

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ


كلية التربية
المجلة التربوية

النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة
بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية
والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة
الجامعة

إعداد

د / وسام حمدي القصبي

د / يوسف محمد شلبي

مدرس علم النفس التربوي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة طنطا

كلية التربية - جامعة طنطا

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية - جامعة الملك خالد

كلية التربية - جامعة الملك خالد

د / صالحه احمد حسن أمحديش

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية - جامعة الملك خالد

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الرابع والسبعون - يونيو ٢٠٢٠م

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

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة والتحقق منه إمبريقياً. والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات البحث الثلاث. وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٩) بواقع (١٠٦ طالب، ٢٣ طالبة) من طلبة جامعة الملك خالد بأبها، متوسط أعمارهم الزمنية (١٩.٨٣) بانحراف معياري (١.٩٧)، طبقت عليهم مقاييس الرفاهية الأكاديمية والكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي. وتوصلت النتائج الى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الأكاديمية لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في الرفاهية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات، ووجود فروق دالة إحصائية في الكمالية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الطلاب، كذلك وجود فروق دالة في الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الطالبات. كما دعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة؛ حيث حقق النموذج المفترض مؤشرات حسن المطابقة.

الكلمات المفتاحية: الرفاهية الأكاديمية، الكمالية الأكاديمية، الصمود الأكاديمي، التحصيل.

The structural model of the interrelationships between academic well-being and both: academic perfectionism, academic resilience and achievement for university students.

Abstract:

The aim of the current research is to establish a structural model for the relationships and impacts between academic well-being and both: perfectionism, academic resilience, and achievement for university students. The main sample of the research consisted of (229) students (106 male, 123 female) from King Khalid University students in Abha, and their average age was (19.83) with a standard deviation (1.97). The empirical data supported the validity of the proposed structural model of relations and direct and indirect effects between academic well-being and both: perfectionism, academic resilience, and achievement among university students. The results also showed that: there is an average level of academic well-being among the sample members; there are no significant differences in academic well-being between male and female students. In addition, there are significant differences in academic perfection and academic resilience according to the gender.

Key words: academic well-being, academic perfection, academic resilience, achievement

مقدمة البحث والخلفية النظرية:

يعد مفهوم الرفاهية الانسانية Human well-being من المتغيرات الايجابية التي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس الإيجابي والذي يهتم بدراسة الجوانب الإيجابية في الانسان، حيث اصبحت الرفاهية النفسية من الموضوعات الأساسية في علم النفس الإيجابي حتى أن البعض يعرف علم النفس الإيجابي بأنه الدراسة العلمية للرفاهية الإنسانية بهدف فهم هؤلاء الافراد الذين يعيشون في سعادة وحكمة ولياقة نفسية ومساعدة الاخرين على تطوير قدراتهم وامكانياتهم الشخصية مما يسمح لهم بالنمو والازدهار.

(خليفة ، ٢٠٠٩ ، خرنوب ، ٢٠١٦ ، Renshaw ,Long&Cook,2014)

ويتضمن علم النفس الإيجابي الدراسة التجريبية للسلوكيات العامة (مثل التفاعل الاجتماعي والأداء البدني) والسلوكيات الخاصة (مثل الإدراك والعواطف) والتي تعمل على تحقيق الرفاهية، وكذلك دراسة البيئات أو السياقات التي تؤثر عليها؛ فهو يركز على كل ما يمكن أن يخلق الرفاهية البشرية، وكل ما هو ذو علاقة بتحسين جودة الحياة النفسية.

(Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

ويتصف الشخص الإيجابي شخص بالسعادة والرؤية المشرقة، والمقدرة على إدارة الأزمات وبمشاعر إيجابية متفائلة، كما يتميز بتعدد استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصي للمشاعر والأفكار السلبية عند مواجهة مختلف التوترات وضغوط الحياة (أبو حلوة، ٢٠١٤).

ولا شك في أن الشخصية السوية الحسنة بما تتمتع به من سمات إيجابية ممثلة في الرفاهية النفسية psychological well-being والامل والتفاؤل والرضا عن الذات وجودة الحياة توفر للفرد فرصا كبيرة للنمو والارتقاء والازدهار. (عكاشة، وسليم، ٢٠١٠).

فالرفاهية لها دور كبير في حياة الفرد وتعد مؤشرا لجودة الحياة، وإنجاز الأهداف الذاتية، ومواجهة صعوبات الحياة، والاستمتاع بالحياة (Eroglu,2012).

