نمذجة العلاقات السببية بين الإنتماء الجامعي وكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة

د. / تامر شوقى ابراهيم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى بناء واختبار نموذج للعلاقات بين الانتماء الجامعى (المتغير الوسيط) وبكل من الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) لدى طلاب الجامعة، تألفت العينة من(476) من طلاب الجامعة منهم (176) ذكورًا،(300) إناثًا، بمتوسط عمرى (20.880) عامًا، وانحراف معيارى (1.450) عامًا. وطبقت عليهم مقاييس لكل من الانتماء الجامعى، والضغوط الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية(من اعداد الباحث)، ومقياس الذكاء الثقافي اعداد Ang et al. (2007) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الوهاب (2011). ومن خلال استخدام نمذجة المعادلة البنائية كشفت نتائج الدراسة عن وجود مطابقة للنموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة حيث أنه كانت مؤشرات جودة المطابقة كلها في مداها المثالي، ووجود تأثير مباشر سلبى دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 للضغوط الأكاديمية على الانتماء الجامعى، وتأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 للذكاء الثقافي على الانتماء الجامعى، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 للانتماء الجامعى على الدافعية الأكاديمية، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دال إحصائيًا عند مستوى 0.01 للضغوط الأكاديمية على كل من الدافعية المضبوطة، واللادافعية، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دال إحصائيًا للذكاء الثقافي على كل اللادافعية عند مستوى 0.01، وعلى الدافعية المستقلة عند مستوى (0.05). ومن خلال

الاطار النظري، والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة الحالية، تم تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: الانتماء الجامعى، الضغوط الأكاديمية، الذكاء الثقافي، الدافعية الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Structural Modeling for University Belonging in Relations to Academic Stressess, Cultural Intelligence,and Academic Motivation

Dr.Tamer Shawky Ibrahim
Faculty of Education
Ain Shams University

This study proposed and tested a *model* of university belonging and its relations academic stressess, cultural intelligence, and academic motivation in sample college students. The current study arose as a result of the lack of studies of university belonging in the recent Arabic psychological literature. The need for studying university belonging as related to the field of positive psychology is an urgent need. Subjects: The participants of the current study were selected from the faculty of Education – Ain Shams University. The basic sample consisted of (476) participants (76 males, 300 females). Statistics: The researcher has used *Structural Equation Modeling* Method (SEM).the results showed that there is a good fit for the proposed model with the data of the study sample. the fit indexes were all within their ideal range. There is direct negative and statistically significant effect for academic stressess on university belonging at the 0.01 level. There is a direct positive and statistically significant effect for cultural intelligence on university belonging, at the level of 0.01. There is a direct positive and statistically significant effect of university belonging on academic motivation at the 0.01 level.

Key Words: University Belonging, Academic Stressess, Cultural Intelligence, Academic Motivation, University Students.

نمذجة العلاقات السببية بين الإنتماء الجامعي وكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة

د. / تامر شوقى ابراهيم
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة :

الإنسان كائن إجتماعي لديه ميل الي اشباع حاجاته النفسية والإجتماعية، والتي تضمن له تحقيق السعادة والهناء الذاتي. ويمثل الإنتماء أحد تلك الحاجات التي يسعي الانسان إلي اشباعها من خلال تواجده مع الأخرين في جماعة ما مثل الأسرة، والمدرسة، والجامعة، والاحساس بأنه جزء متكامل منها، وعضو يحظي بالاهتمام، والاحترام من قبل الأعضاء الأخرين، ما يدفعه إلي مزيد من الإنتاجية والأداء الفعال. ويؤدي الشعور المنخفض بالانتماء إلى عواقب نفسية سلبية مثل القلق، والاكتئاب، والاحساس بالوحدة. في الأونة الأخيرة تزايد الاهتمام بدراسة حاجة الطلاب إلى الانتماء في السياقات التعليمية(سواء المدرسة أو الجامعة) ، باعتبارها أحدى القوي النفسية الإيجابية التي تلعب دورًا مهمًا في تحسين الصحة النفسية، والهناء النفسي لدي الطلاب[1](Arslan, 2022).

في البداية وجه الباحثون اهتمامًا أكبر بفحص الإنتماء المدرسي من خلال اجراء الدراسات التي تفحص علاقاتة بالمتغيرات النفسية الأخري، وفي السنوات الأخيرة جذب مفهوم الإنتماء الجامعي اهتمام الباحثين وذلك في ضوء ارتباطه بمجموعة واسعة من النواتج التربوية (Allen et al., 2021, Lee & Huang, 2021)، ويعكس الاحساس بالانتماء الجامعي شعور الطلاب بـالتعلق الإيجابي بالمجتمع

[1] تم التوثيق وفقا للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA7

الجامعي، وتكيفهم مع بيئتهم المحيطة (Wu et al., 2022) ، ويشير Arslan (2020) إلي أنه من المهم ان تركز الأبحاث على دراسة بالانتماء داخل السياق الجامعي. ويعتبر الشعور بالانتماء الجامعي ذا أهمية في تحقيق الرضا، والنجاح الأكاديمي لدي الطلاب في الجامعة (Ahn & Davis, 2020).

وبالرغم من أهمية الانتماء الجامعي، فقد ركزت الأبحاث علي الانتماء المدرسي(Arslan, 2022) . ويتأثر الانتماء الجامعي بالعديد من العوامل النفسية (Allen & Kern, 2017)، لذلك يوصي Slaten et al. (2016) بضرورة أن تفحص الدراسات المستقبلية منبئات ونواتج الانتماء الجامعي، ويذكر) .Wu et al (2022 أن منبئات الانتماء الجامعي يمكن تصنيفها إلى عوامل إيجابية وسلبية. وفي ضوء ذلك يري الباحث أن كل من الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي، والدافعية الأكاديمية من المتغيرات التي ذات الصلة بالإنتماء الجامعي.

و**فيما يتعلق بالضغوط الأكاديمية؛** تمثل هذه الضغوط أحد أنماط الضغوط التي يعاني منها الطلاب في الحياة الجامعية والتي تنتج عن المتطلبات الدراسية التي تتجاوز قدراتهم علي التعامل معها (You, 2018)، ويشير Nandamuri and Gowthami (2011) إلي أن طلاب الجامعة يواجهون العديد من الضغوط التي يتعين عليهم التغلب عليها من أجل تحقيق الأداء الأكاديمي الأمثل ، ويذكر) .Fu et al (2022 أن الضغوط الأكاديمية تُعتبر شائعة بين طلاب المرحلة الجامعية، والتي قد تؤثر سلبًا على قدراتهم على التعلم، ويشير Abdollahi et al. (2020) إلى أن الدراسات أظهرت أن الضغوط الأكاديمية المنحفضة ترتبط بالانتماء المدرسي.

وفيما يتعلق بالذكاء الثقافي؛ يعتبر الذكاء الثقافي مهمًا بالنسبة لطلاب الجامعة، حيث يأتى كل طالب إلي الجامعة محملًا بالعادات، والتقاليد، والقيم المتصلة بثقافة معينة، ثم يندمج في المجتمع الجامعي الذى يتضمن العديد من الأفراد (سواء من أعضاء هيئات التدريس، أو الطلاب، أوالموظفين) ذوي الثقافات المختلفة والذين يختلفون عن بعضهم

البعض الأخر في طرق التعبير سواء اللفظية أو غير اللفظية - عن أنفسهم ، مما قد يؤدي الي المزيد من الصراعات حال عدم الوصول إلي التفاهم بينهم. ويتطلب فهم الآخرين المختلفين ثقافيًا امتلاك الأفراد مما يُعرف بالذكاء الثقافي. ويساعد الذكاء الثقافي الطلاب على التكيف مع السياقات غير المألوفة، والاندماج فيها (Wu et al., 2022)، كما يفيدهم في السلوك بفعالية في المواقف متعددة الثقافات (AL-Dossary, 2016)، ويواجه الطلاب ذوو الذكاء الثقافي المنخفض صعوبات في التواصل مع زملائهم وأساتذتهم من الثقافات الأخرى، وبالتالي يخبرون صعوبات في التعلم (Ahmadian & Amirpour, 2018)، ويذكر Wu et al. (2022) أن الذكاء الثقافي يعتبر أحد المسببات التي ارتبطت بشكل دال إحصائيًا بالانتماء لدي طلاب الجامعة.

وفيما يتعلق بالدافعية الأكاديمية أظهرت نتائج الدراسات وجود علاقات ايجابية دالة إحصائيًا بين الشعور بالانتماء والنواتج التربوية في البيئات التعليمية(Arslan & Duru ,2017) ، واقترح Fong et al. (2015) أن الشعور بالانتماء يرتبط بمجموعة متنوعة من النواتج الإيجابية لدي الطلاب مثل الدافعية، وأن اشباع حاجات الطلاب إلي الانتماء في سياق المؤسسة التعليمية يساعد في زيادة دافعيتهم للتعلم، ويذكر Allen and Kern (2017) أن العلاقة بين الدافعية الأكاديمية والانتماء المدرسي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للباحثين، حيث تشير الدراسات إلى أن العلاقة بين المفهومين تعتبر تبادلية ، ويذكر Korpershoek et al. (2020) أن الحاجة إلى الانتماء تعتبر شرطًا أساسيًا للدافعية الداخلية.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة الإنتماء الجامعي بكل من الضغوط الأكاديمية والذكاء الثقافي، والدافعية الأكاديمية لدي طلاب الجامعة في اطار نموذج سببي.

مشكلة الدراسة:

نشأت مشكلة الدراسة الحالية من عدة مؤشرات يلخصها الباحث فيما يلي:

أولًا: بالنسبة لأهمية دراسة الانتماء الجامعي:

يذكر Slaten et al. (2016) أن هناك حاجة إلي المزيد من الأبحاث في مجال الانتماء الجامعي، ويشير Slatena et al. (2018) إلي أن الأبحاث في الانتماء الجامعي لا تزال في مرحلة المهد، ويؤكد Thompson et al. (2019) أنه علي الرغم من أن فهم الباحثين لأهمية الانتماء الجامعي لا يزال في بدايته، ولكن الأبحاث تشير إلى أنه يعتبر منبئًا مهمًا للنجاح الأكاديمي، ويتفق كل من Arslan(2020), Lee and Huang (2021) على أنه بالرغم من أهمية الانتماء المدرسي بالنسبة للأداء التربوي، فإن دراسات قليلة إهتمت بفحص العلاقة بين الانتماء والنواتج النفسية لدي طلاب الجامعة.

ثانيًا: بالنسبة للعلاقات بين متغيرات النموذج المقترح:

توجد عديد من المبررات لدراسة العلاقات بين متغيرات النموذج الحالي يمكن تلخيصها فيما يلي :

1. **العلاقة بين الصغوط الأكاديمية (المتغير المستقل) والانتماء** الجامعي**(المتغير الوسيط):**

يشير Singh and Singh(2021) إلى أن الضغوط الأكاديمية تعتير مسؤلة عن نجاح الطلاب وإخفاقاتهم، وبالتالي فهي تعتبر عاملًا مهمًا قي تفسير التباين في النواتج الأكاديمية، ويذهب Rania et al. (2014) إلي أن الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع الضغوط لها تأثير إيجابي على شعوره بالانتماء، ويري Abdollahi et al. (2020) أن الضغوط الأكاديمية يمكن أن تكون مصحوبة بتأثيرات غير مرغوب فيها متضمنة الإحساس المنخفض بالانتماء المدرسي، ويذكر Abdollahi et al.(2020) أن الصغوط الأكاديمية المتزايدة قد تضعف الشعور

بالانتماء المدرسي والعكس صحيح، وأظهرت دراسة Abdollahi et al. (2020) وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والشعور بالانتماء المدرسي ، كما كشفت نتائج دراسة Wu et al. (2022) عن أن الذكاء الثقافي تنبأ بشكل إيجابي ودال إحصائيًا بالانتماء الجامعي بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر من خلال الصمود الأكاديمي.

2. العلاقة بين الذكاء الثقافي (المتغير المستقل) والانتماء الجامعي(المتغير الوسيط):

في الآونة الأخيرة، توجد زيادة في الأبحاث التي تركز على العوامل التي تؤثر على شعور الطلاب بالانتماء ومن بينها الذكاء الثقافي(Lewis et al., 2021) ، ويتفق كل من Brancu et al. (2022), Skaria and Montayre(2023) على أن مفهوم الذكاء الثقافي، ومسبباته ومحدداته يعد مجال دراسة جديدًا نسبيًا، وتظهر الأبحاث أن الذكاء الثقافي يتنبأ بمجموعة متنوعة من النواتج المعرفية، والوجدانية، والسلوكية المهمة في السياقات المختلفة(Ang et al., 2015)، ويعتبر من الضروري أن تصل الدراسات إلي فهم أفضل لمحددات ونواتج الذكاء الثقافي (Schlägel & Sarstedt, 2016) ، والأفراد ذوو الذكاء الثقافي المرتفع يخبرون عددًا من الفوائد أو النواتج النفسية(Azevedo, 2018)،وكشفت دراسة Wu et al. (2022) عن أن الذكاء الثقافي هو العامل الأكثر اسهامًا في التنبؤ بالانتماء المدرسي، يليه الصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

3. العلاقة بين الانتماء الجامعي(المتغير الوسيط) والدافعية الأكاديمية(المتغير التابع):

الانتماء الجامعي يرتبط بعدد كبير من النواتج الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية في البيئات التعليمية (Lewis et al., 2021)، ويُدرك الشعور بالانتماء المدرسي على أنه متطلب قبلي للأداء الدراسي بشكل عام(Baumeister & Leary 1995) ، والشعور بالانتماء المدرسي يعتبر حاجة نفسية أساسية قد يؤدي إلى نتائج مرغوبة مثل الدافعية الأكاديمية(Ryan & Deci 2009) ، ويذكر Ferreira et al. (2011)

أن الانتماء يؤثر بشكل رئيس على الدافعية، بينما قد يقلل الإحساس المنخفض بالإنتماء من دافعية الطلاب، ويتفق كل من Allen et al. (2021), Korpershoek et al. (2020) على أنه يمكن النظر إلى الانتماء المدرسي باعتباره منبئًا للدافعية لدي الطلاب، ويذكر Arslan et al. (2022) أنه عبر ثلاثة عقود وجد الباحثون علاقة إيجابية بين الانتماء المدرسي والنواتج التعليمية مثل الدافعية الأكاديمية.

من ناحية أخرى، أظهرت دراسة Ferreira et al. (2011) أن الشعور بالانتماء المدرسي ارتبط بشكل سلبي دال إحصائيًا بالدافعية الداخلية، كما كشفت دراسة تحليل بعدي على 51 دراسة سابقة أجراها Allen et al. (2018) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانتماء المدرسي والدافعية الاكاديمية، أيضًا أظهرت دراسات كل من Allen et al. (2017, 2022), Gillen-O'Neel and Fuligni (2013),وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الانتماء المدرسي والدافعية الاكاديمية.

4. العلاقة بين الصغوط الأكاديمية (المتغير المستقل) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع):

يرى Nandamuri and Gowthami(2011) أن الضغوط المثيرة للتحدي تؤدي إلى نواتج إيجابية مثل الدافعية، ويشير You(2018) إلى أنه توجد حاجة لفحص العلاقات بين الضغوط الأكاديمية والدافعية لفهم الخبرات الانفعالية لدي الطلاب وأثرها علي أدائهم الأكاديمي، ويذكر Wheeler(2020) أن الطلاب الذين يعانون من الضغوط يخبرون مستويات منخفضة من الدافعية الأكاديمية، ويرى Abdollahi et al. (2020) أن الضغوط الأكاديمية تؤثر بشكل سلبي على دافعية الطلاب للتعلم، وبشكل خاص في مرحلة المراهقة، حيث أنه تعتبر الضغوط حتمية في الحياة الجامعية. وأظهرت دراسات كل من Park et al. (2012), Yang et al. (2022), Berdida (2023) وجود علاقة سلبية دالة احصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية

5. العلاقة بين الذكاء الثقافي (المتغير المستقل) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع):

يرى(2013) Crowne أن هناك حاجة إلى تحقيق فهم أفضل لمفهوم الذكاء الثقافي، ويشير(2012) .Van Dyne et al إلي أن مفهوم الذكاء الثقافي اكتسب اهتمامًا متزايدًا من الباحثين في مجال الدراسات النفسية نظرًا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الأخري، ويذكر(2018) Azevedo أن أحدي القضايا الرئيسة التي تمت دراستها خلال الخمسة عشر عامًا الماضية هي تأثير الذكاء الثقافي على النواتج النوعية ذات الصلة، وكشفت دراسة (2020) .Eslami et al وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية.

وفى ضوء المحاور السابقة، وقلة الدراسات العربية والأجنبية – فى حدود علم الباحث- التى تتناول متغيرات الدراسة الحالية معًا في شكل نموذج بنائي، يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى الأسئلة التالية:

1. **ما مدى مطابقة النموذج البنائى المفترض للعلاقات بين الانتماء الجامعى (المتغير الوسيط) وكل من الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) مع بيانات عينة الدراسة؟**
2. **ما التأثيرات المباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط) ؟**
3. **ما التأثيرات المباشرة لمتغير الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط) فى الدافعية الأكاديمية (المتغير التابع)؟**
4. **ما التأثيرات المباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الدافعية الأكاديمية(المتغير التابع)؟**

أهداف الدراسة :

1. تقديم إطار نظرى متكامل يتناول مفهوم الانتماء بوجه عام والانتماء الجامعي بوجه خاص بإعتباره أحد المفاهيم الحديثة في الأدبيات النفسية العربية، فضلا عن مفاهيم الذكاء الثقافي، والضغوط، والدافعية الأكاديمية حيث أنه تحتاج الأدبيات العربية إلي مثل هذا التنظير.

2. فهم علاقات التأثير والتأثر بين كل من مفاهيم الانتماء الجامعي، والذكاء الثقافي، والضغوط، والدافعية الأكاديمية.
3. إعداد مقاييس عربية لبعض مفاهيم الدراسة الحالية وبصفة خاصة مفهوم الانتماء الجامعي حيث أنه تفتقر الأدبيات العربية إلي مثل هذا المقياس.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

تتضح أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التى تتناولها وبخاصة الانتماء الجامعي والذى يعتبر حجر الأساس في نجاح الطالب في الجامعة، وقدرته على التكيف والتوافق معها، بالاضافة إلى الذكاء الثقافي الذى من شأنه أن يقلل الصراعات بين الطالب والآخرين في المجتمع الجامعى، ويزيد من انتمائه إليها، فضلا عن متغيري الضغوط الأكاديمة(والتى تنتشر بين طلاب الجامعة)، والدافعية الأكاديمية.

