The woman of substance and human flourishing: Martha Nussbaum's Capabilities Approach. *Journal of Feminist Studies in Religion*, 32, 5–19.

Clark, M. (2015). *Family Communication Patterns and Adolescent Emotional Well- being: Cross Classification of Mother- child and Father Interaction*. Doctoral Dissertation, Oregon State University.

Collie, R. J., Martin, A., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg,L. (2016). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 1-15.

Collie, R. J.,Martin, A., Malmberg, L, E., Hall, J.,&Ginns, P. (2015).Academic buoyancy and lagged role of control: a cross- logged analysis of high schools students. *The British Journal of Educational Psychology*, 110 (1), 1-18.

Collie, R, J., Martin, A, Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65- 76.

Colmar, S., Liem, G., Conner, J., & Martin, J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among elementary school students. *Educational Psychology*, 39, 1068-1089.

Comerford,J., Battesonb,T.& Tormey,R.(2015). Academic buoyancy in second level schools: Insights from Ireland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 197, 98- 103.

Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J., & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655.

Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2018). Predictors and consequences of academic buoyancy: A review of literature with implications for educational psychological research and practice. *Contemporary School Psychology*, 22, 207-212.

Datu, J. A. D., & Yuen, M. (2019). Academic buoyancy, academic motivation and academic achievement among filipino high school students. *Current Psychology*, https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y.

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1–31.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Soc Indic Res*, 97, 143-156.

Fa'alau, F.(2016). Family communication Patterns and well-being among Samoan Youth in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Sociology*, 31(2), 18- 47.

Farhadi, A., Ghadampour, E. &Geshnigani, Z. (2017). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of Lorestan University of Medical Sciences. Educ. *Strategy Med. Sci.* 9 (4) ,260-265.

Farahmand, S.,& Fouladchang, M. (2017). A causal explanation of academic buoyancy based on the family Communication patterns: The mediating role of emotional expressiveness. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 13(51), 257-269.

Ginns, P., Martin, A, J., Durksen, T, L., Burns, E, C.,& Pope, A. (2018). Personal Best (PB) goal-setting enhances arithmetical problem-solving. *Educ. Res*. 45, 533- 551.

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50 (1), 1–22.

Ho, V. T., & Astakhova, M. N. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, 71(7), 973-1000.

Hojabrian, H., Rezaei, A. M., Bigdeli, I., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). Construction and validation of the human psychological flourishing scale (HPFS) in sociocultural context of Iran. *Journal of Practice in Clinical Psychology*, 6(2), 129-139.

Hom, M., Terte, I., Bennett, C., & Joiner, T. (2020). Resilience and attitudes toward helpseeking as correlates of psychological well-being among a sample of New Zealand Defence Force personnel. *Military Psychology*, 32(4), 329-340.

Huppert, F. A. (2009a). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 4(1), 108- 111.

Huppert, F. A. (2009b). Psychological wellbeing: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137- 164.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2009).*What percentage of people in Europe are flourishing and what characterizes them*? Briefing Document for the OECD/ISQOLS Meeting ‘‘Measuring Subjective Well-being: An Opportunity for NSOs? 23/24 July, 2009, Florence, Italy.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining wellbeing. *Social Indicators Research*, 110 (3), 837–861.

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2019). Academic buoyancy In Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*,11(2), 162- 177.

Jahedizadeh, S., Ghonsooly, B.,& Ghanizadeh, A. (2021). A model of language students’ sustained flow, personal best, buoyancy, evaluation apprehension, and academic achievement. *Porta Linguarum*, 35, 257-275.

Jowkara, B., Kohoulata,N.,& Zakeria, H. (2011).Family communication patterns and academic resilience. *Social and Behavioral Sciences* ,29 , 87 – 90.

Kainulainen, S. (2020). Flourishing within the working-aged Finnish population. *Applied Research in Quality of Life*, 15(15), 187–205.

Keyes, C. L. M. (2014). *Happiness, flourishing, and life satisfaction*. In W. R. Cockersham, R. Dingwell, & S. R. Quah (Eds.), The Wiley Blackwell encyclopedia of health, illness, behavior, and society (pp.747-751). London: Wiley.

Kim,S., Jo,M. & Lee,S.(2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian Nursing Research*, 7(2), 61-66.

Klukas, L. (2020). *Instructor relational communication and its effect on academic buoyancy*. Requirements for the Degree Master of Arts in Communication Studies, California State University, Fullerton.

Koerner, A, F.,& Maki, L. (2004). *Family communication patterns and social support in families of origin and adult childrens subsequent intimate Relationships.* International Assosiation for Relationship Research Conference, 1–39.