ويتضمن مفهوم الرفاهية النفسية الأحكام المعرفية للأفراد على حياتهم ككل، وهو ما يعرف بالرضا العام عن الحياة أو على مجالات معينة من حياتهم، مثل الدراسة، أو العمل وهو ما يعرف بالرضا عن المجال (Diener, 2002).

ويستخدم مصطلح الرفاهية النفسية على نطاق واسع بالتبادل مع عدة مفاهيم أخرى مثل الهناء الذاتي ، والسعادة، وجودة الحياة ،والصحة النفسية ،والرضا عن الحياة، والعافية النفسية. وقد قدم الباحثون في البيئة العربية عدة ترجمات لمصطلح الرفاهية **Well-being** منها: الوجود النفسي الأفضل، وجودة الحياة، والرفاهية النفسية، والرضا عن الحياة، والسعادة النفسية، وطيب الحياة النفسية، الهناء الذاتي (ضياء، ٢٠١٢).

ويركز الباحثون جهودهم على وضع تصور لهذا المفهوم، حيث ظهر اتجاهان رئيسيان في تفعيل مكون الرفاهية وهما: المتعة أو التلذذ أو المشاركة والانخراط الاجتماعي **Chandler & (Robinson, 2014)**. وينظر اتجاه المتعة إلى الرفاهية كحالة من الرفاهية والرضا الشخصيين ويشار إليها على أنها سعادة ذاتية (**subjective well-being (SWB)** **(Bauer & Mcadams, 2010)**)، بينما ينظر المنظور التشاركي الاجتماعي إلى الرفاهية النفسية باعتبارها أداء أفضل وخبرات إيجابية في الحياة (**Ryan & Deci, 2001**).

وتتطور الرفاهية النفسية من خلال مجموعة من المتغيرات كالتنظيم الانفعالي ، وخصائص الشخصية ، والهوية ، والخبرة كما ترتبط بالعديد من الخصائص الإيجابية كالتفاؤل وتقدير الذات والرضا عن الحياة والتعاطف والتسامح (**Edward, et al., 2005**).

ومن الملاحظ أن التوجهات الحديثة في بحوث الرفاهية النفسية تركز على تناول مظاهر نوعية للمفهوم ترتبط بمجالات معينة مثل المجال المهني (الرفاهية المهنية)، والمجال الاسرى (الرفاهية الاسرية)، والأكاديمي (الرفاهية الاكاديمية).

وتعد الرفاهية الأكاديمية بعداً نوعياً للرفاهية النفسية بشكل عام، وهي توظيف لمفهوم الرفاهية في المجال الأكاديمي وتعنى رفاهية الطلاب المرتبط بالأنشطة الأكاديمية، ومواقف التعلم المختلفة في الجامعة. وأشار الحولة وعبد المجيد (٢٠١٥، ص ٢٠٣) الى أن الرفاهية تعنى تلك الاحكام التي يكونها الطالب عن نوعية حياته الاكاديمية بشكل عام عن طريق معرفة وتحديد انفعالات لتقرير مدى جودة ظروف حياته العقلية والى أي مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وامنياته فيما يرغب ان يشعر به ويعيشه.

لقد أصبح من الضروري أن يتمتع الطالب الجامعي بالرفاهية النفسية التي تمكنه من التصدي للضغوط والإحباطات التي تواجهه، حتى يتحقق له التكيف الجديد مع متغيرات الحياة الجامعية. (أبو حلوة، ٢٠١٣) لذا تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة الرفاهية

الأكاديمية، كأحد العوامل الإيجابية المهمة لدى طلبة الجامعة والعديد من المتغيرات المرتبطة بها، باعتبارها أحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية للضغوط التي يمر بها طالب الجامعة، أو عندما يعيش حالة من حالات الفشل في حل مشكلاته الحياتية، أو الأكاديمية. وقد تناولت العديد من الدراسات الرفاهية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات الديموجرافية ؛ على سبيل المثال أكدت نتائج دراسة الجندي وعبد تلاحمة (٢٠١٧) وجود فروق دالة في درجات الشعور بالعافية النفسية وفقاً للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق وفقاً لنوع التخصص لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية وكذلك وجود فروق وفقاً لمكان السكن لصالح الطلبة القرويين. بينما كشفت نتائج دراسة ياسين وسرميني وشاهين (٢٠١٤) عن عدم وجود فروق في الرفاهية النفسية باختلاف النوع، كما كشف مقياس الصداقة عن قدرته في التنبؤ بالرفاهية النفسية. وفحصت دراسة Troccoli (2017) أثر الإقامة على الرفاهية الأكاديمية لطلاب الجامعة ذوي الصعوبات الجامعية متوسطة المستوى، وظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الإقامة الداخلية بالجامعة لديهم مستوى مرتفع من الرضا أكاديمي والرفاهية.