الأهمية التطبيقية قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في**:**

1. إعداد البرامج النفسية والتربوية اللازمة لتنمية الانتماء الجامعي لدى طلاب الجامعة.
2. إعداد البرامج الإرشادية والتربوية لتقليل الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة
3. يمكن أن تفيد مسؤلي الكليات والجامعات في توفير الظروف الملائمة وتهيئة العوامل التى تؤدى لتنمية الانتماء الجامعي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة

1. **الانتماء الجامعي University Belonging**

ويعرفه الباحث بإعتباره احساس الطالب بالارتباط بالجامعة، وبأنه جزء منها، وشعوره بالتقبل الاجتماعي، والاحترام، والاحتواء، والدعم من قبل الآخرين داخل البيئة الجامعية، وعدم احساسه بالرفض أو الإستبعاد منها. ويتضمن بعدين هما:

أ- **الارتباط بالجامعةUniversity Connectedness at University** يشير إلى امتلاك الطالب مشاعر الارتباط والانتساب إلى جامعته، وفخره بإنتمائه إلىها، وشعوره بالأمان النفسي داخلها، ورغبته في المشاركة بالأنشطة المختلفة بها.

ب- **التقبل الاجتماعي في الجامعة Social Acceptance** يشير إلى مدركات الطالب وشعوره بالقبول، والتقدير، والدعم من قبل الآخرين - سواء الزملاء أو اعضاء هيئة التدريس - في الجامعة ، والشعور بالارتياح عند التعامل مع اعضاء مجتمع الجامعة.

2. الضغوط الاكاديمية Academic Stressess

يعرفها الباحث بأنها حالة وجدانية غير مرغوبة والتي تتولد في السياق التعليمي، وتتميز بالتغيرات الوجدانية، والمعرفية، والسلوكية، والفسيولوجية لدي الطالب، وتنتج عن متطلبات الحياة الأكاديمية والتي قد تفوق قدراته على تحملها، مثل حمل الامتحانات، والتكاليف الدراسية المفرطة، وضغوط الدراسة الناتجة عن انتقادات الأخرين (سواء الأساتذة أو الوالدين أو الزملاء) لأداء الطالب، أو توقعاتهم غير الواقعية له، وتتضمن الضغوط الاكاديمية ثلاثة أبعاد هي :

أ- **ضغوط الامتحانات** وهي ما ينتاب الطالب من مشاعر التوتر، والقلق، والضيق، ومن أعراض فسيولوجية مثل الصداع، وقلة النوم الخ والناتجة عن الامتحانات واستعداداته لها، ومدي قدرته علي اجتيازها والنجاح فيها.

ب- **ضغوط التكليفات الدراسية**: هي ما يعانيه الطالب من مشاعر توتر، وقلق، وانزعاج ناتجة عن مدركاته بأن المقررات الدراسية تعتبر زائدة عن الحد، أو أنها صعبة، أو لا تحظي بإهتمامه، وأن جداول وأوقات المحاضرات لا تعتبر

كافية لتدريس المقررات المختلفة، بالإضافة إلى مدركاته بأن التكليفات الدراسية تعتبر كثيرة ويصعب عليه اتمامها في ظل ضيق الوقت.

ج- **الضغوط المرتبطة بالأداء الدراسي** هي ما يشعر به الطالب من قلق وتوتر وانزعاج ناشئة عن علاقاته بالآخرين سواء الاساتذة أو الزملاء أو الوالدين في ضوء انتقادهم لهم، أو توقعاتهم غير الواقعية منه، أو منافسة زملائه له.

3. **الذكاء الثقافيCultural Intelligence** :

ويعرفه الباحث بإعتباره قدرة الطالب على الفهم، والسلوك بشكل صحيح في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي، ورغبته في التفاعل مع الأفراد من الثقافات الفرعية أو الثقافات الأخرى، والقدرة على تعديل السلوك وفقًا لمتطلبات تلك المواقف. ويتضمن أربعة أبعاد هي :

أ- **الذكاء الثقافي المعرفي Cognitive Cultural Intelligence:** يشير إلى معارف الطالب عن الأطر السياسية، والاقتصادية، والقانونية، والاجتماعية للثقافات الفرعية أو الثقافات الأخرى، وكذلك معارفه عن المعايير، والقيم، والمعتقدات الدينية، وقواعد التعبير عن السلوكيات غير اللفظية، والعادات في تلك الثقافات ، ومعارفه لأوجه التشابه والاختلاف بين الثقافات المختلفة.

ب- **الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي Metacognitive Cultural Intelligence:** يشير إلى امتلاك الطالب للعمليات المعرفية ذات الرتبة الأعلي مثل التخطيط، والربط بين الخبرات الثقافية السابقة والجديدة، ومراقبتها، ومراجعتها، وفهمه لمعتقدات الآخرين ذوي الخلفيات الثقافية الأخرى من خلال منظورات ثقافاتهم، مما يفيد في تقليل الصراعات في المواقف ذات التنوع الثقافي.

ج- **الذكاء الثقافي الدافعيMotivational Cultural Intelligence** يشير إلى امتلاك الطالب الاهتمام والدافع الداخلي لتوجيه الانتباه للثقافات

الأخرى، والتفاعلات مع ممثليها، والثقة في فعاليته الشخصية في المواقف المتنوعة ثقافيًا .

د- **الذكاء الثقافي السلوكي Behavioral Cultural Intelligence** وهو امتلاك الطالب المرونة السلوكية في التفاعلات البينثقافية من خلال إظهار السلوكيات سواء اللفظية أو غير اللفظية(مثل نبرة الصوت، والحديث، والمظهر الجسدي، وتعبيرات الوجه) التي تناسب الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة أثناء التفاعل معهم.

4. الدافعية الأكاديمية Academic Motivation

يعرفها الباحث بأنها أحد أنماط الدافعية المتصلة بالحياة الأكاديمية للطلاب، وتمثل القوي الداخلية لدي الطالب التي تفسر أدائه ونجاحه الأكاديمي، وتحدد مقدار ما يبذله من جهد، ومدى فعالية تنظيم لأدائه، والسبل التي يختار أن يسلكها، ومدى مثابرته عند مواجهة العقبات الدراسية، وتتضمن ثلاثة أبعاد هي :

أ- **الدافعية المضبوطة Controlled Motivation** هي أداء الطالب لنشاط ما بسبب العوامل التي تعتبر خارجية عن الذات، مثل الحصول على المكتفأت، أو تجنب الضغوط أو العقاب من الآخرين.

ب- **اللادافعية Amotivation** تشير إلي افتقاد الطالب إلى الارادة للأداء النشيط، إما بسبب ضعف مدركاته لكفائته،، أو عدم قدرته على تقدير قيمة النشاط أو عواقبه.

ج- **الدافعية المستقلة Autonomous Motivation** هي القوي الداخلية التي تستحث الطالب للاندماج في التعلم بدافع الاهتمام، أو المتعة، أو الاستمتاع بالمهمة نفسها أو الرغبة في تحقيق أهدافه الشخصية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولا : الانتماء الجامعي University Belonging

الانتماء هو "إحساس الفرد بأنه متحد مع الجماعة، أو مقبول فيها، وله مكانة آمنة فيها، يبعث على اللجوء لها، والفخر بالانتساب إليها" (ربيعة علاونة، 2017).

ويمثل الانتماء للمؤسسة التعليمية جزءًا من الشعور العام بالإنتماء، والانتماء العام هو احساس الفرد بالتعلق بالآخرين، والارتباط بهم (Baumeister & Leary, 1995)، كما أنه خبرة الاندماج الشخصي لدي الفرد في نظام أو بيئة ما، مما يجعله يشعر بأنه جزء متكامل منها-(Miranda et al., 2023).ويتضمن الانتماء للمؤسسة التعليمية كل من الانتماء المدرسي، والانتماء الجامعي. والانتماء المدرسي هو شعور الطلاب العام بالعضوية في المدرسة، وينبثق من مشاركتهم في مجالاتها المختلفة، ومن الدعم الذي يتلقونه من الأخرين - (Ahn & Davis, 2020)، وهو أيضًا شعور الطلاب أو ادراكهم الذاتي بالتقبل الإجتماعي، والإحترام، والإحتواء، والدعم من قبل الآخرين في المدرسة (Goodenow ,1993, Goodenow & Grady 1993) ، وهو أيضًا مفهوم نفسي يعبر عن التعلق بالمدرسة، ويُدعم بمشاعر التقبل والتقدير من قبل الآخرين داخل المجتمع المدرسي(Willms, 2000) ، وهو مدركات الطالب لنفسه بإعتباره جزءًا ذا مغزى وأهمية وقيمة في مدرسته (Arslan & Duru, 2017). والانتماء الجامعي هو شعور الطلاب بالارتباط بالجامعة(Shook & Clay,2012)، كما أنه احساس الطالب بالتقبل والاندماج بنجاح في المجتمع الجامعي (Slaten et al., 2019) ، وهو أيضاً تقييم الطالب الذاتي وشعوره بالارتباط بالمجتمع الجامعي وبأنه جزء منه، وامتلاكه علاقات جيدة مع الآخرين في الحرم الجامعي(Lewis et al., 2021) .

ويعرف الباحث الانتماء الجامعي بإعتباره احساس الطالب بالارتباط بالجامعة، وبأنه جزء منها، وشعوره بالتقبل الاجتماعي، والاحترام، والاحتواء، والدعم من قبل الآخرين داخل البيئة الجامعية، وعدم احساسه بالرفض أو الإستبعاد منها. ويتضمن بعدين هما: الارتباط بالجامعة ، والتقبل الاجتماعي في الجامعة.

تعليق:

1. تعريف Goodenow and Grady (1993) للانتماء المدرسي هو الأكثر استخدامًا للتعبير عن الانتماء المدرسي، ويُطلقان عليه مصطلح العضوية بالمدرسة school membership (Korpershoek et al.,2020).
2. من خلال **اطلاع الباحث علي الأدبيات السابقة لاحظ وجود تداخل بين تعريفات ومقاييس الانتماء المدرسي والانتماء الجامعي،** وتتضمن المؤشرات الدالة على ذلك ما يلي: يشير Slaten et al. (2016) إلي أن تعريفات ومقاييس الانتماء المدرسي يتم تطبيقها علي الانتماء الجامعي، ويذكر Slaten et al. (2016) أن العديد من الدراسات السابقة استخدمت نسخًا معدلة من مقياس الحس النفسي لعضوية المدرسة - اعداد (Goodenow, 1993) والذي يمثل مقياسًا للانتماء المدرسي- لقياس الانتماء الجامعي، حيث من الممكن تكييف مقياس الانتماء المدرسي مع سياق الجامعة، ويشير Allen et al. (2021) إلى أن الباحثين في الدراسات التي فحصت الانتماء الجامعي قد تنبوا مقاييس للانتماء المدرسي في قياس الانتماء الجامعى، كما يطلق بعض الباحثين مثل – Slaten et al. (2016), Wu et al. (2022) - مصطلح الانتماء المدرسي علي مستوى الجامعة علي الانتماء الجامعي، وأخيرًا اتفقت بعض الدراسات مثل - Malone et al.,2012, Arslan and Duru (2017) في الانتماء المدرسي، و دراسة(Arslan, (2020 في الانتماء الجامعي- علي وجود مكونات متشابهة للانتماء سواء المدرسي أو الجامعي.

من ناحية أخرى، يستخدم الباحثون بعض المصطلحات – بالتبادل- مع الانتماء المدرسي بالرغم من وجود فروق دقيقة بينها، ومنها:

أ- **الشعور بالارتباط relatedness بالمدرسة**: ويعكس شعور الطالب بالاتصال بالآخرين، والاندماج النشيط في الأنشطة المختلفة بالمدرسة (Allen & Kern,

(2017، كما أنه مشاعر الطالب بالقرب من الآخرين في المدرسة، وشعوره بالسعادة فيها، وبأنه جزء منها، وبأن المعلمين يعاملونه بعدالة، وبأنه في بيئة آمنة (McNeely et al., 2002)، واقترح Barber and Schluterman (2008) أن الإرتباط بالمدرسة يتضمن أربعة مكونات هي: جودة علاقات الطالب مع الآخرين، ودرجة محبته لبيئة المؤسسة التعليمية، والشعور بالانتماء، ومدركات الظروف السابقة (مثل، الشعور بالقرب من الناس)، وافترض Allen and Kern (2017) أن الإرتباط بالمدرسة يتضمن مكونات هى: الالتزام، والاستقلالية، والانتماء المدرسي، والإيمان بقواعد بالمدرسة.وفي ضوء ما سبق يخلص الباحث إلي أن الشعور بالارتباط بالمؤسسة التعليمية هو أكثر عمومية من الاحساس بالانتماء للمؤسسة التعليمية، حيث يعتبر الانتماء جزءًا من الارتباط .

ب- **المناخ المدرسي School Climate** هو مفهوم متعدد الأبعاد يتألف من الثقافة، والتوقعات، والمعايير، والقيم التي يتم قبولها من قبل أعضاء المدرسة والتي تعكس جودة الحياة المدرسية (Lee & Huang, 2021)، ويعكس تقييم الطالب للبيئة المدرسية ككل، بينما يعكس الانتماء للمدرسي الخبرة الشخصية المدرسية للطالب وارتباطه الوجداني بها (Zhaia et al., 2020).

ج- **الاندماج الأكاديمي academic engagement** هو مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن مكونات وجدانية ، ومعرفية، وسلوكية ، ويعنى مبادأة الطلاب بالفعل والجهد والمثابرة في العمل المدرسي، بالإضافة إلى الحالات الانفعالية الإيجابية أثناء التعلم، ويساهم الشعور بالانتماء في الاندماج، ويشعر الطلاب ذوو الاندماج المنخفض بالانفصال عن الدراسة، والملل في حجرات الدراسة (Allen & Kern, 2017). وتتداخل المكونات الوجدانية والسلوكية للاندماج مع الانتماء، في حين أن المكونات المعرفية تركز علي الاندماج في التعلم بدرجة أكبر من التركيز علي الانتماء المدرسي(Allen & Kern, 2017) .

نظريات الانتماء:

يعرض الباحث فيما يلي أهم نظريات الانتماء :

1. **نظرية الدافعية الانسانية لماسلو (Maslow (1943:** يرجع مفهوم الانتماء إلى "نظرية الدافعية الانسانية " لماسلو (1943) والتي تفترض أن الحاجة إلى "الحب والانتماء" هي أهم حاجات السلوك الانساني ضمن خمس حاجات أساسية مرتبة بطريقة هرمي ، ووصف ماسلو الدافع للانتماء بإعتباره رغبة الفرد قى أن يكون جزءًا من جماعة مثل الاسرة، والأصدقاء، والمجتمع ، ويكتسب العديد من الروابط من خلال هذه العلاقات الحقيقية (Maslow, 1943 as cited in Slaten et al., 2016, 2019),
2. **نظرية الانتمائية belongingness:** بنى Baumeister and Leary (1995) هذه النظرية على نظرية ماسلو (1943) ، ولكنها وسعت مفهوم الانتماء، وأكدت علي أن البشر لديهم دافع فطري للانتماء إلى المجتمع، ويقيمون علاقات هادفة ومستقرة مع أقرانهم، وعرّفا الانتماء على أنه الحاجة إلى بناء علاقات شخصية داخل جماعة ما، وإلى تكوين العلاقات البينشخصية والحفاظ عليها .
3. **النظرية التكاملية في الانتماء(\Allen et al.(2021 :**وتفترض أن الانتماء يعتبر خبرة ديناميةتنبثق من أربعة مكونات هي: أ- **كفاءات الانتماء:** وهى المهارات والقدرات (الاجتماعية، والثقافية) التى يجب أن يمتلكها الفرد لكي يخبر الانتماء، وتشمل المهارات الاجتماعية وعي الفرد بذاته وبالآخرين، ومهارات التنظيم الانفعالي والسلوكي، ومهارات التواصل ، وتشمل المهارات الثقافية فهم الفرد للتراث، والواعي بالمكان، والتوافق مع القيم، ب- **فرص الانتماء** أي أن تكون الجماعات، والأشخاص، والأماكن اللازمة لحدوث الانتماء متاحة للفرد ، ج- **الدافعية للانتماء:**وهي الرغبة في القبول، والسعي للارتباط بالاخرين، د- **مدركات**

الانتماء وتعني معارف الشخص الذاتية المتعلقة بخبراته، ورضاه عن الانتماء (Allen et al., 2021).

4. **نظرية تحديد الذات self-determination theory (SDT)** اقترح Ryan and Deci (2000, 2009) هذه النظرية لتفسر مفهوم الانتماء الجامعي، وتفترض أن الأفراد لديهم ثلاث حاجات نفسية أساسية هى الحاجة إلى الارتباط (وتعبر عن الانتماء)، والحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الكفاءة . ويكون الطلاب أكثر اندماجًا في التعلم، ولديهم دافعية داخلية عندما يلبي سياق المؤسسة التعليمية حاجاتهم النفسية للانتماء ، بينما يخبر الطلاب الذين يفتقدون الإحساس بالإنتماء مجموعة من التأثيرات السلبية على الصحة، والتوافق.

خصائص الانتماء الجامعي: يمكن تلخيص بعض **خصائص الانتماء الجامعي** على النحو التالى؛ الانتماء الجامعي يمكن استخدامه كمتغير مستقل، أو تابع، أو وسيط ، وتوجد منظورات متباينة حول كيفية تصور الانتماء، وقياسه، وتنميته (Allen et al.,2021)، وهو مفهوم متعدد الأوجه يتضمن مكونات إنفعالية وسلوكية (Allen et al., 2021)، لذلك يواجه الانتماء الجامعي- كمجال بحثي - عددًا من التحديات بسبب تنوع التعريفات الاجرائية له (Abdollahi et al.,2020)، ويظهر مفهوم الانتماء بشكل متباين عبر الجماعات والبيئات المختلفة، لذلك بدأ اتجاه حديث يركز على البحث في الانتماء الجامعي، وتعتبر الأبحاث المتعلقة بالانتماء الجامعي غير متسقة عبر التخصصات، والمجالات المختلفة(Slaten et al.,2016) ،ويرتبط الانتماء بشكل عكسي ببعض المتغيرات ذات الطبيعة السلبية، مثل التنمر في المدرسة في دراسة Arslan(2022)، والاستخدام المشكل للإنترنت في دراسة (Zhaia et al, 2020) ، كما يرتبط الانتماء بشكل ايجابي ببعض المتغيرات الايجابية، مثل التحصيل الدراسي، والإنفعالات الأكاديمية في دراسة (Fong et al. (2015 ، ومدركات الطلاب عن العطف في المدرسة الثانوية في دراسة (Lee and Huang (2021 ،

وكل من الاستمتاع بالتعلم، وفعالية الذات الأكاديمية، والهناء الذاتي في دراسة Arslan and Duru (2017) ، وكل من التوافق النفسي، والحيوية الذاتية في دراسة Arslan (2020) ، وخبرة التدفق في دراسة Miranda et al. (2023)

مكونات الإنتماء الجامعي:

تتباين مكونات الإنتماء الجامعي التي توصلت إليها الدراسات السابقة ما بين بعدين هما الترابط الاجتماعي، والضمان الاجتماعيAssurance في دراسة Lee & Robbins, 1995)، والتقبل المدرسي ، والشعور بالرفض أو الاستبعاد المدرسي في دراسات كل من (Allen et al.,2021, Arslan, & Duru 2017, Malone et al.,2012) وثلاثة أبعاد هي الارتباط بالمدرسة، والارتباط بالبالغين، والارتباط بالأقران في دراسة (Goodenow, 1993) ، (والانتماء إلي المدرسة، وإلي الأقران، وإلي الأسرة) في دراسة Slaten et al, (2019)، كما تباينت أيضا مكونات الإنتماء الجامعي التي كشفت عنها الدراسات السابقة ما بين بعدين وهما : التقبل الاجتماعي، والاستبعاد الاجتماعي في دراسة (Arslan, 2020) ، وثلاثة أبعاد كما في دراسة Slatena et al., (2018) والتي كشفت عن أن مقياس الانتماء الجامعي يتكون من ثلاثة عوامل هي الانتساب الجامعي university affiliation ، والدعم والتقبل الجامعي، والعلاقات الإيجابية مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، وأظهرت دراسة (Alkan 2016) أن الإنتماء الجامعي يتضمن ثلاثة عوامل هي التقبل من قبل أعضاء هيئة التدريس، والتقبل من قبل الطلاب، والانتماء.