Koesten, J., Schrodt ., P. & Ford. J .(2009).Cognitive flexibility as a mediator of family communication environments and young adults’ well- being. *Health Communication*, 24, 82- 94.

Lalande, D., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., Verner- Filion, J., Laurent, F. A., Forest, J., & Paquet, Y. (2015). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of Personality*, 85(2), 163-178.

Lepoire, A. (2006). Family communication: nurturing and control in a changing world. Thousand Oaks, CA: sage publication.

Liem, G., Ginns, P., Martin, A., Stone, B.& Herrett, M. (2012). Personal best goals and academic and social functioning: A longitudinal perspective. *Learning & Instructio*, 22(3), 222-230.

Liem, G., & Martin, A. (2012). The motivation and engagement scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3-13.

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

Makatewassi, J. (2012). *Predictors of thriving among native American youth*. Doctoral dissertation, Loyola University Chicago.

Malmberg, L. E, Hall, J., & Martin, A. (2012). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences*, 23 (1), 262- 266.

Martin, A. (2003). The student motivation scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

Martin, A.J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179-206.

Martin, A. (2006). Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British, Journal of Educational Psychology*, 76, 803 -825.

Martin, A. (2010a). Positive and practical strategies for building classroom success and student motivation.

Martin, A. (2010b). Building classroom success: Eliminating academic fear and failure. London: Continuum.

Martin, A. (2011). Personal best (PB) approaches to academic development: Implications for motivation and assessment. *Educational Practice and Theory*, 33, 93-99.

Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring everyday and classic resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488- 500.

Martin, A. (2014). Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 87- 107.

Martin, A., Ryan, R, M., & Gunn, J, B. (2007). The joint influence of mother and father parenting on child cognitive outcomes at age 5. *Anne. Mother and Father Parenting.*

Martin, A., Hou, Y., Osborn, J., Yu, K., & Zhan, X. (2019). Motivation, engagement, academic buoyancy, and adaptability: The roles of socio-demographics among middle school students in China. *Measurement*, 17, 119-133.

Martin, A., & Liem, G.A. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 265-270.

Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1), 53- 83.

Martin, A. & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 353 – 370.

Martin, A., Yu, K., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Young people's academic buoyancy and adaptability: A cross-cultural comparison of China with North America and the United Kingdom. *Journal of Educational Psychology*, 37(8), 930-946.

Mesurado, B., Crespo, R. F., Rodríguez, O., Debeljuh, P., & Carlier, S. I. (2018). The development and initial validation of a multidimensional flourishing scale. *Current Psychology*, 1-10.

Michalec, B., & Keyes, C. M. (2013). A multidimensional perspective of the mental health of preclinical medical students. *Psychology, Health & Medicine*, 18(1), 89- 97.

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239– 248.

Mok, M. M C., Wong, M. Y W., Su, M. R., Tognolini, J. & Stanley, G. (2014). Personal best goal and self-regulation as predictors of mathematics achievement: A multilevel structural equation model. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, 3 (1), 79-91.

Montoya, A.K., & Hayes, A.F. (2016). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *Psychol Methods*, 22(1), 6-27.

Najafzadeh, M., Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2018). A Dynamic model of EFL learners' personal best goals, resilience, and language achievement. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 7(3), 267-296.

Olivia, A., & Kazarian, S. (2015). Perceived parenting styles and their relation to basic psychological needs satisfaction mental health and flourishing in a sample of lebanese college youth. *The Arab Journal of Psychiatry*, 26 (2), 163 -155.

Osredkar, P. (2012). The relationship between family communication patterns and an individual's emotional intelligence. *Communication Studies Undergraduate Publications, Presentations and Projects*, 16, 1- 32.

Parker, P. D., Martin, A. J. (2009) Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25: 68–75.

Patterson, J, I. (2002). Personality style consideration in effective dialogue. *Journal & Aggression.* 4 (1).

Philippe, F. L., Vallerand, R. J., Houlfort, N., Lavigne, G. L., & Donahue, E. G. (2010). Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 98(6), 917-932.

Philippe, F. L., Vallerand, R. J.,& Lavigne, G. (2009). Passion does make a difference in people's lives: A look at well-being in passionate and non-passionate individuals. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1 (1), 3- 22.

Piosang, T. (2016). The development of academic buoyancy scale for accounting students (ABS-AS). Academic Buoyancy Scale for Accounting Students. (ABS-AS). 1- 18.