وقد أصبحت دراسة رفاهية الطلاب جانباً مهماً في تطوير البرامج الأكاديمية النوعية التي تعزز ليس فقط الكفاءة الأكاديمية ولكن أيضاً القدرات الاجتماعية والشخصية. (Lustrea, Al Ghazi & Predecu, 2018). فقد بحثت دراسة الحولة وعبد المجيد (٢٠١٥) أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بلغ عددهم (١٦) طالبة من الصف الثاني الثانوي وأشارت نتائجها إلى فاعلية استراتيجيتي التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم كما أشارت نتائج دراسات (Sparkman, Maulding & Roberts, 2012; Seider, Clark, & Soutter, 2015) إلى ضرورة

مراعاة العوامل غير المعرفية وعلى الأخص رفاهية الطلاب، في تحقيق النجاح الأكاديمي. وارتبطت أهمية دراسة الرفاهية في البيئة الأكاديمية ليس فقط بقضايا الصحة النفسية ولكن أيضاً بالإنجاز الأكاديمي والحد من التسرب من الدراسة؛ حيث أظهرت نتائج دراسات (Mulder, Cashin, 2015; Whiteside et al., 2017; Faas, Benson, 2017) أن (Kaestle, Savla, 2017; Turner, Scott-Young, Holdsworth, 2017)

الرفاهية الأكاديمية تلعب دوراً مهماً في التحصيل الأكاديمي للطلاب وفي حالات التسرب من الدراسة. مما يدعم الحاجة إلى تطوير بعض التدخلات العلاجية الجامعية لتحسين وتعزيز الرفاهية في المجتمع الأكاديمي إلى جانب بعض البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تعزيز المرونة والصلابة النفسية. (Lustrea ,et al.,2018)

وعلى الرغم من الافتراض العام بأن المتغيرات الشخصية والمتغيرات المزاجية مثل الكمالية يمكن أن تؤثر على الرفاهية الشخصية، إلا أن بعض الباحثين أكدوا على أن عوامل الفروق الفردية المرتبطة بشكل مباشر بـ "القدرات" أكثر من ارتباطها بالشخصية أو الحالة المزاجية يمكن أن تكون من العوامل المهمة في تحقيق الرفاهية الشخصية، Lightsey, (1996).

وأظهرت نتائج دراسة خرنوب (٢٠١٦) وجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في الرفاهية النفسية (ومكوناتها الفرعية) وكل من الذكاء الانفعالي والتفائل، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الرفاهية النفسية. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الذكاء الوجداني، والتفائل أسهما إسهاماً دالاً في التنبؤ بالرفاهية النفسية. واقترحت دراسة إبراهيم (٢٠١٦) نموذجاً بنائياً للتسامح في علاقته بكل من العرفان، والعوامل الخمسة الكبرى (كمدخلات)، والهناء الذاتي (متمثلاً في الرضا عن الحياة، والوجدان السالب كمخرجات) لدى طلاب الجامعة. حيث تم استخراج أفضل نموذج حقق حسن مطابقة مع بيانات عينة الدراسة والذي تضمن: مساراً سالباً دالاً إحصائياً من متغير العرفان إلى الوجدان الموجب، ومساراً موجباً دالاً إحصائياً من متغير العصابية إلى الوجدان السالب، ومسارات موجبة دالة إحصائياً من متغير التسامح إلى متغير الرضا عن الحياة.

وأظهرت نتائج دراسات Dickinson& David,2015;Chen,2016; Chan,2007 ;Ongen.2009;Chan,2012) ارتباط مفهوم الرفاهية النفسية بالعديد من متغيرات الشخصية وعلى الأخص متغيري الكمالية والصمود.