تعليق :يتضح من العرض السابق: عدم اتفاق جميع الباحثين علي وجود مكونات معينة للإنتماء المدرسي أو الجامعى، وتباين عدد وطبيعة المكونات التي توصلت إليها ما بين مكونين، أو ثلاثة مكونات، واتفقت بعض الدراسات والتي ركزت على الانتماء المدرسي، والأخرى التي ركزت على الانتماء الجامعي- علي وجود مكونين للانتماء سواء المدرسي أو الجامعي وهما التقبل أو الارتباط بالمدرسة أو الجامعة، حيث كشفت

بعض الدراسات عن أن الإنتماء سواء المدرسي أو الجامعي يتضمن مكونات ايجابية فقط كما في دراسات كل من(Alkan ,2016, Slatena et al., 2018) ، بينما تضمنت دراسات أخري مكونات إيجابية وأخري سلبية مثل دراسات كل (Arslan, , 2020, Allen et al., 2021)

وفي ضوء ما سبق تتبني الدراسة الحالية مكونين ايجابيين للإنتماء الجامعي - وهما الارتباط بالجامعة، والتقبل الاجتماعي في الجامعة - بإعتبارهما الأكثر تواترًا في الأدبيات السابقة، فضلا عن أن هذين البعدين تضمنتهما معظم تعريفات الانتماء المدرسي والانتماء الجامعى مثل تعريفات كل من (Goodenow ,1993, Lewis et al., 2021, Willms, 2000, Shook & Clay,2012, Slaten et al., 2019)

ثانيا : الضغوط الأكاديمية Academic Stressess

الضغوط هى شعور نوعي غير سار يخبره الفرد عندما يدرك فقده لشيئً ما يعطيه قيمة أو أنه أصبح مهددًا بفقده (Rai & Mathur ,2021)، كما أنها الظروف والخبرات المشكلة التي قد تتحدى قدرات الأفراد على التكيف، وتتضح في الأحداث المعطلة، والمصاعب في الحياة الاجتماعية (Wang & Jiang, 2022)، وهي حالة وجدانية غيرمرغوبة تتميز بالتغيرات المعرفية، والحيوية، والسلوكية، والفسيولوجية التي يمكن التنبؤ بها (Ameer et al., 2022).

من ناحية أخري، تعتبر الضغوط الاكاديمية نمطًا خاصًا من الضغوط تتولد بشكل نوعي في السياق التعليمي، وتشير إلى حالة من الاستثارة النفسية لدي الطالب، والمتعلقة بالمتطلبات الأكاديمية الواسعة، والموارد غير الكافية، مثل الوقت والقدرة (You, 2018)، كما أنها تلك الحالة الناشئة عن عوامل تتعلق بالدراسة مثل القلق من الإمتحانات، والمطالب الأكاديمية المفرطة، كما قد تنشأ عن فشل الطالب في تحقيق التوقعات الأكاديمية(Koshy, 2019) ، وهي تلك الضغوط المرتبطة بشكل مباشر

بالاختبارات، والتقييمات، والواجبات الاكاديمية في بيئات التعلم، وبمدركات الطلاب لتوقعات آبائهم ومعلميهم (Luo et al., 2020) ، وهي أيضًا حالة من الضيق الناتجة عن تقييم الطالب للمطالب الأكاديمية باعتبارها مفرطة، والتي غالبًا ما تؤثر بشكل سلبي على الصحة النفسية، والبدنية لدي الطلاب وكذلك علي نتائجهم الأكاديمية. (Singh & Singh, 2021)

ويعرفها الباحث بأنها حالة وجدانية غير مرغوبة والتي تتولد في السياق التعليمي، وتتميز بالتغيرات الوجدانية، والمعرفية، والسلوكية، والفسيولوجية لدي الطالب، وتنتج عن متطلبات الحياة الأكاديمية والتي قد تفوق قدراته على تحملها، مثل حمل الامتحانات، والتكاليف الدراسية المفرطة، وضغوط الدراسة الناتجة عن انتقادات الأخرين (سواء الأساتذة أو الوالدين أو الزملاء) لأداء الطالب، أو توقعاتهم غير الواقعية له.

خضائص الضغوط الاكاديمية:من خضائص الضغوط الاكاديمية أنها تعتبر منتشرة بين جميع الطلاب، مع ذلك فإن العوامل التي تزيد من الضغوط الأكاديمية لم يتم استكشافها (Singh et al., 2022) ، وتعتبر الضغوط موضوعًا مهمًا في الأوساط الأكاديمية، ويحتاج هذا المجال إلى مزيد من الاهتمام (Nandamuri & Gowthami,2011)، وهى تعبر عن عدم التناظر بين المطالب المفروضة علي الطلاب وقدراتهم المدركة علي مواجهتها، وقد يدركها البعض علي أنها تمثل تحديًا، بينما يدركها البعض الآخر علي أنها تمثل تهديدًا(You, 2018) ، وتنشأ عندما يعتقد الطالب أنه ليس لديه الموارد اللازمة لمواجهة التهديدات المدركة ، (Rai & Mathur ,2021) ، أوعندما يتوقع الفشل، أو يكون غير قادر على تلبية المطالب المفروضة عليه من المعلمين وأولياء الأمور (Koshy, 2019, You, 2018)، أو عندما تتجاوز المتطلبات الأكاديمية قدراته المدركة علي مواجهتها (Abdollahi et al.,2020)، ويمكن تقسيم الضغوط إلى ضغوط إيجابية Eustress، وضغوط سلبية، أي الضيق أو الكرب Distress ، وقد يؤدي كلا النوعين –وخاصة الضيق- إلى استنزاف موارد الشخص في المواجهة

(Singh & Singh, 2021)، وبالتالي قد لا تكون عوامل سلبية بل يمكن أن تكون حافزًا لتعزيز المثابرة في بعض الظروف، (You, 2018) ، وقد تنتج عنها مجموعة من التأثيرات السلبية مثل الأعراض الجسدية كاضطراب الشهية، وآلالام الجسدية (Singh et al., 2022)، أو التأثيرات النفسية (مثل تقدير الذات المنخفض) (You, 2018)، وتشمل الأعراض المعرفية (مثل الصعوبات في التركيز، وصعوبة حل المشكلات) ، والأعراض الوجدانية (مثل الشعور بالنقص، والإحساس بالحزن)، والأعراض الجسمية (وتشمل الإصابة بالصداع ، وقلة النوم)، والأعراض الإجتماعية (وتشمل الإنطواء والعزلة)، والمؤشرات الدافعية(وتشمل الشعور بالملل، الصعوبة في استكمال استذكار الدروس) (Koshy, 2019).

أشكال الضغوط الأكاديمية

تتنوع أشكال الضغوط الأكاديمية التي وردت في الأدبيات، علي سبيل المثال حددت دراسة Nandamuri and Gowthami (2011) أربعة مصادر للضغوط الأكاديمية هي المناهج، والتعليم ، والقضايا المرتبطة بالعمل في فريق، والتقييم، ومن خلال التحقق من الخصائص السيكومترية" لاستبيان الضواغط الجامعية"كشفت دراسة Spiridon and Evangelia (2015) عن أن المقياس يتألف من سبعة عوامل هي قلة وقت الفراغ، والأداء الأكاديمي، والخوف من الفشل، والأعياء الأكاديمية، والماليات، والمنافسة بين الطلاب، والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما كشفت دراسة(2015)Bedewy and Gabriel عن أن الضغوط الأكاديمية تتكون من أربعة عوامل هي الضغوط المتصلة بالأداء، ومدركات أعباء العمل الزائدة، ومدركات الذات الأكاديمية، وقيود الوقت، ويشير Wheeler (2020) إلى أن الضغوط الأكاديمية تتضمن حمل المقررات المفرط، وقلة التمارين البدنية، وطول مدة الاختبارات.

ويرى Rai and Mathur (2021)أن الضغوط الأكاديمية تتضمن المنافسة على الدرجات، والحاجة إلى الأداء الجيد، والعلاقات مع الأقران، والخوف من الفشل، واختيار المهنة، وعلاقة المعلم مع الطالب، ويعد السكن عن المنزل، وعدم اكمال شرح المقررات. كما حدد(2021)Singh and Singh الضغوط الأكاديمية في الاختبارات، والدرجات، والمخاوف المستقبلية والاختيارات المهنية، والحاجة إلى الأداء الجيد، والدرجات المنخفضة، والسهر إلي وقت متأخر من الليل، والأعباء الأكاديمية، والتوقعات المرتفعة من أفراد الأسرة، والخوف المرتبط بالفشل، والمستوي المنخفض من الدافعية، وعدم كفاية ساعات التعلم، والعقاب الأكاديمي، وكثرة المناهج الدراسية، وقلة الدعم والتفاعل مع أولياء الأمور والمعلمين، ولخص Singh et al. (2022) مصادر الضغوط الأكاديمية بحيث تشمل عادات الدراسة السيئة، ومشاكل الدراسة، والتغيرات في طرق التدريس، والظروف الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة.

تعليق :مما سبق يتضح عدم اتفاق الباحثين علي وجود أبعاد محددة للضغوط الأكاديمية، وقد يرجع ذلك إلي تباين تلك الضغوط من مرحلة دراسية إلي أخري، ومن نمط تعليم إلي أخر، ومن ثقافة إلي أخري، وتتباين المناحي المستخدمة لتحديد أبعاد الضغوط الأكاديمية ما بين مناحي نظرية، ومناحي معتمدة علي استخدام التحليل العاملي.

تقتصر الدراسة الحالية علي ثلاثة أنماط رئيسة من الضغوط الأكاديمية- وهي(ضغوط الامتحانات، وضغوط التكليفات الدراسية، والضغوط المرتبطة بالأداء الدراسي) - بإعتبارها الأكثر انتشارًا بين طلاب الجامعة، والأكثر تواترًا في الأدبيات، وتغطي معظم الأبعاد تتضمنتها التصنيفات السابقة، فضلا عن كونها أنماطًا عامة تشمل العديد من الأنماط الفرعية الأخري.

من ناحية أخري أُجريت عديد من الدراسات حول العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والانتماء المدرسي، علي سبيل المثال كشفت دراسة (Liu & Lu(2012 على عينة من طلاب المدارس الثانوية عن أن الضغوط الأكاديمية تنبأت بشكل إيجابي

بأعراض الاكتئاب، وبشكل سلبي بمدركات الطلاب للمناخ المدرسي كمؤشر للانتماء، كما كشفت دراسة(2020) .Abdollahi et al على عينة من طلاب المدارس الثانوية عن وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية والشعور بالانتماء المدرسي، وأن الصلابة الأكاديمية عملت كوسيط لتلك العلاقة، كما اظهرت دراسة .Kennett et al (2021) علي عينة من طلاب الجامعة، وجود علاقة سلبية بين الضغوط الأكاديمية وكل من الصمود الأكاديمي، والتكيف الجامعي كمؤشر للانتماء.

ثالثا : الذكاء الثقافي Cultural Intelligence:

تتعدد التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الذكاء الثقافي منها أنه قدرة الفرد على التكيف مع الجوانب الثقافية للبيئة، واختيارها، وتشكيلها ,.Thomas et al) (2008، وهو قدرة الفرد على اكتشاف الإلماعات الثقافية، واستيعابها، والتصرف بشكل مناسب وفقًا لها في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي ,.Van Dyne et al) (2012 ، كما أنه قدرة الأفراد على الفهم، والتصرف بشكل مناسب عبر مجموعة واسعة من الثقافات (Crowne, 2013) ، وهو قدرة الأفراد علي التكيف والازدهار عندما يجدون أنفسهم في بيئة غير تلك التي نشأوا اجتماعيًا فيها ,.Bücker et al) (2015، وهو أيضًا قدرة الفرد علي أن يكون فعالًا عبر السياقات متعددة الثقافات (Ang et al., 2015)، كما أنه القدرة على تعلم أنماط جديدة في التفاعلات الثقافية، وتقديم استجابات سلوكية صحيحة لهذه الأنماط ,Ahmadian & Amirpour) (2018، وهو قدرة الطالب على كل العمل والادارة الفعالة في المواقف المتنوعة ثقافيا (رحاب سمير طاحون، 2018)، ووهو مجموعة من القدرات والمهارات التي تسمح بتفسير السلوكيات والمواقف غير المألوفة، وكذلك تحديد السلوكيات التي تعتبر عامة لجميع الأفراد، والسلوكيات التي تعتبر خاصة بثقافة ما ، والسلوكيات التي تعتبر خاصة بفرد معين في ثقافة معينة (Sousa et al., 2019)، كما أنه قدرة الفرد على العمل واستيعاب القيم والتقاليد والإدارة الفعالة في بيئات متنوعة ثقافيًا & Skaria)

(Montayre, 2023 ، وهو القدرة على التكيف بشكل فعال مع بيئة ثقافية جديدة ، حيث يفكر الأفراد ويسلكون بشكل مختلف (Li et al., 2023) .

يعرف الباحث **الذكاء الثقافي** بإعتباره قدرة الفرد على الفهم، والسلوك بشكل صحيح في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي، ورغبته في التفاعل مع الأفراد من الثقافات الفرعية أو الثقافات الأخرى، والقدرة على تعديل السلوك وفقا لمتطلبات تلك المواقف، ويتضمن أبعاد متعددة معرفية، وما وراء معرفية ، ودافعية ، وسلوكية .

الذكاء الثقافي والمصطلحات ذات الصلة:

توجد بعض المصطلحات ذات الصلة بالذكاء الثقافي منها :

أ-الذكاء العام: ويتضمن القدرة علي حل المشكلات في المجال الأكاديمي، وعلى التعلم والأداء في البيئات المختلفة (Brancu et al., 2022)، بينما يتصل الذكاء الثقافي بأداء المهام في السياقات متعددة الثقافات، ومن ثم يتنبأ بالأداء في تلك السياقات بما يفوق الذكاء العام (Ang et al., 2015) ، ب- **الذكاء الاجتماعي** هو القدرة على فهم وإدارة أفكار الآخرين، أو مشاعرهم، أو سلوكياتهم (Brancu et al., 2022)، ويعكس الذكاء الاجتماعي قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين داخل سياق ثقافي معين، مع ذلك فقد يكون الفرد غير فعال في سياق آخر، بينما يستلزم الذكاء الثقافي القدرة على التفاعل بشكل فعال مع الأشخاص الذين يعتبرون مختلفين ثقافيًا (Bücker et al., 2015, Sousa et al., 2019)، **ج- الذكاء الوجداني** هو القدرة على التعامل مع مشاعر وانفعالات الذات وانفعالات الآخرين (Ang et al., 2015) ، وقد لا ترتبط فيه إدارة المشاعر بالسياقات الثقافية المتنوعة (Sousa et al., 2019).

تعليق : يتشابه كل من **الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني** مع الذكاء الثقافي في أن جميعهم أنماط من الذكاء البينشخصي، ويعتمد **الذكاء الثقافي على تلك الذكاءات،** ولكنه يركز على السياقات البينثقافية التي تتباين فيها قواعد ومعايير التفاعل

الاجتماعي (Schlägel & Sarstedt, 2016) ، وبالتالي فإن الشخص الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجداني أو الذكاء الاجتماعي قد لا يعتبر بالضرورة مرتفعًا في الذكاء الثقافي(Ang et al., 2015) ، وهذا يتسق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة سامح أحمد سيد (2022) عن استقلالية كل من الذكاء الثقافي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، وتشبع كل ذكاء على عامل خاص به، وكان أقوى استقلال هو استقلال الذكاء الثقافي عن الذكاء الاجتماعي، ثم استقلال الذكاء الثقافي عن الذكاء الانفعالي، ثم استقلال الذكاء الاجتماعي عن الذكاء الانفعالي، د- **سمات الشخصية** هي ما يؤديه الشخص بشكل اعتيادي عبر الوقت والمواقف ، وتعتبر سمات الشخصية أكثر استقرارًا عبر المواقف، بينما يعتبر الذكاء الثقافي شبيهًا بالحالة ومرنا ويمكن التنبؤ به من خلال سمات الشخصية (Fang et al., 2018).

خصائص الذكاء الثقافي: تتضمن خصائص الذكاء الثقافي كونه لا ينطبق فقط على الثقافات المختلفة عبر البلاد المختلفة ، ولكن كذلك على الثقافات الفرعية داخل نفس البلد، بل أن قدرات الذكاء الثقافي تنطبق على السياقات التي تتضمن أنواعًا مختلفة من التنوع (مثل، التنوع بين الأجيال أو التنوع بين الجنسين)(Azevedo(2018 ، ويشمل الذكاء الثقافي المعارف المتصلة بالنظم، والقيم الثقافية المختلفة المتضمنة في الثقافات، والثقافات الفرعية المختلفة(Sousa et al. (2019 ، ويسهل الذكاء الثقافي تحقيق فعالية الفرد في البيئات المتنوعة ثقافيًا، وبالتالي فإنه يعتبر مستقلًا عن الثقافة، ويرتبط بالتنوع الثقافي(Sousa et al., 2019) ، كما أن الذكاء الثقافي يختلف عن وجهات النظر عبر الثقافية للذكاء التي تؤكد على نسبية تعريفات الذكاء اعتمادًا على السياقات الثقافية والبيئية النوعية، وعلي الرغم أن الذكاء الثقافي لا يشيرإلى هذه التصورات للذكاء، فإن المعارف عن هذه الآراء المقيدة ثقافيًا للذكاء تعكس ذكاء ثقافيًا مرتفعًا (Ang et al., 2015)، ويتضمن الذكاء الثقافي مهارات قبول الاختلافات بين الثقافات، والرغبة في فهم تلك الاختلافات، وارجاء الحكم على القيم الثقافية (Bücker

(Van Dyne et al., 2012 ، ويعتبر الذكاء الثقافي قدرة مرنة يمكن تحسينها من خلال التعليم، والتدريب، والتوجيه .)