Pratschk, O, A., Simoes, E, J.,& Eisenberg, D. (2013). Psychological prosperity and its relation to the quality of family relations and socioeconomic status. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (4), 687-707.

Putwain, D., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349- 358.

Putwain, D., Daly, A.L., Chamberlain, S., & Sadreddini, S. (2015). Academically buoyant students are less anxious about and perform better in high-stakes examinations . *Br J Educ Psychol.Sep* ,85(3),63-247.

Rahimi, S.,& Vallerand, R, J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 1-11.

Ramshe, M., Ghazanfari, H.,& Ghonsooly, B. (2019). The role of personal best goals in EFL learners' behavioural, cognitive, and emotional engagement. *International Journal of Instruction*, 12 (1). 1627- 1638.

Reed, l. & Jeremiah ,J. (2017). Student grit as an important ingredient for academic and personal success, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 44(1).252-256.

Reisy, J., Dehghani, M., Javanmard, A., Shojaei, M. & Naeimian, P. (2014). Analysis of the mediating effect of academic buoyancy on the relationship between family communication pattern and academic buoyancy. *Journal of Educational and Management Studies,* 4 (1), 64-70.

Ritchie, L. D., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Family communication patterns: Measuring intrapersonal perceptions of interpersonal relationships. *Communication Research*, 17(4), 523–544.

Rodrigues, R.,& Magre,S. (2018). Role of academic buoyancy in enhancing student engagement of secondary school students. *English- Marathi Quarterly* ,7 (2), 110-122.

Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, Z. (2019). The role of personality traits in predicting senior high school students' academic buoyancy. *The Journal of Social Sciences Research*, 5(9),1336-1340.

Rosemary, A., Wawire, Ch., & Doyne, M. (2019). Relationship between self-efficacy and academic buoyancy among form three students in selected secondary schools in Migori County, Kenya. *International. Journal of Research and Scientific Innovation*, 6 (12), 161- 170.

Rousta, Z., Bayat, D, E., & Nia, A, A. (2014). A comparison of family communication patterns and time management between two groups of students with either academic success or failure. *Journal of Novel Applied Sciences*, 3 (8), 908-914.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2016). The role of passion in education: A systematic review. *Educational Research Review*, 19, 173-188.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation, and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 284–292.

Ryff .C, & Singer.(2008): Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9 ,13-39.

Sanger, D., Moore- brown, B.,& Alt, E. (2000). Advancing the discussion on communication and violence. *Communication Disorder Quarterly, 22 (1), 43- 48.*

Shafi, A.A ,Hatley, J., Middleton, T, Millican, R.& Templeton,S.(2018). The role of assessment feedback in developing academic buoyancy. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 43 (3), 415- 427.

Sharma, K. (2016). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being by Martin E.P. Seligman - A Book Review. *NHRD Network Journal,* 107- 109.

Sheldon, K. Kasser, T. Smith, K. Share, T. (2002). Personal goals and psychological growth: Testing an intervention to enhance goal attainment and personality integration. *Journal of Personality*, 70, 5-31.

Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.

Smith, M. (2016). Forget resilience, it's about academic buoyancy. *Essential Weekly Intelligence for the Education Professiona*l, (19), 28-34.

Strickland, C. R. (2015). Academic buoyancy as an explanatory factor for college student achievement and retention, Ph.D Unpublished, The Pennsylvania State University.

Symes,W., Putwain, D, W.,& Remedios, R. (2015). The enabling a protective rol of academic buoyanc in the appraisal of fea appeals used prior high stakes examinations. *School Psychology International*, 36 (6), 605- 619.

Taniguchi, E. (2017). Mediating role of social competence: Family communication and body satisfaction among male college students, *Health Communication*, 33 (10), 1199-1210 .

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagne´, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, 85(4), 756-767.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M., & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of personality*, 75(3), 505-534.

Verner-Filion, J., & Vallerand, R, J. (2016). On the differential relationships VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *PNAS*, 114 (31), 8148- 8156.

Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten-year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213-217.

Yu, K.& Martin, A. J. (2014). Personal best (PB) and 'classic' achievement goals in the chinese context: Their role in predicting academic motivation, engagement and buoyancy. *Educational Psychology*, 34(5), 635.

Yukhymenko-Lescroart, M, A. (2021). The role of passion for sport in college student-athletes' motivation and effort in academics and athletics. *International Journal of Educational Research*, 2 (2), 1- 12.

Zhang, M., Yang, H., Tong, K., & Wu, A. (2020). The prospective effect of purpose in life on gambling disorder and psychological flourishing among university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 1(1), 1-10.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, 8(3), 300-326.