ويعد التطلع للكمال Perfectionism والتميز من خلال الأداء المثالي والمتقن لمهام التعلم من الجوانب الإيجابية للطلاب، إلا أن الرغبة في الوصول للأداء المثالي من قبل الطلاب يدفعهم لوضع أهداف ذات مستوى عالٍ قد تفوق قدراتهم وإمكاناتهم، مما يجعلهم في حالة من الاجهاد والانهك (Bangl, 2010; Mueller,2009). فالسعي نحو الكمالية

والإلتقان من قبل الطلاب قد يصيبهم بالإرهاق والتوتر المستمر والشعور بالإحباط، وعدم الاستمتاع نتيجة لعدم الرضا عن أدائهم، مما يؤثر على صحتهم وشعورهم بالرفاهية النفسية (Moon, Kelly & Feldhusen, 2009).

وتعد الكمالية بناءً معقداً غالباً ما يساء فهمه، فمن الناحية التاريخية ينظر إليه كسمة سلبية، ومع ذلك، ميز الباحثون بين الأنماط الصحية والأنماط المرضية من الكمالية ووجدوا علاقة إيجابية بين الكمالية التكيفية Adaptive perfectionism والرفاهية الشخصية. بينما ارتبطت الكمالية غير التكيفية maladaptive perfectionism بالضيق النفسي. (Ashby & Rice, 2002; Rice & Ashby, 2007; Öngen, 2009).

ولذا تختلف النظرة إلى السعي نحو الكمال والإلتقان، فهناك من ينظر إليه كمكون لمستوى الطموح والدافع للإنجاز بل ودافع للأداء، فالكمالية يمكن أن تكون بمثابة حافز للإنجاز والنزعات الإنسانية ومن ثم اعتبارها عاملاً إيجابياً في التوافق والإنجاز، وينظر فريق آخر إلى الكمالية باعتبارها نموذجاً عصابياً حيث ترتبط الكمالية بالعديد من الخصائص السلبية مثل: الشعور بالفشل والذنب والتردد ومشاعر الخزي وانخفاض تقدير الذات (باطة، ١٩٩٦، ص ٣٠٥).

ويمكن تصور الكمالية على أنها تتعلق بالمعايير الشخصية العالية، وتركز بشكلها الإيجابي أو التكيفي على السعي الواقعي لتحقيق التميز، بينما يركز شكلها السلبي أو غير التكيفي على الإلتزام الصارم بالمتطلبات الشخصية العالية، وكذلك الانشغال بتجنب الأخطاء (Chan, 2007).

وينظر للكمالية على أنها بناء متعدد الأبعاد وتمثل سمة من سمات الشخصية (Miquelon, Vallerand, Cardinal, & Grouzet, 2005).

وبذلت محاولات عديدة لتحديد أبعاد وتصنيفات الكمالية، فصنفتها بعض الباحثين إلى قطبين أحدهما سوى والآخر عصابي. (Hamackek, 1978) وصنفتها آخرون في ضوء جانبين: الكمالية الإيجابية وتعنى قوة تدفعنا إلى الإنجازات العظيمة فهي تشمل الدقة والعناية بكل التفاصيل الضرورية لإنجاز الأعمال. والكمالية السلبية وتعد معوقاً ضد الإنجاز وتقتل روح الأداء، إذ أنها تتطلب من الفرد مغالاة في الوصول إلى مستويات عليا (رياض، ٢٠١٥، ص ٢٢٨).

ويفترض (Hewitt & Flett, 1991) وجود ثلاثة أبعاد للكمالية: البعد الأول يعرف بالكمالية ذاتية-التوجه self-oriented perfectionism، وفيها يضع الفرد لنفسه مستويات عالية ويحاول تحقيقها. أما البعد الثاني فهو الكمالية الموجهة من الآخرين (خارجية التوجه) other-oriented perfectionism. وفيها يضع الآخرون للفرد مستويات ويحاول تحقيقها بدافع منهم. والبعد الثالث هو الكمالية المكتسبة اجتماعياً socially prescribed perfectionism. ويكتسبها الفرد من المواقف الاجتماعية المحيطة به.

كما حدد Forst (1990) ستة أبعاد للكمالية تتمثل في: الاهتمام الزائد / التركيز على الأخطاء، والمستويات العالية التي يضعها الفرد لنفسه (المعايير الشخصية)، وإدراكه لتوقعات الوالدين (التوقعات الوالدية)، وإدراكه لنقد الوالدين (النقد الوالدي)، التشكك في الأفعال والإجراءات (الشك في قدرته على الأداء والتصرف في بعض المواقف)، والترتيب والتنظيم.