النماذج النظرية المفسرة للذكاء الثقافي:

تتضمن نماذج الذكاء الثقافي ما يلي :

1. **النموذج ثلاثي الأبعاد:** افترض Thomas et al. (2008) أن الذكاء الثقافي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: المعارف الثقافية عن (طبيعة الثقافات)، وما وراء المعرفة الثقافية (أي مستوى دراية الفرد بالتفاعلات الثقافية) ، والمهارات الثقافية (أي القدرة على التصرف بشكل مناسب في البيئات الثقافية المختلفة).

نموذج العوامل الأربعة للذكاء الثقافي: افترض Ang and Van Dyne (2008), Ang et al. (2015) أن الذكاء الثقافي يتكون من أربعة أبعاد هي: 1- **الذكاء الثقافي المعرفي**: وهو معارف الفرد عن الثقافات والاختلافات الثقافية، كما أنه المعارف المتصلة بالأعراف، والسلوكيات ، والتقاليد الثقافية في **الثقافات** المختلفة، 2- **الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي أو (الإستراتيجي)** وهو وعي الشخص بالإلماعات الثقافية أثناء التفاعلات مع الأشخاص من الثقافات الأخرى، 3- **الذكاء الثقافي الدافعي** وهو رغبة الفرد في التعلم عن الأنظمة الثقافية الأخرى، كما أنه القدرة على توجيه الانتباه نحو التعلم والعمل في المواقف التي تتميز بالاختلافات الثقافية ، 4- **الذكاء الثقافي السلوكي ويتضمن** دمج الذكاء المعرفي والدافعي لاستخدامهما في "العالم الحقيقي" ، وهو القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي عن السلوكيات المناسبة عند التفاعل مع أشخاص من ثقافات مختلفة.

2. **تصور(2012) .Van Dyne et al للذكاء الثقافي**: وهو تصور أوسع للأبعاد الفرعية لكل من العوامل الأربعة للذكاء الثقافي، ويفترض أن الذكاء الثقافي المعرفي يشمل بعدين هما المعارف العامة الثقافية، والمعارف المحددة بالسياق، بينما يتضمن الذكاء الثقافي ما وراء المعرفي ثلاثة أبعاد فرعية وهي التخطيط، والوعي،

والتحققchecking، ويشمل الذكاء الثقافي الدافعي ثلاثة أبعاد هي الاهتمام الداخلي، والاهتمام الخارجي، وفعالية الذات، ويتضمن الذكاء الثقافي السلوكي ثلاثة أبعاد هي السلوك اللفظي، والسلوك غير اللفظي، وأفعال الحديث Speech acts (Van Dyne et al., 2012).

من ناحية أخري كشفت الدراسات السابقة عن وجود علاقة بين الذكاء الثقافي والانتماء الجامعي، علي سبيل المثال، كشفت دراسة(2022) .Wu et al علي عينة من طلاب الجامعة، عن أن الذكاء الثقافي تنبأ بشكل إيجابي ودال بالانتماءالجامعي بشكل مباشر، وبشكل غير مباشر من خلال الصمود الأكاديمي.

ومن بين الدراسات التي أجريت على العلاقة بين الذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية دراسة (2020) .Eslami et al على عينة مؤلفة من 418 من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الثقافي والدافعية الأكاديمية، كما كشفت مراجعة (2023) .Xiaoying et al عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا ين الذكاء الثقافي والتكيف الأكاديمي(واستخدمت الدافعية الأكاديمية كمؤشر للتكيف فى العديد من الدراسات التي تمت مراجعتها).

رابعا: الدافعية الأكاديميةAcademic Motivation

الدافعية هي القوة التي تنشط وتوجه السلوك نحو هدف ما (Chinyere & Afeez,2022)، **و**هي العملية التي يتم من خلالها استثارة النشاط الموجه نحو الهدف واستدامته (Blašková,2014)، كما أنها القوة التي تقود الفرد الي الفعل (Caleon et al., 2015) ، وهي أيضًا القوة التي تنشط وتوجه السلوك نحو هدف ما (Chinyere & Afeez,2022).

أما **الدافعية الأكاديمية** فتتصل بالحياة الأكاديمية للطلاب، وهي اندماج الطلاب في التعلم والجهود الأكاديمية النشطة (Blašková,2014)، كما أنها الأسباب للسلوكيات التي ترتبط بالأداء والنجاح الأكاديمي، وهي أيضا حافز الطلاب الي التعلم

بشكل فعال في المجالات الأكاديمية (Datu & Yang, 2021)، وهي توقع النجاح الأكاديمي، والذي يتحقق من خلال تحديد الأهداف والطموحات الأكاديمية (Arslan et al., 2022).

يعرف **الباحث الدافعية الأكاديمية** بأنها أحد أنماط الدافعية المتصلة بالحياة الأكاديمية للطلاب، وتمثل القوي الداخلية لدي الطالب التي تفسر أدائه ونجاحه الأكاديمي، وتحدد مقدار ما يبذله من جهد، ومدى فعالية تنظيم لأدائه، والسبل التي يختار أن يسلكها، ومدى مثابرته عند مواجهة العقبات الدراسية.

خصائص الدافعية الاكاديمية: ومن هذه الخصائص **أن** الدافعية الاكاديمية تؤثر على كيفية اختيار الطلاب لاستثمار وقتهم، ومقدار الطاقة التي يبذلونها في أي مهمة، ومدة استمرارهم في المهمة (Chinyere & Afeez,2022)، كما تلعب دورًا مهمًا في حث العديد من النواتج المعرفية، والنفسية، والتربوية مثل الهناء (Arslan et al., 2022)، وترتبط أنواع الدافعية المحتلفة لدي الطلاب بشكل متمايز بالنتائج الأكاديمية (Datu & Yang, 2021)، وتتضمن الدافعية الاكاديمية معارف الطالب (مثل التخطيط، وتحديد الأهداف)، وسلوكه (مثل السعي إلي تحقيق تلك الأهداف، واظهار مستويات أعلى من الأداء)(Allen et al., 2017) ، ويتمتع الطالب ذو الدافعية بالأداء الأكاديمي المرتفع، والقدرة علي التكيف مع متطلبات السياق الدراسي (Ferreira et al., 2011).

النظريات المفسرة للدافعية الاكاديمية :

أ- **نظرية تحديد الذات Ryan and Deci (2000)** وتفترض أن الدافعية هي مفهوم متعدد الأبعاد، تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: **أ- الدافعية المستقلة Autonomous** : وهي أكثر أنواع الدافعية استقرارًا، وتعتمد على الحاجة للكفاءة، وتتضمن الدافعية لأداء نشاط ما لأسباب متأصلة فيه مثل الاستمتاع ، حيث يستمد الطلاب المتعة من دراستهم، مما يسمح لهم بالتحكم بشكل فعال في تعلمهم

(Takizawa & Kobayashi ,2022)، **ب - الدافعية المضبوطة Controlled** وهي أداء الفرد لنشاط ما بسبب العوامل الخارجية مثل تجنب العقاب، أو الحصول على المكافأت ، وغالبًا ما تكون غير مستمرة، فقد يتوقف أداء الطالب بمجرد عدم حصوله على المكافأة(Kutlu & Asan, 2019) . تأخذ الدافعية المضبوطة العديد من الأشكال المختلفة وهي: **التنظيم الخارجي External**وفيه تنشأ الدافعية من الظروف الخارجية ولكن بشكل جزئي وليس كامل، **والتنظيم المستدخل introjected** وفيه تُستدخل الدافعية جزئيًا في الذات، ويشير إلى الاندماج في نشاط ما لتجنب الضغوط المفروضة ذاتيًا مثل مشاعر القلق؛ ولالتالى لا تعتبر ناتجة عن الخارج بشكل كامل ,.Caleon et al) (2015 ، **والتنظيم المتوحد** identified أى ميل السلوك إلى أن يكون محددًا ذاتيًا أكثر، جيث يندمج الطالب في أداء سلوك ما لأنه يتوافق مع أهدافه الشخصية؛ ومع ذلك، لا يزال سبب أداء السلوك يعتبر خارجيًا ، ***والتنظيم المتكامل* integrated regulation:** وهو الشكل الأكثراستقلالية، والأقرب إلي الدافعية الداخلية، وفيه لا يزال السلوك معتمدًا على عوامل خارجية، لكن الفرد يستدخله بالكامل، **ج- اللادافعية** تشير إلى عدم وجود النية للقيام بفعل ما، حيث يفتقر الفرد إلى الارادة لأداء نشاط ما (Chinyere & Afeez,2022)، وتنبثق اللادافعية من بعض الشروط مثل عند فشل الفرد بشكل متكرر، أو ادراكه لنفسه بإعتباره غير كفء، أواعتقاده أن المهمة لا قيمة له (Kutlu & Asan, 2019).

تعليق :في نظرية تحديد الذات، تحولت طرق تصور أنواع الدافعية، من التمييز بين الدافعية الداخلية والخارجية إلى التمييز بين الدافعية المستقلة والمضبوطة، تعتبر الدافعية الداخلية هي النموذج الأولي للدافعية المستقلة، بينما تتعلق الدافعية المضبوطة بالدافعية الخارجية (Datu & Yang, 2021).

1. **تصور Valerand et al. (1992) للدافعية:** صنف Valerand et al. (1992) الدافعية الداخلية إلى ثلاث فئات وهي 1- **الدافعية الداخلية للمعرفة (To Know)** أي اندماج الطالب في أداء أنشطة مثل عملية التعلم بسبب مشاعر الاستمتاع المتولدة عنه، **2- الدافعية الداخلية لإنجاز الأشياء accomplish things** أي رغبة الطالب في الاندماج في نشاط ما بسبب مشاعر الرضا التي يخبرها عندما يحاول انجاز شيء ما، 3- **الدافعية الداخلية لإخبار الاستثارة experience stimulation** أي رغبة الطالب في أداء نشاط ما بسبب الاحاسيس الايجابية التي يخبرها عندما يحاول انجاز مهمة ما.

تعليق : افترض Ryan and Deci (2000) الدافعية الداخلية باعتبارها مفهوما عاما ، بينما قسمها Vallerand et al., (1992) إلى ثلاثة أبعاد.

وستقتصر الدراسة الحالية علي ثلاثة أنواع من الدافعية هي: الدافعية المستقلة، والدافعية المضبوطة ، واللادافعية وذلك لأن هذه الابعاد هي الأكثر تمايزًا عن بعضها البعض وهي الأكثر شيوعا لدي الطلاب

من ناحية أخري، أجريت بعض الدراسات لفحص العلاقة بين الانتماء المدرسي أو الجامعى والدافعية الاكاديمية، علي سبيل المثال أظهرت دراسة Ferreira et al. (2011) - على عينة من طلاب المرحلة الثانوية - أن الاحساس المنخفض بالانتماء المدرسي ارتبط بشكل سلبي دال احصائيًا بالدافعية الداخلية، كما كشفت دراسة Gillen-O'Neel & Fuligni (2013) - على عينة من طلاب المرحلة الثانوية - وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الانتماء المدرسي والدافعية الاكاديمية، وأظهرت دراسة ياسمينة صالحي (2015) على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وجود علاقة موجبة داله احصائيًا بين الشعور بالانتماء الوظيفي، ومستوى الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكان من بين نتائج دراسة(2017) .Allen et al - على عينة من طلاب المرحلة الثانوية - وجود علاقات موجبة دالة احصائيًا بين كل من الدافعية

الأكاديمية والانتماء المدرسي، كما أظهرت دراسة Suhlmann(2018) أن الانتماء الجامعي تنبأ بشكل ايجابي دال احصائيًا بكل من الهناء، والدافعية الأكاديمية، وكشفت نتائج دراسة Kutlu and Asan (2019) على عينة من طلاب الجامعة وجود علاقة موجبة دالة احصائيًا بين الدافعية الاكاديمية والاندماج الجامعي، كما توصلت دراسة Koenkaa et al. (2020) على عينة من طلاب المدارس الثانوية إلى أن الشعور بالانتماء المدرسي تنبأ بشكل موجب دال احصائيًا بالمعتقدات الدافعية، وكشفت نتائج دراسة Arslan et al. (2022) على عينة من طلاب المدرسة الثانوية، عن أن الانتماء المدرسي ارتبط بشكل موجب دال احصائيًا بالدافعية الاكاديمية.

تعليق : يُلاحظ في تلك الدراسات تنوع أساليب معالجة الانتماء المدرسي ما بين اعتباره متغيرًا مستقلا، ومتغيرًا تابعا، ومتغيرًا وسيطًا، وكذلك الحال بالنسبة للدافعية الأكاديمية، وتنوع العينات المتضمنة في الدراسات السابقة بحيث تضمنت طلاب الثانوي، أو طلاب الجامعة، وقد يشير ارتفاع أعمار العينات الي أن الانتماء ينمو مع زيادة سن الطلاب ومرورهم بخبرات تعليمية واجتماعية تساعد على نموه، وكشفت النتائج بوجه عام عن وجود علاقات موجبة دالة بين الانتماء المدرسي و الدافعية الاكاديمية

من ناحية أخرى، تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية فمثلًا كشفت دراسة Park et al. (2012) على عينة من طلاب كلية الطب عن وجود علاقة سلبية دالة احصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، وعلى عينة من (298) من طلاب المدارس الثانوية الصينية، أظهرت دراسة Liu (2015) أن الضغوط الأكاديمية في الصف العاشر تنبأت بشكل سلبي دال احصائيًا بالدافعية الداخلية، وبشكل موجب دال احصائيًا باللادافعية في الصف الثانى عشر، بينما لم ترتبط الضغوط الأكاديمية بشكل دال احصائيًا بالدافعية الخارجية. ومن بين النتائج التي كشفت عنها دراسة You (2018) علي عينة من طلاب الجامعة وجود علاقة

عكسية دالة احصائيًا بين الضغوط الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، وكشفت دراسة Tus (2020) على عينة من طلاب المدرسة الثانوية،عدم وجود علاقات دالة احصائيا بين كل من الضغوط الأكاديمية، والدافعية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وتوصلت دراسة Yang et al. (2022) - على عينة من 556 من طلاب المدارس الثانوية الصينية من خلال استخدام تصميم طولي، طُبقت عليهم مقاييس الدراسة في بداية الفصل الدراسي وبعد 3 أشهر- إلى أن الضغوط الأكاديمية ارتبطت بشكل سلبي دال احصائيًا بالدافعية، بينما ارتبطت الضغوط بشأن الدرجات بشكل موجب دال احصائيًا بالدافعية المتزايدة في كل مراحل القياس، وبشكل سلبي دال احصائيًا باللادافعية بعد 3 أشهر، كما أظهرت دراسة Berdida (2023) أن الضغوط الأكاديمية بينما ارتبطت بشكل سلبي دال احصائيًا بكل من الدافعية الأكاديمية والتعلم الموجه ذاتيًا لدى عينة من (718) من طالبات التمريض.

فروض الدراسة :

على ضوء الاطار النظري، والدراسات السابقة بمكن صياغة الفروض التالية :

1. **توجد مطابقة جيدة للنموذج البنائى المفترض للعلاقات بين الانتماء الجامعى (المتغير الوسيط) وكل من الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) مع بيانات عينة الدراسة.**
2. **توجد تأثيرات مباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط).**
3. **توجد تأثيرات مباشرة لمتغير الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط) فى الدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) .**
4. **توجد تأثيرات مباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الدافعية الأكاديمية (المتغير التابع).**

إجراءات الدراسة:

أولاً منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفى بإعتباره المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانياً العينة : تضمنت الدراسة عينتين هما :-

1. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** تألفت من (200) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالفصل الدراسى الأول للعلم الدراسى 2022 - 2023 ، (تمتد أعمارهم من "19" حتى "24" عامًا، "م" للعمر ="20.231" عامًا ، "ع" للعمر = "2.852 " عام) ، وتضمنت (65) من الذكور بنسبة " 32.5% "، (135) من الإناث بنسبة" 67.5% ، (60) من طلاب الفرقة الثانية بنسبة "30% "،(50) من طلاب الفرقة الثالثة بنسبة" 25%، (90) من طلاب الفرقة الرابعة بنسبة " 45%.
2. **العينة الأساسية** :تألفت من (476) من طلاب كلية التربية، جامعة عين شمس، بالفصل الدراسى الثاني للعلم الدراسى 2022 - 2023،(تمتد أعمارهم من"18"حتى"24" عامًا، "م"للعمر="20.880" عامًا، "ع" للعمر = "1.450 " عام) ، وتضمنت (176) من الذكور بنسبة " 36.9% "، (300) من الإناث بنسبة"63.1% ، (70) من طلاب الفرقة الأولي بنسبة "14.7% "،(43) من طلاب الفرقة الثانية بنسبة "9%، (167) من طلاب الفرقة الثالثة بنسبة "35.1%، (196) من طلاب الفرقة الرابعة بنسبة " 41.2%".

ثالثاً الأدوات : وتشمل :

1) مقياس الانتماء الجامعي[2]: من إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: تقييم درجة الانتماء الجامعى لدى طلاب الجامعة.

مبررات بناء الباحث للمقياس الحالى: يشير(2012) .Malone et al إلي أنه على الرغم من الظهور البارز للانتماء في العقدين الماضيين، فقد تم اعطاء القليل من الاهتمام

[2] ملحق رقم (1) مقياس الانتماء الجامعي

لبناء مقاييس دقيقة سيكومتريًا لهذا المفهوم، ويذكر Slaten et al. (2016) أنه توجد حاجة إلى الاهتمام ببناء مقاييس صادقة وثابتة للانتماء الجامعي، ويرى Slatena et al. (2018) أن القضية الأكبر في أبحاث الانتماء هي عدم وجود مقياس مقنن للانتماء، ويذكر Allen et al. (2021) أنه لا يوجد مقياس ذهبي متفق عليه للانتماء، ويعتبر أحد أسباب قلة الأبحاث الامبريقية في الانتماء الجامعي هو الافتقار إلى القياس الدقيق لهذا المفهوم، وفي حدود علم الباحث لا توجد مقاييس للانتماء الجامعى في البيئة العربية.