وينظر (Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby's, 2001) إلى الكمالية باعتبارها بنية متعددة الأبعاد تتكون من عاملين. العامل الأول ينطوي على وضع معايير شخصية عالية ومتسقة مع قدرات الفرد. وهذا العامل يعد عاملاً توافقياً ومحفزاً، ويرتبط بالرفاهية الشخصية. ويتم تعريف العامل الثاني على أنه التناقض بين أداء الفرد والتوقعات المرتفعة غير الواقعية. ويعد هذا العامل غير قادر على التكيف بسبب الضيق أو الإحباط النفسي الناجم عن تصور الفرد لعدم وفاء الفرد بمعاييرها التي وضعها لنفسه (Slaney et al., 2001). كما قدمت دراسة (Kljajic, Gaudreau, & Franche (2017) نموذجاً رباعياً للكمالية و صنفت الكمالية في ضوء هذا النموذج إلى أربعة أنواع فرعية من الكمالية (الكمالية المكتسبة اجتماعياً ، الكمالية ذاتية التوجه ، الكمالية المختلطة ، عدم الكمالية) وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الكمالية ذاتية التوجه ارتبطت بالاحترق المنخفض والاندماج والتنظيم الذاتي والمعدل المرتفع. كما ارتبطت الكمالية المكتسبة اجتماعياً بالمستوى المرتفع من الاحتراق والمستويات المنخفضة من الاندماج والتنظيم الذاتي والمعدل الدراسي.

وتوجهت العديد من الدراسات في مجال الكمالية (Zhang et al., 2007; Rice et al., 2013; Chang et al., 2016; Dickinson Davis, 2015) إلى توصيف المفهوم ودراسته في مجالات نوعية، وهو ما دفع الباحثين إلى توصيفه ودراسته في المجال الأكاديمي. حيث تمثل الدراسة في الجامعة أو المدرسة مصدراً للضغط مما يترتب عليه

شعور الطلاب بالاحترق أو الإجهاد ؛ نتيجة لأن أنشطة ومهام التعلم وابعاء المقررات تمثل ضغوطا واجهادا على الطلاب. (Wang et al., 2012)

والكالمية الأكاديمية باعتبارها بناء متعدد الابعاد يرتبط بالموقف والمجال الأكاديمي هذا البناء مقيد بالثقافة ويختلف من ثقافة الى أخرى فهو يتأثر بالقيم الأخلاقية، والنظام التربوي، والأنظمة الدينية السائدة في المجتمع (Burns,1980). فالتوقعات الاجتماعية، والضغوط والدعم الاسرى ترتبط بطبيعة الحال مع القيم التقليدية في إقرار التفوق الأكاديمي والتي يتم نقلها للطلاب منذ صغرهم (Malik,S. & Ghayas , 2016).

وأكدت دراسات (Blatt,1995 ;Chang ,Watkin& Banks 2004 ;Chan,20007 ;Kornblum & Ainley ,2005; Shafrman&Mansell,2001) على ضرورة التعرف على الاثار الإيجابية والسلبية للكالمية على الطلاب وما يرتبط بها من جوانب نفسية وسلوكية واجتماعية قد تؤثر على التوافق والانجاز الأكاديمي للطلاب. وفي هذا المجال أشارت نتائج دراسة منصور(٢٠١٢) إلى ارتباط الكالمية التكيفية ارتباطاً جوهرياً بالتقديرات المرتفعة للذات، وانتقاء الهدف، ووضع الخطط المستقبلية، وحل المشكلات. وأظهرت نتائج دراسة (Achtziger & Bayer (2013 أن التباين بين المعايير العالية والأداء المنخفض كان مرتبطاً بمستويات أعلى من الضغوط ولكن السعي التام إلى الكالمية (المعايير العالية نفسها) يرتبط سلباً بالضغوط. وتوصلت نتائج دراسة (Schuler (2000 إلى أن الكالميين التوافقيين من الموهوبين استخدموا المهارات التنظيمية لتحقيق أهدافهم، في حين أن أصحاب الكالمية المرّضية يميلون إلى التركيز على الخوف من ارتكاب الأخطاء وإلى أن يكون لديهم مستويات أكثر من القلق المعمم. وأشارت نتائج دراسة Rice et al.,(2013) خصائص الشخصية الكالمية وعلاقتها بمعتقدات فعالية الذات العلمية والأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة وأكدت النتائج انه بالنسبة للذكور لم ترتبط الكالمية بالفعالية الذاتية او درجات المقررات وقد اظهرت الاناث ذوي الكالمية التكيفية أداء أكاديمي مرتفع في المقررات.

وتوصلت نتائج دراسة (شلبي والقصبي ،٢٠١٨) الى وجود ثلاثة تجمعات (أنماط) للكالمية الاكاديمية هي: اللاكالمية والكالمية الإيجابية والكالمية السلبية. وقد تميز الافراد ذوي نمط الكالمية الأكاديمية الإيجابية بمستوى متوسط (معتدل) من الاحترق الأكاديمي ومستوى

مرتفع من الصمود الأكاديمي والتحصيل. بينما تميز الطلاب ذوي نمط الكمالية الأكاديمية السلبية بمستوى مرتفع في الاحتراق الأكاديمي ومستوى منخفض في الصمود الأكاديمي ومستوى متوسط في التحصيل الأكاديمي.

وعلى الرغم مما أشارت إليه نتائج دراسات عديدة في مجال ارتباط الكمالية التكيفية بالنجاح الأكاديمي للطلاب بصفة عامة والطلاب مرتفعي التحصيل بصفة خاصة، إلا أنها في بعض الأحيان تكون ضارة للرفاهية والصحة النفسية للطلاب بما ينعكس سلباً على أدائهم الأكاديمي. (Dickinson &David, 2015)

ويمكن القول أن الكمالية الإيجابية، عندما تعرف بأنها السعي الواقعي للتميز، فإنها يمكن أن تؤدي إلى شعور إيجابي بالرفاهية الشخصية. كما ترتبط الكمالية السلبية والتي تعرف بأنها التقيد الصارم بالمعايير الشخصية العالية مع توقعات مماثلة من الآخرين، بالضيق النفسي. وقد أكدت نتائج دراسة Chan(2007) على أن الكمالية الإيجابية والسلبية ترتبط بشكل مختلف مع مكونات مختلفة من الرفاهية الذاتية. وعلى وجه التحديد، فقد أثرت الكمالية الإيجابية على الرضا عن الحياة والعواطف الإيجابية، في حين أثرت الكمالية السلبية على العواطف السلبية. و أظهرت نتائج دراسة Öngen(2009) أن بعدين من الكمالية وهما، المعايير العالية والمهارات التنظيمية، يرتبطان بشكل إيجابي بزيادة الرفاهية الشخصية، وأن التناقض بين المعايير والأداء ارتبط بانخفاض الرفاهية الشخصية. وأظهرت نتائج (Gnilka, Ashby, and Noble (2013) أن الكمالية غير التكيفية تتوسط العلاقة بين كل من التعلق القلق والتجنبي نحو البالغين، والاكنتاب، والعجز، والرفاهية الشخصية، كما أن الكمالية التكيفية تتوسط العلاقة بين التعلق (التجنبي ولكن ليس القلق) نحو للبالغين والعجز والرفاهية الشخصية. وقام تشان Chan (2012) بدراسة على الطلاب الموهوبين حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: غير الكمالين، والكمالين غير التكيفيين، والكمالين التكيفيين. حيث وجد أن أصحاب الكمالية التكيفية يتمتعون بأعلى درجات الرفاهية الذاتية في المجموعات الثلاث. كما أن الكمالين غير التكيفيين لديهم أقل مرونة عقلية في المجموعات الثلاث. وتوصلت دراسة (Mc Govern et al. (2015) الى وجود علاقات ارتباط إيجابية دالة بين الكمالية التكيفية والرفاهية الشخصية حيث اظهرت نتائج تحليل الانحدار أن الكمالية

التكيفية تنبأت بدلالة بالرفاهية الشخصية، كما أظهرت النتائج أن الكمالية غير التكيفية لم تتنبأ بدلالة بالرفاهية الشخصية.

وفي إطار بحث العلاقة بين الكمالية والشعور بالإجهاد والقدرة على الصمود ومواجهة الضغوط في المواقف الأكاديمية فقد تمت صياغة الكمالية في الدراسات الحديثة (Gustafsson, Kenttä, & Hassmén, 2011; Lemyre, Hall, & Roberts, 2008) على أنها عامل حساس يرفع من احتمالية الشعور بخبرة الاجهاد، كما أظهرت نتائج دراسات (Chang et al.2016; Zhang et al.,2007;Jo &Lee,2010) ارتباط الكمالية الأكاديمية التكيفية بالاندماج الأكاديمي بينما ارتبطت الكمالية غير التكيفية بالاحتراق الأكاديمي. وهنا يبرز دور القدرة على الصمود ومواجهة الضغوط ومقاومة الشعور بالإحباط والفشل. حيث يعمل الصمود الأكاديمي على الحفاظ على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والأداء على الرغم من وجود الظروف والأحداث الضاغطة (Martin & Marsh, 2006). ويعزز الصمود Resilience قدرة الشخص على مواجهة الضغوط وتقليل الشعور بالإجهاد مما يؤدي إلى الرفاهية النفسية (Pretsch ,Flunger,&Schmitt,2012).