وفى سبيل إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:-

أ- الإطلاع على التوجهات النظرية فى مجال الانتماء بوجه عام، والانتماء الجامعي بوجه خاص.

ب- الاطلاع على بعض المقاييس فى مجال الانتماء مثل مقياس الاحساس النفسي بعضوية المدرسة اعداد Goodenow (1993) ، ومقياس الانتماء اعداد Malone et al. (2012)، ومقياس الشعور بالانتماء الجامعي اعداد Shook, & Clay, (2012) ، ومقياس الانتماء المدرسي اعداد Arslan and Duru (2017)، واستبيان الانتماء الجامعي اعداد Arslan, (2020)، ومقياس الانتماء المدرسي اعداد (Allen et al.,2021).

بناءاً على المصدرين السابقين، تألف المقياس فى صورته المبدئية من (29) مفردة موزعة علي بعدين هما: الارتباط بالجامعة (14) مفردة، والتقبل الاجتماعي في الجامعة (15) مفردة.

ج- **التحكيم**: تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على (10) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، والتربية الخاصة• بهدف

• السادة المحكمون هم:, 1- أ د. سهير أنور محفوظ أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس، 2. أ د. نجوي أحمد أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة الوادي الجديد ، 3- أ د. محمد اسماعيل أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس ، 4- أ د.

التعرف على مدى ملاءمة تلك المفردات للهدف الذى وضعت لقياسه، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى:

أولا : تعديل بعض المفردات: فمثلًا في بعد الارتباط بالجامعة تم تعديل المفردة "جامعتي (كليتي) تحتل جزءًا مهمًا من حياتي" إلى "لكليتي مكانة مهمة في حياتي، وفي بعد التقبل الاجتماعي في الجامعة تم تعديل المفردة "يوجه لي زملائي الدعوة إلى مناسباتهم المختلفة" إلى " يشاركني زملائي أنشطتهم الجامعية ".

ثانيا : حذف بعض المفردات: في بعد الارتباط بالجامعة تم حذف مفردتين هما " لدي رضا عن المقررات الدراسية في كليتي"، "توفر لي كليتي فرصا لتحقيق النمو الشخصي"، وفي بعد التقبل الاجتماعي **في** الجامعة تم حذف ثلاث مفردات هي " أتمني التواجد مع زملائي أطول وقت ممكن"، " أفضل العمل مع زملائي بالكلية عن العمل بمفردي "، "اشعر بمحبة زملائي بالكلية لي".

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين 80 – 100% ,وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك أصبحت نسخة الإستبيان بعد التحكيم تتكون من" 24 " مفردة، تتوزع على بعدين هما: الارتباط بالجامعة (12) مفردة، والتقبل الاجتماعي في الجامعة (12) مفردة، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة هى: "تنطبق تماماً" = 5 درجات، "تنطبق إلى حد ما" = 4 درجات، " محايدة " = 3 درجات ، "لا تنطبق إلى حد ما" = درجتان، " لا تنطبق تماماً" = درجة واحدة، وتم في جميع مقاييس الدراسة استخدام نفس مقياس الاستجابة الخماسي.

أمين صبري أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية جامعة عين شمس ، 5- أ د. محمد غازي أستاذ علم النفس التربوى المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 6. أ د. سيد ياسين أستاذ التربية الخاصة كلية التربية جامعة عين شمس، 7- أ م د. أماني فرحات أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية جامعة دمنهور ، 8- أ م د. أحمد حسن محمد الليثى أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة حلوان, 9- أ م د. حلمي الفيل أستاذ علم النفس التربوى المساعد كلية التربية جامعة الاسكندرية ، 10- أ م د. جيهان حلمي أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية جامعة بني سويف-(وقاموا بتحكيم الثلاث مقاييس)

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي:

أولا: صدق المقياس:

أ- **الصدق العاملي الاستكشافي:** للتحقق من صدق مقياس الإنتماء الجامعي بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولًا بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (24) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: أن تكون قيمة اختبار كايزر-مايز-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة[3]، وأن تكون قيمة اختبار برتليت Bartlett's test of sphericity دالة إحصائيًا. ويوضح جدول (1) نتائج اختبار كايزر- مايز- أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (1) اختبار كايزر- مايز- أوكلين واختبار برتليت لمقياس الإنتماء الجامعي

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- مايز- أوكلين لملائمة العينة	0.900
قيمة اختبار برتليت	**2023.104**
درجة الحرية	276
مستوي الدلالة	0.00

ويتضح من الجدول (1) أن قيمة اختبار كايزر-مايز-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي 0.900 وهي قيمة قريبة من (+1) مما يشير إلي كفاية العينة أو مناسبتها، كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دالة إحصائيًا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي.

[3] أن تتراوح قيمة اختبار كايزر-مايز-أولكين (KMO) بين (صفر إلى +1) وتعتبر القيمة مساوية +1 إلى كفاية العينة

ومن ثم أجرى الباحث تحليلا عامليا إستكشافيا من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس Varimax، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ 0.3، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى 0.30 أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود عاملين يفسران (42.22%) من التباين الكلي في **الإنتماء الجامعي**، ويمكن تفصيل هذين العاملين كما يلي:

العامل الأول "الارتباط بالجامعة": ويفسر (33.92%) من التباين في الإنتماء الجامعي، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (8.143)، وتألف من (13) مفردة إمتدت تشبعاتها من (0.784) إلى(0.533) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن **"**شعور الطالب وكأنه في بيته عندما يكون في كليته، ورغبته في دعم كليته بأي وسيلة، وشعوره بالاطمئنان عندما يتواجد فيها، واحساسه أن كليته تقدم له كل الاهتمام، ولديه الرغبة في اقتناء الأدوات (أقلام ، ملصقات) التي عليها شعار كليته، و شعوره بالفخر لإنتمائه إليها**"**.

العامل الثاني " التقبل الاجتماعي في الجامعة " ويفسر (8.291%) من التباين في **الإنتماء الجامعي**، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (1.990)، ويتألف من (10) مفردات تراوحت تشبعاتها من(0.782) إلى (0.366)، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن **"**احساس الطالب بأن زملائه في الكلية يفضلون قضاء الوقت معه، وأنهم يتواصلون معه للاطمئنان عليه في حالة تغيبه عن المحاضرات، وأنه ينال احترامهم، ويكون أكثر سعادة عند التعاون مع زملائه، ويشاركه زملاؤه أنشطتهم الجامعية، ويدعمونه في المهام المختلفة**"**. ويعرض جدول (2) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الإنتماء الجامعي

جدول (2) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الإنتماء الجامعي

م	رقم المفردة	الارتباط بالجامعة	رقم المفردة	التقبل الاجتماعي في الجامعة
1	15	0.784	14	0.782
2	11	0.768	22	0.737
3	5	0.754	20	0.677
4	7	0.739	12	0.634
5	3	0.691	24	0.555
6	23	0.667	8	0.483
7	19	0.569	2	0.443
8	13	0.551	4	0.402
9	1	0.548	16	0.393
10	9	0.544	21	0.366
11	10	0.539		
12	18	0.537		
13	6	0.533		

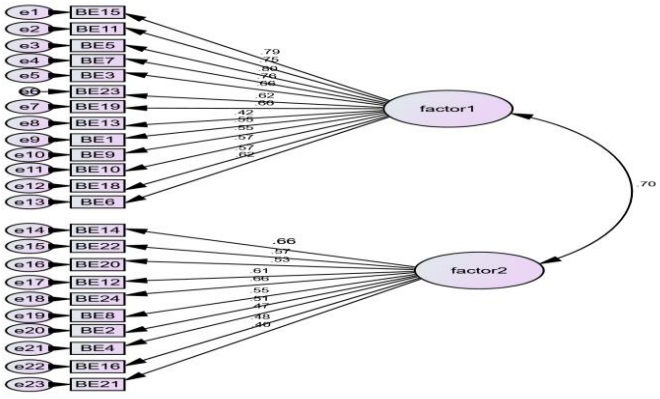
ويتضح من الجدول السابق أن العامل الأول الارتباط بالجامعة تألف من(13) مفردة (9) مفردات من نفس البعد، (3) مفردات من بعد التقبل الاجتماعي أرقام (6، 10، 18)، أما العامل الثاني التقبل الاجتماعي في الجامعة فقد تألف من (10) مفردات (9)مفردات من نفس البعد، ومفردة واحدة من بعد الارتباط بالجامعة رقم(21)، بينما لم تتشبع المفردة رقم (17) على أي بعد، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس (23) مفردة.

ب- **الصدق العاملى التوكيدي:** بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS، الإصدار رقم (24) وقد تم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضهما البعض الأخر، وتتشبع عليهما مفردات مقياس **الإنتماء الجامعي** وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي، وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (23) مفردة تشبع على عاملين أساسيين هما العامل الأول **الارتباط بالجامعة** (13) مفردة، والعامل الثاني **التقبل الاجتماعي في الجامعة** (10) مفردات، وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(3).

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح
للبنية العاملية لمقياس الإنتماء الجامعي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي/درجات الحرية	1.504	صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.882	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.844	صفر إلى 1
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	0.061	صفر إلى 1
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.050	صفر إلى 0.1
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.847	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.941	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.814	صفر إلى 1

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي. ويوضح الشكل (1) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الإنتماء الجامعي



الشكل (1) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الإنتماء الجامعي

ثانيا : الاتساق الداخلى:وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، و درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (4)، (5) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (4) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الإنتماء الجامعي

م	رقم المفردة	الارتباط بالجامعة	رقم المفردة	التقبل الاجتماعي في الجامعة
1	15	0.793**[4]	14	0.700**
2	11	0.781**	22	0.654**
3	5	0.788**	20	0.587**
4	7	0.770**	12	0.654**
5	3	0.671**	24	0.661**
6	23	0.662**	8	0.600**
7	19	0.688**	2	0.576**
8	13	0.515**	4	0.547**
9	1	0.577**	16	0.838**
10	9	0.593**	21	0.487**
11	10	0.636**		
12	18	0.635**		
13	6	0.656**		

جدول (5) معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإنتماء الجامعي

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الارتباط بالجامعة	0.950**
التقبل الاجتماعي في الجامعة	0.838**

ويتضح من الجدولين (4)، (5) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثالثا : ثبات المقياس

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ , ويوضح الجدول (6) معاملات الثبات الناتجة الخاصة بالأبعاد الفرعة للمقياس، والمقياس ككل.

[4] ** تعني مستوى دلالة عند 0.01، بينما * تعني مستوى دلالة عند 0.05

جدول (6) معاملات الثبات لمقياس الإنتماء الجامعي

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الارتباط بالجامعة	13	0.905
التقبل الاجتماعي في الجامعة	10	0.899
المقياس ككل	23	0.911

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياسًا جيدًا **للإنتماء الجامعي**.

2) **مقياس الضغوط الأكاديمية**[5]: من إعداد الباحث:

الهدف من المقياس: تقييم درجة الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

فى إطار إعداد هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ- الاطلاع علي الأطر النظرية ذات الصلة بالضغوط بصفة عامة، والضغوط الأكاديمية بصفة خاصة .

ب- الاطلاع علي المقاييس السابقة ذات الصلة بالضغوط الأكاديمية مثل**:** مقياس تقييم الضغوط الأكاديمية اعداد Sinha et al. (2001) ، واستبيان الضغوط الأكاديمية اعداد (Liu and Lu(2012، واستبيان الضواغط لدى طلاب الجامعة Spiridon and Evangelia(2015) ، ومقياس مدركات الضغوط الأكاديمية اعداد Bedewy and Gabriel(2015)، ومقياس مدركات الضغوط الأكاديمية اعداد França and Dias(,2021).

في ضوء المصدرين السابقين تألف المقياس فى صورته المبدئية من (37) مفردة موزعة علي ثلاثة أبعاد هي ضغوط الأداء الدراسي (13 مفردة) وضغوط الامتحانات (11) مفردة، وضغوط التكليفات الدراسية (13 مفردة).

[5] ملحق رقم (2) مقياس الضغوط الأكاديمية

ج- **التحكيم** : تم عرض المقياس على (10) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، والتربية الخاصة ، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى:

أولا: تعديل بعض المفردات، فمثلًا في بعد ضغوط الأداء الدراسي تم تعديل المفردة " أخشي من نظرة الآخرين لي بإعتباري فاشلًا لو حصلت على تقديرات منخفضة " إلى " أخشي من نظرة الآخرين لي عند حصولي على تقديرات منخفضة" ، وفي بعد ضغوط الامتحانات تم تعديل المفردة " أشعر بالتوتر بسبب أن الزمن المخصص للإمتحانات يعتبر أقصر مما هو مطلوب " إلى " أتوتر لقصر الوقت المخصص لأداء الإمتحانات "، وفي بعد ضغوط التكليفات الدراسية تم تعديل المفردة " جدولي الدراسي يعتبر مزدحمًا بالمحاضرات" إلى " أعاني من اذدحام جدولي الدراسي بالمحاضرات ".

ثانيا : حذف بعض المفردات، حيث تم حذف مفردة واحدة في كل بعد، وهي " تؤثر التوقعات غير الواقعية لوالدي لتفوقي على مستواي الدراسي" في بعد ضغوط الأداء الدراسي ، والمفردة" أشك في قدرتي على اجتياز الامتحانات" في بعد ضغوط الامتحانات، والمفردة " الوقت المخصص للفصل الدراسي يعتبر غير كافٍ لتدريس المقررات المختلفة " في بعد ضغوط التكليفات الدراسية

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين 80 – 100% ,وإتفقوا جميعًا على أن المقياس مناسبًا للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك أصبحت نسخة الإستبيان بعد التحكيم تتكون من "34 "مفردة، تتوزع على الأبعاد التالية؛ ضغوط الأداء الدراسي (12) مفردة، وضغوط الامتحانات (10) مفردات، وضغوط التكليفات الدراسية (12) مفردة، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة.

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي :

أولا: صدق المقياس :

أ- **الصدق العاملي الاستكشافي:** للتحقق من صدق مقياس الضغوط الأكاديمية بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولاً بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (34) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي: أن تكون قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة، وأن تكون قيمة اختبار برتليت دالة إحصائيًا. يوضح جدول (7) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (7) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين واختبار برتليت لمقياس الضغوط الأكاديمية

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	0.911
قيمة اختبار برتليت	3482.255
درجة الحرية	561
مستوي الدلالة	0.00

ويتضح من الجدول (7) أن قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي 0.911 مما يشير إلي كفاية العينة ، كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائيًا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي

ومن ثم أجرى الباحث تحليلا عامليا إستكشافيا من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج Hotelling، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر Kaiser " لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ 0.3، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى 0.30 أو أكثر. وكشفت نتائج

التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر(50.149 %) من التباين الكلي في الضغوط الأكاديمية، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول "ضغوط الأداء الدراسي" ويفسر (31.949%) من التباين في الضغوط الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (10.863)، وتألف من (15) مفردة إمتدت تشبعاتها من (0.748) إلى(0.501) ، ويشير إلى **"**شعور الطالب بالضيق بسبب التنافس الشديد مع زملائه خلال الدراسة، وشعوره بالخوف أن يبتعد عنه زملاؤه عند حصوله على تقديرات منخفضة، وبالقلق من الامتحانات مما يعكس ضعف ثقته بنفسه، وخوفه من نظرة الآخرين له عند حصوله على تقديرات منخفضة، ومعاناته من تعرضه للسخرية من زملائه عنما يخطيء ، وشعوره بالتوتر من امتلاك أساتذته توقعات مرتفعة عن مستواه الدراسي**"**.

العامل الثاني " ضغوط الامتحانات"ويفسر (12.052%) من التباين في الضغوط الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (4.098)، ويتألف من (11) مفردة تراوحت تشبعاتها من(0.735) إلى (0.453)، ويشير إلى**"** شعور الطالب بالقلق بشأن نتائجه في الامتحانات، واحساسه بالقلق من صعوبة أسئلة الإمتحانات، وبالتوتر من الامتحانات قبل بدايتها بفترة طويلة، ومن قلة النوم مع قرب موعد الامتحانات، ومن التوتر لقصر الوقت المخصص لأداء الإمتحانات، واحساسه بنسيان كل المعلومات التي درسها مع قرب الامتحانات**"**.

العامل الثالث "ضغوط التكليفات الدراسية" ويفسر (6.149%) من التباين في الضغوط الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (2.091)، وتألف من (8) مفردات تراوحت تشبعاتها من (0.691) إلى(0.527) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن**"** معاناة الطالب من مطلب أساتذته منه تكليفات غير واضحة، واضطراره إلى دراسة مقررات يصعب عليه فهمها، وتعتبر أهداف المقررات المختلفة غير واضحة بالنسبة له، ومعاناته من الحضور الاجباري للمحاضرات، ومن تكليف أساتذته له بمهام

لا تتناسب مع الوقت المخصص لتقديمها، واضطراره إلى دراسة أشياء لا تحظي بإهتمامه". ويوضح جدول رقم (8) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الضغوط الأكاديمية.

جدول (8) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها في مقياس الضغوط الأكاديمية

م	رقم المفردة	ضغوط الأداء الدراسي	رقم المفردة	ضغوط الامتحانات	رقم المفردة	ضغوط التكليفات الدراسية
1	6	0.748	1	0.735	27	0.691
2	30	0.742.	4	0.708	29	0.650
3	7	0.684	13	0.677	20	0.649
4	15	0.684	10	0.605	33	0.645
5	18	0.677	5	0.601	17	0.605
6	21	0.677	2	0.597	14	0.597
7	12	0.603	25	0.577	8	0.550
8	24	0.586	11	0.571	31	0.527
9	26	0.581	28	0.558		
10	9	0.560	16	0.529		
11	32	0.549	22	0.453		
12	23	0.531				
13	19	0.521				
14	34	0.514				
15	3	0.501				

ومن الجدول السابق يُلاحظ: أن العامل الأول **ضغوط الأداء الدراسي** تالف من (15) مفردة متضمنة (11) مفردة من نفس البعد، ومفردتين من بعد ضغوط الامتحانات رقمي (7، 19)، ومفردتين من بعد ضغوط التكليفات الدراسية رقمى (23، 26)، أما العامل الثاني **ضغوط الامتحانات** فقد تالف من (11) مفردة متضمنة (8) مفردات من نفس البعد، و(3)مفردات من بعد ضغوط التكليفات الدراسية أرقام (2، 5، 11)، وتالف العامل الثالث **ضغوط التكليفات الدراسية** من (8) مفردات متضمنة(7) مفردات من نفس البعد، ومفردة واحدة من بعد ضغوط الأداءالدراسي رقم (27).