ويعدّ الصمود أحد عوامل الشخصية المعززة للرفاهية فهو يجعل العديد من الافراد ينعمون بالرفاهية والرضا على الرغم من تعرضهم لضغوط ومخاطر شديدة، فمكون الصمود يشمل الموارد الشخصية مثل المشاعر الإيجابية التي تعمل كآليات وقائية وتمكن الافراد من التغلب على الضغوط (Rutter, 1987). و يشتمل الصمود على الميل إلى الانخراط بقوة أكبر في الأحداث الإيجابية، وإظهار استجابة مرتفعة للأحداث الإيجابية وإظهار قدر أكبر من الاتجاهات الإيجابية (Ong et al., 2010).

ويمكن النظر إلى الصمود كمكون نفسي يتم بناؤه اجتماعيا على النحو الذي تحدده السياقات والبيئات والملابسات الاجتماعية (مثل مكان العمل)، في حين يركز المنظور النفسي على الموارد الشخصية مثل المشاعر الإيجابية وغيرها من آليات الحماية والدفاع.

(Pretsch ,Flunger,&Schmitt,2012)

ويشير (Martin & Marsh, 2006) الى وجود خمسة عوامل تتنبأ بالصمود الأكاديمي هي: الكفاءة الذاتية، والقدرة على الضبط /التحكم، التخطيط، القلق المنخفض، المثابرة. حيث يتميز الطلاب ذوي الصمود المرتفع بمستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والأداء.

ويرى (Brooks & Goldstien, 2004) وجود ثلاثة مكونات أساسية للصمود هي: التعاطف، والتواصل، والتقبل. و افترض (Morales, 2008) وجود اربعة عناصر ترتبط بالصمود هي: عوامل المخاطرة، وعوامل الوقاية، ومجالات استهداف الخطر، والاستراتيجيات التعويضية ويشكل التفاعل بين هذه العناصر عملية الصمود.

ويتميز الافراد ذوو الصمود المرتفع بعدد من السمات، منها: إقامة علاقات جيدة مع الاخرين، ومهارات التواصل الجيدة، وارتفاع مستوى تقدير الذات، وفاعلية الذات، وامتلاك أساليب ملائمة لمواجهة الضغوط، والانفعال الإيجابي، والمرونة، وتقبل المشاعر السلبية، وامتلاك مهارات حل المشكلات (المغازي، ٢٠١٧). كما حدد عطية (٢٠١١) الخصائص المميزة للطلاب الصامدون أكاديميا في: مهارات حل المشكلات، الكفاءة الاجتماعية، الاستقلال الذاتي، الشعور بالهدف، الشعور بالتفاؤل والحفاظ على نظرة تفاؤلية.

ويرى المغازي (٢٠١٧) أن للصمود النفسي دورا مهما في تشكيل شخصية الطلاب وتوافقهم مع الحياة الأكاديمية ويزداد هذه الدور مع زيادة التغيرات المتلاحقة والضغوط داخل البيئة الاكاديمية والتي تتطلب القدرة على التوافق والنهوض بفعالية بعد هذه الضغوط والأزمات الخطيرة. وأشار قرني واحمد (٢٠١٧) إلى أن الصمود الأكاديمي من اهم المتغيرات ذات التأثير في المستقبل الأكاديمي للطالب فهو عامل مهم في نجاح طلاب دون غيرهم في تحقيق نتائج إيجابية على المستوى الأكاديمي في مواجهة الضغوط والمشكلات التي تواجههم؛ فالصمود الأكاديمي يعد أحد المصادر التي تساعد على حماية الطالب من الاحداث الضاغطة والاستمرار في الدراسة بدرجة عالية من الدافعية والانجاز، حيث يعمل الصمود على تدعيم مواجهة الاحتراق الأكاديمي لدى المتعلم. وذلك من خلال حفاظه على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والأداء على الرغم من وجود الظروف والاحداث الضاغطة. (Martin & Marsh, 2006)