ب- **الصدق العاملى التوكيدي:** بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS، الإصدار رقم (24)، وقد تم

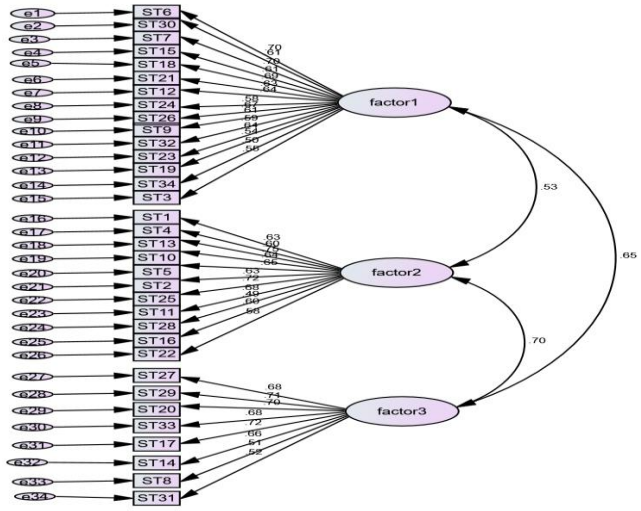
افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض، وتتشبع عليهما مفردات مقياس **الضغوط الأكاديمية** وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي.

وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (34) مفردة تتشبع على ثلاثة عوامل أساسية هي العامل الأول "ضغوط الأداء الدراسي" (15)مفردة ، العامل الثاني "ضغوط الامتحانات" (11) مفردة ، والعامل الثالث "ضغوط التكليفات الدراسية" (8) مفردات. وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(9).

جدول (9) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس الضغوط الأكاديمية

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي/درجات الحرية	**1.552**	صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.817	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.769	صفر إلى 1
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	0.048 .	صفر إلى 1
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.053	صفر إلى 0.1
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.803	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.917	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.765	صفر إلى 1

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي.ويوضح الشكل (2) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الضغوط الأكاديمية



الشكل (2) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الضغوط الأكاديمية

ثانيا : الاتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، و درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (10)، (11) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (10) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الضغوط الأكاديمية

م	رقم المفردة	ضغوط الأداء الدراسي	رقم المفردة	ضغوط الامتحانات	رقم المفردة	ضغوط التكليفات الدراسية
1	6	0.729**	1	0.673**	27	0.728**
2	30	0.655**	4	0.647**	29	0.755**
3	7	0.725**	13	0.764**	20	0.728**
4	15	0.661**	10	0.704**	33	0.752**
5	18	0.696**	5	0.679**	17	0.753**
6	21	0.660**	2	0.651**	14	0.695**
7	12	0.676**	25	0.752**	8	0.579**
8	24	0.624**	11	0.691**	31	0.613**
9	26	0.675**	28	0.577**		
10	9	0.638**	16	0.650**		
11	32	0.623**	22	0.633**		
12	23	0.645**				
13	19	0.590**				
14	34	0.555**				
15	3	**0.587**				

جدول (11)معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الضغوط الأكاديمية

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
ضغوط الأداء الدراسي	0.877**
ضغوط الامتحانات	0.806**
ضغوط التكليفات الدراسية	0.818**

ويتضح من الجدولين (10)، (11) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثالثا : حساب الثبات :قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الضغوط الأكاديمية من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (10) قيم معاملات الثبات الناتجة

جدول (12) معاملات الثبات للعوامل المكونة لمقياس الضغوط الأكاديمية

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
ضغوط الأداء الدراسي	15	0.901
ضغوط الامتحانات	11	0.877
ضغوط التكليفات الدراسية	8	0.853
المقياس ككل	34	0.934

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به باعتباره مقياساً جيداً للضغوط الأكاديمية

ثالثًا: مقياس الذكاء الثقافي[6] (CQS): اعداد Ang et al. (2007) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الوهاب (2011)

الهدف من المقياس: تقييم درجة الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة

مبررات استخدام هذا المقياس: يشير Van Dyne et al. (2012) إلي أن معظم الأبحاث الإمبريقية في الذكاء الثقافي تستخدم مقياس الذكاء الثقافي (CQS)، ويذكر Bücker et al. (2015) أن مقياس الذكاء الثقافي (CQS) يتضمن بعد الدافعية،

[6] ملحق رقم (3)مقياس الذكاء الثقافي

والذى تفتتقده المقاييس الأخرى رغم أهمية الدافعية لسلوك الأفراد في البيئات متعددة الثقافات، ويشير Ang et al. (2015) إلي أنه تم تعميم البنية العاملية لمقياس الذكاء الثقافي (CQS) عبر عينات متعددة من الطلاب، وعير قياسات متكررة باستخدام فواصل زمنية متنوعة، وعبر دول متعددة، ويذكر AL-Dossary, (2016) أن الدراسات في البلاد المختلفة وجدت أن الخصائص السيكومترية لـمقياس الذكاء الثقافي (CQS) تعتبر مناسبة، وأن النسخة العربية من هذا المقياس تمثل أداة ثابتة وصادقة لقياس الثقافي لدي الفرد، ويرى Fang et al. (2018) أن مقياس الذكاء الثقافي هو الأداة الأكثر استخدامًا لقياس الذكاء الثقافي، وتمت ترجمتة من الإنجليزية إلى عدة لغات أخرى.

وصف المقياس يتكون مقياس الذكاء الثقافي من (20) مفردة تقيس أربعة عوامل هي: العامل الدافعي(5مفردات)، والعامل ما وراء المعرفي(4 مفردات) ، والعامل المعرفي(6 مفردات)، والعامل السلوكي(5 مفردات)، وهو مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي

في المقياس الاصلي الذى أعده Ang et al. (2007) تم حساب الصدق باستخدام الصدق العاملي والذي كشف عن أربعة عوامل فسرت (50.40%) من التباين الكلي، وهي العامل الأول الدافعى، والعامل الثاني الماوراء المعرفي، والعامل الثالث المعرفى، والعامل الرابع السلوكى، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا، وبلغت معاملات الثبات في البعد الدافعى (0.77) ، والبعد الماوراء المعرفي (0.76) ، والبعد المعرفى (0.48) ، والبعد السلوكى (0.84) ، وفي المقياس ككل (0.88).

وفي النسخة المعربة قام محمد السيد عبد الوهاب (2011) بحساب الصدق بطريقتين هما :**الصدق العاملي الاستكشافي** والذي كشف عن أربعة عوامل فسرت (55.94%) من التباين الكلي العامل الاول الدافعى فسر (12.1%) من التباين الكلي ، والعامل

الثاني الماوراء المعرفي (13.92%)، والعامل الثالث المعرفى (12.9%)، والعامل الرابع السلوكى (8.50%)، و**صدق الاتساق الداخلي،** من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي اليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الصدق كما يلي: في البعد الدافعى (0.70)، والبعد الماوراء المعرفى (0.61) ، والبعد المعرفى (0.64)، والبعد السلوكى (0.69)، وكانت كلها دالة عند مستوي دلالة 0.001

كما قام بحساب الثبات بثلاث طرق هي:**التجزئة النصفية** حيث بلغت معاملات الثبات في البعد الدافعى (0.45)، وبعد ماوراء المعرفة (0.48) ، والبعد المعرفى (0.64)، و البعد السلوكى (0.47)، والمقياس ككل (0.54)، **وألفا كرونباخ** وبلغت معاملات الثبات في البعد الدافعى (0.45)، وبعد ماوراء المعرفة (0.49) ، والبعد المعرفى (0.43)، و البعد السلوكى (0.49)، والمقياس ككل (0.63)، و**إعادة الاختبار** حيث بلغت معاملات الثبات في البعد الدافعى (0.76)، وبعد ماوراء المعرفة (0.67) ، والبعد المعرفى (0.62)، والبعد السلوكى (0.87)، والمقياس ككل (0.78).

وفى الدراسة الحالية: قام الباحث باستخدام طريقة الاتساق الداخلى وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، ويظهر الجدولان (13)، (14) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (13) قيم معاملات الإرتباط درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه فى مقياس الذكاء الثقافي

م	رقم المفردة	الدافعى	رقم المفردة	ماوراء المعرفة	رقم المفردة	المعرفى	رقم المفردة	السلوكى
1	1	0.643**	2	0.710**	3	0.582**	4	0.669**
2	5	0.715**	6	0.722**	7	0.731**	8	0.742**
3	9	0.739**	10	0.735**	11	0.801**	12	0.577**
4	13	0.762**	14	0.719**	15	0.738**	16	0.789**
5	17	0.689**			18	0.734**	19	0.324**
6					20	0.708**		

جدول (14)معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الثقافي

البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الدافعية	0.875**
ماوراء المعرفة	0.893**
المعرفى	0.877**
السلوكى	0.888**

ويتضح من الجدولين (13)، (14) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01. مما يدل علي تمتع المقياس بإتساق داخلي مرتفع.

ثانيا : حساب الثبات : قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الذكاء الثقافي من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (10) قيم معاملات الثبات الناتجة

جدول (15) معاملات الثبات لمقياس الذكاء الثقافي

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الدافعى	5	0.888
ماوراء المعرفة	4	0.856
المعرفى	6	0.840
السلوكى	5	0.812
المقياس ككل	20	0.910

رابعًا: مقياس الدافعية الأكاديمية[7] : من اعداد الباحث

الهدف من المقياس: تقييم درجة الدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

فى إطار إعداد مقياس الدافعية الأكاديمية اتبع الباحث الخطوات التالية:-

أ- الاطلاع علي الأطر النظرية ذات الصلة بالدافعية بوجه عام، والدافعية الأكاديمية بوجه خاص.

ب- الاطلاع علي بعض المقاييس السابقة ذات الصلة بالدافعية الأكاديمية مثل: مقياس الدافعية الاكاديمية اعداد Vallerand et al. (1989) ، ومقياس الدافعية

[7] ملحق رقم (4)مـ اس الدافعية الأكاديمية

الاكاديمية نسخة طلاب الجامعة (AMS-C 28) اعداد Vallerand et al, (1992) ، ومقياس الدافعية الأكاديمية اعداد .Caleon et al. (2015)

في ضوء المصدرين السابقين: تألفت النسخة المبدئية من المقياس من (35) مفردة موزعة علي ثلاثة أبعاد هي الدافعية المضبوطة (12 مفردة) ، واللادافعية (12 مفردة)، والدافعية المستقلة (11 مفردة).

ج- **التحكيم**:تم عرض المقياس على (10) محكمين متخصصين فى مجالات علم النفس التربوى، والصحة النفسية، والتربية الخاصة ، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم ما يلى:

أولاً: تعديل بعض المفردات، فمثًلا في بعد الدافعية المضبوطة تم تعديل المفردة " رغبتي في أن يعتقد الآخرون عني أنني ذكي" إلى "رغبتي في إثبات ذاتي للآخرين"، كما تم تعديل المفردة " رغبتي في الشعور بالأهمية لدى الآخرين عندما أنجح في الكلية" إلى " سعى للحصول على الاهتمام من الآخرين لنجاحي بالكلية"، وفي بعد اللادافعية تم تعديل المفردة " أشعر بالأكتئاب عند عودتي للدراسة بعد الإجازات الرسمية" إلى "أنزعج عند عودتي للدراسة عند عودتي للدراسة بعد الإجازات الرسمية".

ثانيًا : حذف بعض المفردات ، في بعد الدافعية المضبوطة تم حذف مفردة واحدة هي" معرفتي أن التعليم الجامعي سيساعدني على الاستعداد الأفضل للمهنة التي سالتحق بها " ، في بعد اللادافعية تم حذف مفردتين هما " لا اهتم بمستوي أدائي في الامتحانات مقارنة بزملائي"، "استعد بشكل ضعيف للامتحانات "، كما تم أيضًا حذف مفردتين هما " شعوري بالسعادة عندما اندمج في المحاضرات"، " أكتشافي أشياء جديدة لم أكن أعرفها من قبل".

وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية المفردات بين 80 – 100% , وإتفقوا جميعاً على أن المقياس مناسباً للهدف الذى وضع من أجله. وبذلك أصبحت نسخة

الإستبيان بعد التحكيم تتكون من (30)مفردة، تتوزع على الدافعية المضبوطة (11) مفردة، واللادافعية (10) مفردات، الدافعية المستقلة (9) مفردات. وهوعبارة عن مقياس تقدير ذاتى يتضمن خمسة مستويات للإستجابة.

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس :** قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس علي النحو التالي :

أولا: صدق المقياس :

أ- الصدق العاملي الاستكشافي :

للتحقق من صدق مقياس **الدافعية الأكاديمية** بطريقة التحليل العاملي التوكيدي قام الباحث أولاً بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (30) مفردة، حيث تم اتخاذ بعض الاجراءات لمعرفة قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي، وهي أن تكون قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة مناسبة، وأن تكون قيمة اختبار برتليت دالة إحصائيًا. ويوضح جدول (16) **نتائج اختبار** كايزر- ماير- أوكلين، واختبار برتليت.

جدول (16) نتائج اختبار كايزر- ماير- أوكلين واختبار برتليتبرتليت لمقياس الدافعية الأكاديمية

مؤشرات ملائمة العينة لاجراء تحليل عاملي	
قيمة معامل كايزر- ماير- أوكلين لملائمة العينة	0.894
قيمة اختبار برتليت	3379.735
درجة الحرية	435
مستوي الدلالة	0.00

ويتضح من الجدول (16) أن قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين(KMO) لكفاية عدد أفراد العينة هي 0.894مما يعني كفاية العينة أو مناسبتها، كما أن قيمة اختبار برتليت تعتبر دال إحصائيًا مما يعني قابلية المقياس للتحليل العاملي الاستكشافي.

ومن ثم أجرى الباحث تحليلًا عامليًا إستكشافيًا من الدرجة الأولى بطريقة تحليل المكونات الأساسية (PC) لهوتلينج ، لإستخلاص العوامل الأساسية التي تتوزع عليها مفردات المقياس، وتم استخدام محك الجذر الكامن "كيزر ، لإستخراج العوامل، مع تدوير متعامد بطريقة الفاريماكس، وكان محك التشبع للمفردة هو ≤ 0.3، مع الإبقاء على المفردات التى يصل تشبعها إلى 0.30 أو أكثر. وكشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل تفسر(52.952%) من التباين الكلي في الدافعية الأكاديمية، ويمكن تفصيل هذه العوامل كما يلي:

العامل الأول " الدافعية المضبوطة " ويفسر (32.849 %) من التباين في الدافعية الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (9.855)، وتألف من (13) مفردة إمتدت تشبعاتها من (0.799) إلى(0.511) ، ويشير إلى **"**رغبة الطالب في الحصول على أعلى الدرجات في معظم المقررات، وفي أن يثبت لنفسه أنه يستطيع إكمال دراسته الجامعية بتفوق، ورغبته في الحصول على دخل أفضل بعد التخرج، وفي الالتحاق بوظيفة مرموقة بعد حصوله على الشهادة الجامعية، وفي إثبات ذاته للآخرين، وفي أن يكون أفضل الطلاب في دفعته، ورغبته في تجنب المشاعر السلبية تجاه نفسه لو تغيب عن الكلية **"**.

العامل الثاني "اللادافعية " ويفسر (13.367%) من التباين في الدافعية الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (4.010)، ويتألف من (10) مفردات تراوحت تشبعاتها من(0.807) إلى (0.589)، ويشير إلى شعور الطالب أن استمراره في الدراسة الجامعية بلا جدوى، وعجزه عن معرفة المطلوب منه فعله في الكلية، وافتقاده اي رغبة في الاستذكار، وفي الذهاب إلى الكلية، واعتقاده أن الكثير من المقررات التي يدرسها بلا جدوي، وتغيبه كثيرا عن محاضراته في الكلية**"**.

العامل الثالث ويمكن تسميته " الدافعية المستقلة" ويفسر (6.735%) من التباين في الدافعية الأكاديمية، وتبلغ قيمة الجذر الكامن له (2.021)، وتألف من (7) مفردات

تراوحت تشبعاتها من (0.678) إلى(0.412) ، وتعبر الدرجة المرتفعة علي هذا العامل عن شعور الطالب بالمتعة عندما يتواجد بالكلية، ومعرفته أن دراسته تسمح بتعلمه الأشياء التي تحظي بإهتمامه، وشعوره بالمتعة عند قراءة المعلومات في المقررات المختلفة، ورغبته في زيادة معلوماته في تلك المقررات. ويوضح جدول رقم (17) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها

جدول (17) تشبعات كل مفردة على العامل الخاص بها
في مقياس الدافعية الأكاديمية

م	رقم المفردة	الدافعية المضبوطة	رقم المفردة	اللادافعية	رقم المفردة	الدافعية المستقلة
1	23	0.799	5	0.807	11	0.678
2	30	0.772	2	0.756	21	0.615
3	27	0.751	6	0.753	17	0.587
4	16	0.733	4	0.753	19	0.530
5	18	0.732	3	0.670	12	0.505
6	29	0.698	10	0.656	13	0.481
7	26	0.659	1	0.628	28	0.412
8	15	0.646	7	0.610		
9	20	0.642	8	0.609		
10	25	0.621	9	0.589		
11	22	0.618				
12	24	0.549				
13	14	0.511				

ب- الصدق العاملى التوكيدي:-

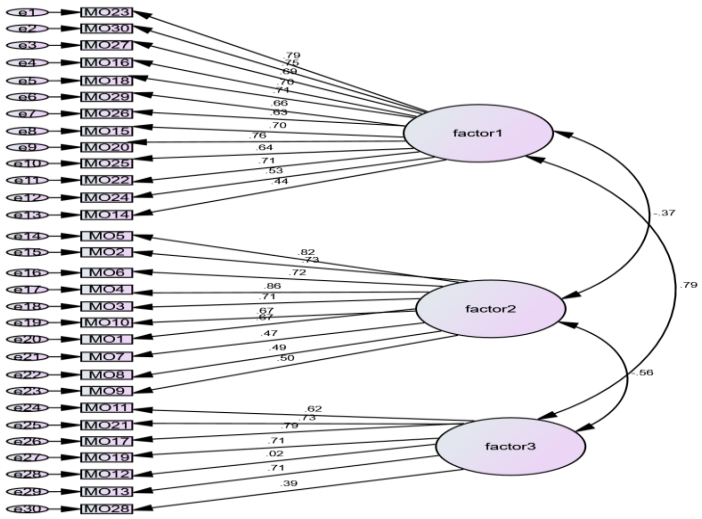
بالإضافة إلى التحليل العاملي الاستكشافي فقد قام الباحث بعمل تحليل عاملي توكيدي باستخدام برنامج AMOS ، الإصدار رقم (24)، وقد تم افتراض وجود ثلاثة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض ، وتتشبع عليهما مفردات مقياس الدافعية الأكاديمية وذلك على النحو الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي. وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى أن مفردات المقياس وعددها (30) مفردة تتشبع على ثلاثة عوامل أساسية هي العامل الأول الدافعية المضبوطة (13)مفردة، والعامل الثاني اللادافعية (9) مفردات، والعامل الثالث الدافعية المستقلة (7) مفردات.وقد حظي هذا النموذج على مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول(18).

جدول (18) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المقترح للبنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي/درجات الحرية	1.510	صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.845	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.806	صفر إلى 1
جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	0.075	صفر إلى 1
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.051	صفر إلى 0.1
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.843	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.940	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.816	صفر إلى 1

ويتضح من الجدول السابق قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي.

ويوضح الشكل (2) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الدافعية الأكاديمية



الشكل (3) النموذج الذي تم اختباره لمقياس الدافعية الأكاديمية

ثانيا : الاتساق الداخلى :وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه، ويظهر الجدول (19) معاملات الإرتباط الناتجة.

جدول (19) معاملات الإرتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه فى مقياس الدافعية الأكاديمية

م	رقم المفردة	الدافعية المضبوطة	رقم المفردة	اللادافعية	رقم المفردة	الدافعية المستقلة
1	23	0.806**	5	0.806**	11	0.713**
2	30	0.768**	2	0.758**	21	0.735**
3	27	0.713**	6	0.768**	17	0.777**
4	16	0.730**	4	0.820**	19	0.694**
5	18	0.725**	3	0.721**	12	0.371**
6	29	0.698**	10	0.702**	13	0.698**
7	26	0.687**	1	0.699**	28	0.579**
8	15	0.718**	7	0.606**		
9	20	0.751**	8	0.608**		
10	25	0.687**	9	0.596**		
11	22	0.708**				
12	24	0.597**				
13	14	0.520**				

ويتضح من الجدولين (19) أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01. مما يدل علي تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع.

ثالثًا : حساب الثبات : قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الدافعية الأكاديمية من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (20) قيم معاملات الثبات الناتجة

جدول (20) معاملات الثبات للعوامل المكونة لمقياس الدافعية الأكاديمية

الأبعاد	عدد المفردات	ألفا كرونباخ
الدافعية المضبوطة	13	0.912
اللادافعية	10	0.889
الدافعية المستقلة	7	0.761

ويتضح مما سبق تمتع المقياس بمعاملات صدق وثبات عالية ، مما يشير الى الثقة به بإعتباره مقياساً جيداً للضغوط الأكاديمية

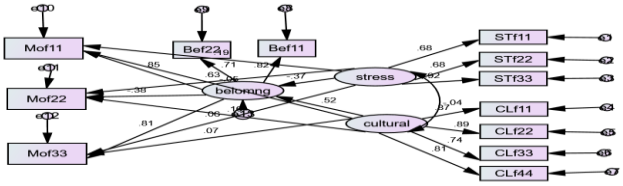
نتائج الدراسة : مناقشتها وتفسيرها :

أولا:نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول على **"توجد مطابقة جيدة للنموذج البنائى المفترض للعلاقات بين الانتماء الجامعى (المتغير الوسيط) وكل من الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) ، والدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) مع بيانات عينة الدراسة".**

قام الباحث بالتحقق من النموذج المقترح من خلال استخدام نمذجة المعادلة البنائية، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (AMOS 24)، وتم اجراء هذا التحليل استناداً إلى طريقة الأرجحية القصوى، وافترض الباحث وجود ثلاثة متغيرات كامنة هى الانتماء الجامعى(ومكوناته هى الارتباط بالجامعة، والتقبل الاجتماعي في الجامعة)، والضغوط الأكاديمية (ومكوناتها هى ضغوط الأداء الدراسي، وضغوط الامتحانات، وضغوط التكليفات الدراسية)، والذكاء الثقافي (ومكوناته هى الذكاء الثقافي الدافعى، والذكاء الثقافي الماوراء المعرفي، والذكاء الثقافي المعرفى، والذكاء الثقافي السلوكى)، ،ومتغيرًا مشاهدًا واحدًا هو الدافعية الأكاديمية (ومكوناته هى الدافعية المضبوطة، واللادافعية، والدافعية المستقلة).

وكشفت نتائج الدراسة عن تحقق هذا الفرض، حيث حقق نموذج الانتماء الجامعي المفترض مطابقة جيدة مع بيانات عينة الدراسة. ويوضح الشكل (4)النموذج البنائى(نموذج القياس) الذى تم التحقق منه للانتماء الجامعي



شكل (4)النموذج البنائى(نموذج القياس) الذى تم التحقق منه للانتماء الجامعي(stress تعنى الضغوط الاكاديمية،STf11 تعنى ضغوط الأداء الدراسي، STf22 تعنى ضغوط الامتحانات، STf33 تعنى ضغوط التكليفات الدراسية)، (cultural تعنىالذكاء الثقافي،CLf11 تعنى الذكاء الثقافي الدافعى ،CLf22 تعنى الذكاء الثقافي ماوراء المعرفي ، CLf33 تعنى الذكاء الثقافي المعرفى، CLf44 تعنى الذكاء الثقافي السلوكى)، (belonging تعنى الانتماء الجامعي، Bel11تعنى الارتباط بالجامعة، Bel22تعنى التقبل الاجتماعي في الجامعة)، (Mof11 تعنى الدافعية المضبوطة ، Mof22 تعنى اللادافعية، Mof33 تعنى الدافعية المستقلة)

مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائى للانتماء الجامعي: استخدم الباحث عدة مؤشرات لتقييم حسن مطابقة النموذج الحالى يلخصها الجدول التالى.

جدول (21)مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائى للانتماء الجامعي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
كا^2	(120.8)عند 31 درجات حرية	دالة عند مستوى 0.01
مربع كاي/درجات الحرية	3.898	صفر إلى 5
مؤشر حسن المطابقة GFI	0.960	صفر إلى 1
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.899	صفر إلى 1
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.078	صفر إلى 0.1
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.968	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.976	صفر إلى 1
مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.932	صفر إلى 1

تعليق: من الجدول السابق توجد عدة ملاحظات هى:

1. فى ضوء أن مؤشر كا^2 يكون مناسبًا لمطابقة النموذج إذا كان حجم العينة يتراوح بين 100 إلى 200 مفحوصًا، وتكون الدلالة الإحصائية له أقل إستقرارًا مع حجم عينة أكبر من 200, وحيث أن حجم العينة فى الدراسة الحالية هو 476 طالباً, فقد قام الباحث باستخدم مؤشرات أخرى للمطابقة إلى جانب هذا المؤشر.
2. تقع غالبية مؤشرات حسن المطابقة السابقة فى المدى المثالى لها، مما يدل على المطابقة الجيدة النموذج للبيانات موضع الإختبار.

من ناحية أخرى يلخص الجدول التالى التأثيرات، والأوزان الإنحدارية المعيارية، والإنحدارية غيرالمعيارية بين متغيرات نموذج الانتماء الجامعي المختلفة (المستقلة " الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي، "والوسيطة "الانتماء الجامعى، والتابعة " الدافعية الأكاديمية).

جدول (22) نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات نموذج الانتماء الجامعي المقترح(المستقلة " الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي "والوسيطة "الانتماء الجامعى"، والتابعة " الدافعية الأكاديمية).

التأثيرات	الوزن الانحداري المعياري	**الوزن الانحداري غير المعياري**	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الضغوط الأكاديمية ← الانتماء الجامعي	0.303-	0.408-	0.078	5.253-	0.01
الذكاء الثقافي ← الانتماء الجامعى	0.491	1.574	0.153	10.270	0.01
الانتماء الجامعى ← الدافعية المضبوطة	0.913	1.000	0.034	15.321	0.01
الانتماء الجامعى ← اللادافعية	0.376-	0.420-	0.062	6.740-	0.01
الانتماء الجامعى ← الدافعية المستقلة	0.668	0.430	0.036	11.980	0.01
الضغوط الأكاديمية ← الدافعية المضبوطة	0.177	0.261	0.069	3.792	0.01
الضغوط الأكاديمية ← اللادافعية	0.703	1.057	0.063	16.811	0.01
الضغوط الأكاديمية ← الدافعية المستقلة	0.060-	0.052-	0.038	1.346-	غير دال
الذكاء الثقافي ← الدافعية المضبوطة	0.044-	0.153-	0.163	0.936-	غير دال
الذكاء الثقافي ← اللادافعية	0.152	0.546	0.158	3.461	0.01
الذكاء الثقافي ← الدافعية المستقلة	0.128	0.256	0.094	2.813	0.05

ثانيًا:نتائج الفرض الثانى ومناقشتها :

ينص الفرض الثانى على أنه "توجد تأثيرات مباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط)".

يتضح من الجدول (22) تحقق هذا الفرض بشكل كامل، حيث تعتبر التأثيرات من كل من متغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي إلى الانتماء الجامعى دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وإن كانت سلبية بالنسبة للضغوط الأكاديمية ، وموجبة بالنسبة للذكاء الثقافي.

من **ناحية تعتبر النتيجة " وجود تأثير سلبي دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) لمتغير الضغوط الأكاديمية في الانتماء الجامعى"** متسقة مع نتائج دراسات كل من (Abdollahi et al.,2020, Kennett et al.,2021, Liu & Lu, 2012)، ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال أن الطلاب ذوو الضغوط الأكاديمية يعانون من بعض المشكلات مثل الشعور بالضيق بسبب التنافس الشديد مع الزملاء خلال الدراسة، والشعور بالخوف من ابتعاد زملائهم عنهم، ومن نظرة الآخرين لهم عند حصولهم على تقديرات منخفضة ، والانزعاج عندما يسألهم الأخرون عن مستواهم الدراسي، والشعور بالقلق بشأن نتائجهم في الامتحانات، وأن أوقات الإمتحانات تعتبر ضاغطة بالنسبة لهم، واحساسهم بالقلق من صعوبة أسئلة الإمتحانات، ومعاناتهم من اذدحام جداولهم الدراسية بالمحاضرات، ومن كثرة المقررات الدراسية التي تقلل من قدراتهم على ممارسة هواياتهم، واضطرارهم إلى دراسة مقررات يصعب علىهم فهمها، ومن عدم وضوح أهداف المقررات المختلفة بالنسبة له، وبالطبع تؤثر مثل تلك الخصائص السلبية على احساس الطلاب بالانتماء الجامعي، حيث تقلل من شعور الطالب بالألفة عندما يكون في كليته، ومن رغبته في دعم كليته بعد تخرجه فيها، ومن شعوره بالاطمئنان عندما يتواجد فيها، ومن احساسه أن كليته تقدم له الاهتمام.

من ناحية أخرى، تتسق النتيجة **" وجود تأثير ايجابى دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) لمتغير الذكاء الثقافي في الانتماء الجامعى"** مع نتائج دراسة (Wu et al., 2022), ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أن الطلاب ذوو الذكاء الثقافي يتمتعون ببعض الخصائص مثل امتلاك المعارف عن المعايير، والقيم في الثقافات الأخرى، ووعيهم بالاختلافات بين الثقافات، وفهمهم لمعتقدات الآخرين ذوي الخلفيات الثقافية الأخرى، مما يفيد في تقليل الصراعات بينهم وبين الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعى المختلفة، ويكون لديهم اهتمام بالثقافات الأخرى، و يتسمون بالمرونة السلوكية التي تناسب الآخرين مختلفى الثقافة، وبالطبع تزيد مثل هذه الخصائص الايجابية شعور الطالب بالانتماء الجامعي من حيث احساسه أنه يستطيع التعامل مع كل افراد كليته بشكل مناسب، وبالتالي احساسه بأن كليته تحتل جزءًا مهمًا من حياته، واحساسه بالسعادة عندما يكون بها في ضوء قدرته على التعامل مع كافة الأفراد بها، وشعوره أنه ينال اهتمام أساتذته الذين لديهم القدرة على تفهم مشاكله، واحتياجاته المختلفة، مما يشعره بالاطمئنان، واحساسه بأن زملائه يتفاهمون معه، ويشاركونه أنشطتهم الجامعية، ويدعمونه في المهام المختلفة، ويصبح من السهل بالنسبة له تكوين صداقات مع الآخرين في ضوء ما يتمتع به من ذكاء ثقافي.

ثالثًا:نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ينص الفرض الثالث على "أنه توجد تأثيرات مباشرة لمتغير الانتماء الجامعي (المتغير الوسيط) فى الدافعية الأكاديمية (المتغير التابع) ".

يتضح من الجدول (22) تحقق هذا الفرض، حيث كانت **التأثيرات للانتماء الجامعى في كل من الدافعية المضبوطة والدافعية المستقلة موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى (0.01)، وكان التأثير لمتغير الانتماء الجامعى في اللادافعية سلبيًا ودالًا احصائيًا عند مستوى (0.01)**، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Allen et

al.,2017, Arslan et al., 2022, Ferreira et al., 2011, Gillen-O'Neel & Fuligni , 2013, Koenkaa et al.,2020, Suhlmann,2018)

من ناحية، يفسر الباحث **وجود تأثيرات موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى (0.01) للانتماء الجامعى في كل من الدافعية المضبوطة والدافعية المستقلة** من خلال أن الطلاب ذوو الانتماء الجامعي يكون لديهم الأحساس بالارتباط بالجامعة، ويمتلكون مشاعرالانتساب إلىها، والفخر بإنتمائهم إليها، ولديهم الشعور بالأمان النفسي داخلها، كما يتمتعون بالتقبل الاجتماعي في الكلية، والشعور بالتقدير، والدعم من قبل الآخرين - سواء الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس - بها، ويمتلكون علاقات جيدة معهم، ويشعرون بالتوحد مع الكلية التي ينتسبون إليها، والقرب منها، وأنهم جزء منها، ومثل هذه الخصائص تؤثر بشكل ايجابي على كل من الدافعية المضبوطة، والدافعية المستقلة لدى الطالب حيث يزيد الاحساس بالانتماء من دافعية الطالب للحصول على الدرجات الأعلى في المقررات المختلفة، ورغبته في أن يثبت لنفسه أنه يستطيع إكمال دراسته الجامعية بتفوق، ومن شعوره بالمتعة عندما يحقق أي إنجاز دراسي، ورغبته في الالتحاق بوظيفة مرموقة بعد التخرج، وفي الحصول على دخل أفضل، وفي أن يثبت لنفسه وللآخرين أنه شخص ذكي، كما يزيد الانتماء من شعور الطالب بالمتعة عندما يتواجد بالكلية، ومن احساسه بأن التعلم يعتبر ممتعًا، وأن دراسته تسمح بتعلمه الأشياء التي تحظي بإهتمامه.

ومن ناحية أخرى، **يفسر الباحث وجود تأثير سلبي ودال احصائيًا عند مستوى (0.01) للانتماء الجامعى في اللادافعية** من خلال أن الانتماء الجامعي – بما يتضمنه من خصائص ايجابية - يؤثر بشكل سلبي على **اللادافعية** حيث يقلل من شعور الطالب أن استمراره في الدراسة الجامعية بلا جدوى، ومن عجزه عن معرفة المطلوب منه فعله في الكلية، ويزيد من رغبته في الاستذكار، وفي الذهاب إلى الكلية، ويقلل من شعوره أنه

يضيع وقته في الكلية، ومن ضيقه عند عودته للدراسة بعد الإجازات ، ومن اعتقاده أن المقررات التي يدرسها بلا جدوي.

رابعًا:نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

ينص الفرض الرابع على أنه " توجد تأثيرات مباشرة لمتغيري الضغوط الأكاديمية، والذكاء الثقافي (المتغيرين المستقلين) فى الدافعية الأكاديمية(المتغير التابع)".

يتضح من الجدول (22) تحقق هذا الفرض بشكل جزئي.

فيما يتعلق بالضغوط الأكاديمية: كانت **التأثيرات لمتغير الضغوط الأكاديمية في كل من الدافعية المضبوطة، واللادافعية موجبة ودالة احصائيًا عند مستوى (0.01)، بينما كان التأثير موجب وغير دال احصائيًا لمتغير الضغوط الأكاديمية في الدافعية المستقلة.** وتتناقض هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Berdida, 2023,Liu ,2015, Park et al., 2012, Tus .2020, Yang et al.,2022, You, 2018)، وتتفق مع نتائج دراسات كل من (Yang et al.,2022 , Liu,2015)

ويفسر الباحث **وجود تأثير موجب ودال احصائيًا عند مستوى (0.01)** لمتغير **الضغوط الأكاديمية في الدافعية المضبوطة** من خلال أن الضغوط الأكاديمية قد يكون لها تأثرات ايجابية – ما دامت في مستويات معتدلة – على الدافعية، حيث أن الضغوط تتضمن شعور الطالب بالتوتر من توقعات أساتذته عن مستواه الدراسي، عند تكليفه بمهام فردية، وشعوره بالضيق بسبب تفكيره في احتمال حصوله على تقديرات منخفضة في الامتحانات لاحتمال نظرة الآخرين السلبية له، وبالتالي ابتعاد زملائه عنه، وغضب والدايه عليه، والاحساس بالقلق من صعوبة أسئلة الإمتحانات، وبالتالي قد ينظر الطالب إلى مثل هذه الضغوط باعتبارها تحديات تثير لديه الدافعية ممثلة في الرغبة في الحصول على أعلى الدرجات في معظم المقررات، وفي أن يثبت لنفسه أنه يستطيع التفوق في الدراسة الجامعية، وطموحه في الحصول على دخل أفضل بعد التخرج، وفي الالتحاق بوظيفة مرموقة بعد حصوله على الشهادة الجامعية، ورغبته في

أن يكون أفضل الطلاب، وفي تعلم المعلومات الجديدة ، ورغبته في تجنب المشاعر السلبية تجاه نفسه، وفي تجنب المشكلات التي قد تنتج عن حصوله على تقديرات منخفضة.

كما يفسر الباحث **وجود تأثير موجب ودال احصائيًا عند مستوى (0.01)لمتغير الضغوط الأكاديمية في اللادافعية** من خلال أن الطالب قد ينظر إلى الضغوط الأكاديمية العادية بإعتبارها تهديدات له، أو قد تكون هذه الضغوط بالفعل مرتفعة الشدة بالنسبة لبعض الطلاب، وخاصة أن تقييمات الفرد للضغوط تتأثر بسماته الشخصية مما قد يولد لديه حالة من افتقاد الدافعية "اللادافعية " ، والتي تتضمن شعور الطالب أن استمراره في الدراسة الجامعية يعتبر بلا جدوى، وعدم قدرته على معرفة المطلوب منه فعله في الدراسة، وافتقاده أى رغبة في الاستذكار، وفي الذهاب إلى الكلية، وشعوره أنه يضيع وقته في الكلية، وتأجيله أداء أي تكليف إلى أخر وقت، وتغيبه كثيرًا عن محاضراته في الكلية .

فيما يتعلق **بالذكاء الثقافي: كان التأثير سالب وغير دال احصائيًا لمتغير الذكاء الثقافي في الدافعية المضبوطة** بينما كانت **التأثيرات لمتغير الذكاء الثقافي موجبة ودالة احصائيًا في كل من اللادافعية عند مستوى (0.01)، والدافعية المستقلة عند مستوى (0.05).** تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Eslami et al., 2020,Xiaoying et al., 2023)

ويفسر الباحث **وجود تأثير موجب لمتغير الذكاء الثقافي في اللادافعية** من خلال أن الذكاء الثقافي يتضمن قدرة الطالب على الفهم، والسلوك في المواقف التي تتميز بالتنوع الثقافي، وقدرته على تعديل مظاهر السلوك سواء اللفظية أو غير اللفظية التي تناسب الآخرين من خلفيات ثقافية مختلفة أثناء التفاعل معهم، كما يتضمن معارف الفرد عن الأطر السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية للثقافات الأخرى، وعن المعايير، والقيم، والمعتقدات الدينية، في تلك الثقافات، ولا شك أن فى بعض هذه

المواقف قد يضطر الطالب إلى تغيير سلوكياته بحيث تتناسب مع الأخرين حتى لو لم يكن مقتنعًا بذلك، كما قد تتضمن معارفه عن الثقافات الأخرى أشياءًا لا يتقبلها على نحو داخلى إذ أن امتلاك الفرد المعارف عن تلك الثقافات في الذكاء الثقافي لا تعنى التقبل الداخلى لها، مما قد يصيب الطالب بشيء من اللادافعية حيث يشعر أن استمراره في الدراسة الجامعية بلا جدوى، ويفتقد أي رغبة في الاستذكار، وفي الذهاب إلى الكلية حتى لا يبذل جهده للتكيف مع الأخرين المختلفين ثقافيًا.

كما يفسر الباحث وجود **تأثير موجب لمتغير الذكاء الثقافي في الدافعية المستقلة** من خلال أن الذكاء الثقافي بما يتضمنه من خصائص إيجابية قد يزيد من الدافعية المستقلة لدى الطالب وشعوره بالمتعة عندما يتواجد بالكلية، واحساسه أن التعلم في الكلية يعتبر ممتعًا، وشعوره بالسعادة عند دراسة المقررات المختلفة ، وسعيه للحصول على الاهتمام من الآخرين نتيجة لنجاحه بالكلية.

التوصيات

1. الاهتمام بدمج موضوعات الانتماء بأشكاله المختلفة في المناهج الدراسية بالجامعات.
2. عقد ورش عمل لطلاب الجامعة عن كيفية ادارة الضغوط بصفة عامة، والضغوط الأكاديمية بصفة خاصة.
3. تنفيذ وتصميم المقررات الدراسية بالجامعات بشكل يثير دافعية الطلاب للتعلم.
4. اتاحة الفرص لطلاب الجامعات بممارسة الأنشطة التى تنمى لديهم اتجاهات ودوافع ايجابية للتعلم.
5. تصميم مقرر لتدريس الذكاءات المختلفة وخاصة الذكاء الثقافى لدى طلاب الجامعة.

البحوث المقترحة :

1. إجراء دراسات قائمة على البرامج النفسية الهادفة الى تنمية الانتماء الجامعى لدى الطلاب.
2. إجراء دراسات قائمة على البرامج النفسية الهادفة إلى تنمية الذكاء الثقافي لدى طلاب الجامعة.
3. إجراء دراسات قائمة على البرامج النفسية الهادفة إلى خفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
4. إجراء دراسات مقارنة للانتماء الجامعى لدى الطلاب المنتمنين إلى أنماط مختلفة من الجامعات (الحكومية، والخاصة، والأجنبية، والأهبية).
5. إجراء دراسات حول الفروق في الذكاء الثقافي، والانتماء الجامعى الناتجة عن بعض المتغيرات الديموجرافية مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمى، ونمط التعليم، والمنطقة الجعرافية.
6. إجراء دراسات حول علاقة الذكاء الثقافي ببعض المتغيرات النفسية مثل الصلابة النفسية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط، والتكيف النفسي.
7. إجراء دراسات حول علاقة الانتماء الجامعى ببعض المتغيرات مثل سمات الشخصية الكبرى، والنجاح الأكاديمى، والصمود الأكاديمى.
8. إجراء دراسات عبر ثقافية حول الانتماء الجامعى لدى الطلاب عبر دول عربية مختلفة.

المراجع

ربيعة علاونة (2017). الانتماء وعلاقته بتحقيق الذات لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (30)، ص ص : 23 - 40.

رحاب سمير طاحون(2018). الذكاء الثقافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية وتوجهات الهدف لدى طلبة وطالبات كلية التربية جامعة مدينة السادات. *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ* ، (18)، (2) ، ص ص: 237 – 243.

سامح أحمد سيد (2022). دراسة تمييزية باستخدام الصدق العاملي التوكيدي والاستكشافي لمكونات الذكاء الثقافي عن الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي (وفقا لنموذجي جولمان وسالوفي).*مجلة كلية التربية، جامعة طنطا* ، (85) ، (1) ، ص ص112 - 172 .

محمد السيد عبد الوهاب (2011). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الثقافي : دراسة على طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، (10) ، (3)، ص ص 523 - 584.

ياسمينة صالحي (2015). *الشعور بالانتماء الوظيفي وعلاقته بدافعية الاستاذ الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من اساتذة بعض كليات جامعة قاصدي مرباح بورقلة*. رساله ماجستير، جامعة قاصدي مرباح بورقلة.

Abdollahi, A., Panahipour, S., Tafti, M. A., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a mediator for the relationship between school belonging and academic stress. *Psychology in the Schools*, *57*(5), 823-832. https://doi.org/10.1002/pits.22339.

Ahmadian, E., & Amirpour, M. (2018). The effect of cultural intelligence on communication skills. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, *20*(6).

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, *45*(3), 622-634. doi: 10.1080/03075079.2018.1564902.

AL-Dossary, S. A. (2016). Psychometric properties of the cultural intelligence scale in a Saudi Arabian context. *International Journal of Selection and Assessment*, *24*(4), 305-311.

Alkan, N. (2016). Psychological sense of university membership: An adaptation study of the PSSM Scale for Turkish university students. *The Journal of Psychology*, *150*(4), 431–449. https://doi.org/ 10.1080/00223980.2015.1087373

Allen, K. A., & Kern, M. L. (2017). S*chool belonging in adolescents: Theory, research and practice.* Springer Social Sciences.

Allen, K. A., Kern, M., McInerney, D., Rozec, C., & Slavich, G. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(5):1-16,https://doi.org/10.1080/000 49530.2021.1883409.

Allen, K., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review, *Educational Psychology Review, 34*,229–257. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology*, *30*, 1–34, DOI 10.1007/s10648-016-9389-8

Allen, k., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Eds), *The palgrave handbook of positive education*, (pp.235 -250) . Cham: Springer International Publishing.

Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2017). School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, *34*(1), 31–47, https://doi.org/10.1017/edp.2017.

Ameer, S., Malik, S., & Adil, A. (2022). Relationship of intrinsic and extrinsic aspirations with quality of life of university students: Mediating role of perceived academic stress. *Journal of Behavioural Sciences*, *32*(2).

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang, & L. Van Dyne (Eds.). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* (pp. 3–15). New York, NY: Sharpe.

Ang, S., Rockstuhl, T., & Tan, M. L. (2015). Cultural intelligence and competencies. *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, *2*, 433-439. doi: 10.1016/B978-0-08-097086-8.25050-2

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, *3*(3), 335-371. https://doi.org/10.1111/j.1740- 8784.2007.00082.

Arslan, G. (2020). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the college belongingness questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1):17-31. doi:10.47602/jpsp.v5i1.240

Arslan, G. (2022). School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, *20*(4), 2460-2477. https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x.

Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the school belongingness scale. *Child Indicators Research, 10*(4), 1043–1058. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y.

Arslan, G., Allen, K. A., & Waters, L. (2022). Strength-based parenting and academic motivation in adolescents returning to school after COVID-19 school closure: Exploring the effect of school belonging and strength use. *Psychological Reports*, doi: 00332941221087915.

Azevedo, A. (2018). Cultural intelligence: Key benefits to individuals, teams, and organizations. *American Journal of Economics and Business Administration*, *10*(1), 52-56.Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, *43*(3), 209–216.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, *117*(3), 497. doi:10.1037//0033-2909.117.3.497.

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The perception of academic stress scale. *Health psychology open*, *2*(2), doi: 10.1177/2055102915596714.

Berdida, D. J. E. (2023). Resilience and academic motivation's mediation effects in nursing students' academic stress and self-directed learning: A multicenter cross-sectional study. *Nurse Education in Practice*, *69*, 103639.

Blašková, M. (2014). Influencing academic motivation, responsibility and creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *159*, 415-425.

Brancu, L., Şahin, F., Guðmundsdóttir, S., & Çetin, F. (2022). Measurement invariance of the Cultural Intelligence Scale across three countries. *International Journal of Intercultural Relations*, *86*, 145-157.

Bücker, J., Furrer, O., & Lin, Y. (2015). Measuring cultural intelligence (CQ): A new test of the CQ scale. *International Journal of Cross Cultural Management*, *15*(3), 259-284.

Caleon, I. S., Wui, M. G. L., Tan, J. P., Chiam, C. L., Soon, T. C., & King, R. B. (2015). Cross-cultural validation of the academic motivation scale: A Singapore investigation. *Child Indicators Research*, *8*(4), 925–942

Chinyere, O. T., & Afeez, Y. S. (2022). Influence of emotional intelligence ability level of electrical/electronic technology university students on academic motivation and attitude to study. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, *59*(3), 191-231.

Crowne, K. A. (2013). Cultural exposure, emotional intelligence, and cultural intelligence: An exploratory study. *International Journal of Cross Cultural Management*, *13*(1), 5-22.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, *40*, 3958-3965.

Eslami, J., Arbabisarjou, A., Zeinalighassemi, F., Sargazi, M., Azadi, R., & Karvandari, S. (2020). The relationship between cultural intelligence and academic motivation in collegians of Zahedan university of medical sciences in 2018. *Education Strategies in Medical Sciences (ESMS),14, 180 – 188.*

Fang, F., Schei, V., & Selart, M. (2018). Hype or hope? A new look at the research on cultural intelligence. *International Journal of Intercultural Relations*, *66*, 148-171.

Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and relationship of the student with the school as factors involved in the perceived learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707–1714.

Fong, L., U., Chen, W. W., Zhang, J., & Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, *36*(4), 393-409.

França, F. D. P., & Dias, T. L. (2021). Validity and reliability of the perceptions of academic stress scale. *Psicologia: teoria e prática*, *23*(1), 01-21.

Fu, Y., Ren, W., & Liang, Z. (2022). Perceived academic stress and depressive symptoms among Chinese adolescents: A moderated mediation analysis of overweight status. *Journal of affective disorders*, *296*, 224-232.

Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high *school. Child Development, 8*4(2), 678–692. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x. Goo

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79–90.ا

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60–71.

Kennett, D. J., Quinn-Nilas, C., & Carty, T. (2021). The indirect effects of academic stress on student outcomes through resourcefulness and perceived control of stress. *Studies in higher education*, *46*(11), 2460-2472.

Koenkaa, A. C., Anderman, E. M., Anderman, L. H., & Won, S. (2020). Associations between ethnic identity and motivational beliefs in internationally adopted youth and the mediating role of school belonging. *Learning and Individual Differences, 81* , 101909.

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education, 35*(6), 641–680. https://doi. org/10.1080/02671522.2019.1615116.

Koshy, B. (2019). Academic atress among 10th class students. *Journal of Psychiatric Nursing, 8*(3). DOI: http://dx.doi.org/10.21088/jpn.2277.9035.8319.2

Kutlu, F., & Asan, U. (2019). Measuring the impact of university service quality on academic motivation and university engagement of students.

In *Industrial Engineering in the Big Data Era: Selected Papers from the Global Joint Conference on Industrial Engineering and Its Application Areas, GJCIE 2018, June 21–22, 2018, Nevsehir, Turkey* (pp. 321-334). Springer International Publishing.

Lee, C. J., & Huang, J.(2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of School Psychology, 84*, 95–108.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. *Journal of Counseling Psychology, 42*(2), 232–241. doi:10.1037/0022-0167.42.2.232

Lewis, J. A., Mendenhall, R., Ojiemwen, A., Thomas, M., Riopelle, C., Harwood, S. A., & Browne Huntt, M. (2021). Racial microaggressions and sense of belonging at a historically white university. *American Behavioral Scientist*, *65*(8), 1049-1071.

Li, A., Minshew, L. M., Williams, C., White, C., Fassett, K. T., & McLaughlin, J. E. (2023). Investigating preceptor experiences with cultural intelligence in pharmacy education. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, *19*(4), 622-627.

Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, *38*, 123-126.

Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, *28*(4), 340-346. https://doi.org/10.1002/smi.2418. .

Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher–student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, *114*, 105014

Malone, G. P., Pillow, D. R., & Osman, A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 311–316. doi:10.1016/j.paid.2011.10.027

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72*(4), 136–146.

Miranda, S., Trigo, I., Rodrigues, R., & Duarte, M. (2023). Addiction to social networking sites: Motivations, flow, and sense of belonging at the

root of addiction. *Technological Forecasting and Social Change*, *188*, 122280.

Nandamuri, P., & Gowthami, C. (2011). Sources of academic stress–A study on management students. *Journal of Management and Science*, *1*(2), 31-42.

Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S.Y., et al. (2012). A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry Investigation, 9*(2), 143–149.

Rai, S., & Mathur, A. (2021). Academic and Economical Stress Levels of College Students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *12*(4), 493-496.

Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., & Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, *22*(6), 751-760.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield(Eds.), *Handbook on Motivation at School*, (pp.171–196). New York, NY: Routledge.

Schlägel, C., & Sarstedt, M. (2016). Assessing the measurement invariance of the four-dimensional cultural intelligence scale across countries: A composite model approach. *European Management Journal*, *34*(6), 633-649.

Shook, N. J., & Clay, R. (2012). Interracial roommate relationships: A mechanism for promoting sense of belonging at university and academic performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 48* ,1168–1172

Singh, G., & Singh, A. (2021). Academic stress and its management: A hurdle in education 4.0. *Education, 4.*

Singh, G., Sharma, S., Sharma, V., & Zaidi, S. Z. H. (2022). Academic stress and emotional adjustment: A gender-based post-COVID study. *Annals of Neurosciences*, doi: 09727531221132964.

Sinha, U., Sharma, V., & Mahendrak, K. (2001). A scale for assessing academic stress. *Journal of the Institute of Medicine, 23*, 105-112.

Skaria, R., & Montayre, J. (2023). Cultural intelligence and intercultural effectiveness among nurse educators: A mixed-method study. *Nurse Education Today*, 105714.

Slaten, C. D., Elison, Z. M., Deemer, E. D., Hughes, H. A., & Shemwell, D. A. (2018). The development and validation of the university belonging questionnaire. *The Journal of Experimental Education*, *86*(4), 633-651.

Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 1 – doi: 15. 10.1017/edp.2016.6.

Slaten, C. D., Rose, C. A., Bonifay, W., & Ferguson, J. K. (2019). The Milwaukee youth belongingness scale (MYBS): Development and validation of the scale utilizing item response theory. *School Psychology, 34*(3), 296–306. https://doi.org/10.1037/spq0000299

Sousa, C., Gonçalves, G., & Santos, J. (2019). Intercultural contact as a predictor of cultural intelligence. *Universitas Psychologica*, *18*(2), 1-12. doi:: https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.icpc

Spiridon, K., & Evangelia, K. (2015). Exploring relationships between academic hardiness, perceived academic stressors, and achievement in university undergraduates. *Journal of Applied Educational Policy and Research, 1*(1), 53-73.

Suhlmann M., Sassenberg K., Nagengast B., Trautwein U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-be-ing, motivation, and dropout intention. *Social Psychology, 49*, (1), 16–28.

Takizawa, Y., & Kobayashi, K. (2022). Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open*, *3*, 100149.

Thomas, D. C., Elron, E., Stahl, G., Ekelund, B. Z., Ravlin, E. C., Cerdin, J. L., ... & Lazarova, M. B. (2008). Cultural intelligence: Domain and assessment. *International Journal of Cross Cultural Management*, *8*(2), 123-143. http://dx.doi.org/10.1177/1470595808091787.

Thompson, K., Wood, D., & MacNevin, P. D.(2019). Sex differences in the impact of secondhand harm from alcohol on student mental health and university sense of belonging. *Addictive Behaviors, 89* , 57–64.

Tus, J. (2020). Academic stress, academic motivation, and its relationship on the academic performance of the senior high school students. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, *8*(11), 29-37.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brie`re, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'e´chelle de Motivation en E´ ducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*, 323–349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. (2008). Development and validation of the CQS. In S. Ang, & L. Van Dyne (Orgs.), *Handbook of Cultural Intelligence. Theory, measurement and applications* (pp.16-38). New York, NY: Sharpe

Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L., & Koh, C. (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and personality psychology compass*, *6*(4), 295-313.

Wang, L., & Jiang, S. (2022). Class climate, adolescent financial and academic strain, and depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*.

Wheeler, L. (2020). *The Association Among Mindfulness Levels and Self-esteem, Academic Motivation, Perceived Academic Stress, and Perceived Stress Among College Students of Color* (Doctoral dissertation, North Carolina Central University).

Willms, J.D. (2000). Monitoring school performance for 'standards-based reform'. *Evaluation & Research in Education, 14*, 237–253. doi:10.1080/09500790008666976

Wu, S., Chen, W., Chen, W., & Zheng, W.(2022). Effects of cultural intelligence and imposter syndrome on school belonging through academic resilience among university students with vocational backgrounds. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,2, 19, 7944.

Xiaoying, H., Baharom, S., & Sunjing, L. (2023). A systematic literature review of the relationship between cultural intelligence and academic

adaptation of international students. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100622.

Yang, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2022). Examining the relationship between academic stress and motivation toward physical education within a semester: A two-wave study with Chinese secondary school students. *Frontiers in psychology*, *13*, 965690.

You, J. W. (2018). Testing the three-way interaction effect of academic stress, academic self-efficacy, and task value on persistence in learning among Korean college students. *Higher Education*, *76*(5), 921-935.

Zhaia, B., Lia, D., Lib, X., Liua, Y., Zhanga, J., Sunc, W., & Wangd, Y. (2020). Perceived school climate and problematic internet use among adolescents: Mediating roles of school belonging and depressive symptoms. *Addictive Behaviors, 110* , 106501