ومن ثم فإن دور الصمود الأكاديمي **Academic Resilience** وارتباطه بمفهوم الرفاهية والكمالية لدى طلبة الجامعة يتضح من خلال تعلقه بالقدرة على مواجهة الضغوط وعوامل الفشل الأكاديمية، وبالتالي يمكن ان يكون له دورٌ حاسم في تحديد طبيعة العلاقة والتأثير النهائي للكمالية على توافق الطلاب ورفاهيتهم الأكاديمية وذلك من خلال قدرتهم على الصمود ومواجهة عوامل الفشل والإحباط والتشاؤم لتحقيق مستوى ملائم من الكمالية عن طريق الحفاظ على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز. فالصمود الأكاديمي يعمل على تدعيم مواجهة الاجهاد والضغوط لدى المتعلم وأشارت نتائج الدراسات وجود علاقة سالبة دالة بين متغيرات الإرهاق الأكاديمي والصمود. ومنها دراسة المنشاوي (٢٠١٦) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين كل ابعاد الإرهاق الأكاديمي (الاجهاد الانفعالي، السخرية) والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. ووجود علاقة موجبة دالة بين نقص الفعالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي ، كما دعمت النتائج الإمبريقية صحة الافتراض باختلاف التأثيرات المباشرة للإرهاق الأكاديمي على الصمود عن التأثيرات غير المباشرة عبر توسط الشفقة بالذات كمتغير وسيط. و أظهرت نتائج دراسة (Chen 2016) أن الصمود وأساليب المواجهة يسهمان في التنبؤ بالرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة ، كما أظهرت النتائج ان الصمود يعمل كمعدل moderator للعلاقة بين أسلوب المواجهة المتمركز حول المهمة ورضا طلاب الجامعة عن حياتهم .

مشكلة البحث

من خلال العرض السابق يتضح وجود علاقات وتأثيرات معقدة ومتداخلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتي تؤثر بشكل معقد ومتداخل على أداء الطلاب وانجازهم الأكاديمي، مما يدعو الى الحاجة لوجود نموذج بنائي سببي لتفسير العلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات والذي يمكن الاعتماد عليه في انشاء بيئات تعليمية ملائمة تحقق مستوىً عالياً من التوافق لطلاب الجامعة مما يترتب عليه ارتفاع نواتجهم الأكاديمية وتحصيلهم الأكاديمي.

ويفترض البحث الحالي أن الكمالية الأكاديمية في هذه المنظومة من العلاقات الديناميكية المتداخلة قد تمثل محور الارتكاز أو نقطة البداية (وضع اهداف واقعية مقابل اهداف غير واقعية) في تحديد ميكانيزمات التفاعل اللاحقة بين القدرة على المواجهة والصمود

امام الضغوط الاكاديمية وعوامل الإحباط والفشل الناشئة عن مواجهة هذه الضغوط سعياً نحو تحقيق الأهداف من ناحية أخرى. حيث يمثل الصمود الأكاديمي عاملاً حاسماً في هذه الحلقة أو المنظومة (يقوم بدور وسيط) من خلال حفاظة على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والعمل على تماسك البنية الداخلية للفرد، والتي يمكن ان تتفكك أو تنهار في مواجهة تلك الضغوط نتيجة زيادة مستوى هذه الضغوط ومن ثم انخفاض قدرة الطالب على المواجهة ؛ حيث تظهر المحصلة النهائية لهذه التفاعلات البيئية في مستوى الشعور بالرفاهية لدى الطلاب ونواتج تعلمهم.

لذا سعى البحث الحالي الى اختبار العلاقات بين متغيرات الدراسة (الرفاهية الاكاديمية، الكمالية الاكاديمية، الصمود الأكاديمي والتحصيل) من خلال اقتراح نموذج بنائي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات واختباره إمبيريقيا.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الاسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الرفاهية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة؟
- ٢- هل يوجد اختلاف بين طلاب وطالبات الجامعة في الرفاهية الاكاديمية؟
- ٣- هل يوجد اختلاف بين طلاب وطالبات الجامعة في الكمالية الأكاديمية
- ٤- هل يوجد اختلاف بين طلاب وطالبات الجامعة في الصمود الأكاديمي
- ٥- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الاكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

- ١- التعرف على مستوى الرفاهية الاكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة في الرفاهية الاكاديمية.
- ٣- الكشف عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة في الكمالية الاكاديمية.
- ٤- الكشف عن الفروق بين بين طلاب وطالبات الجامعة في الصمود الأكاديمي.
- ٥- وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الاكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والتحقق منه امبيريقيا.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال الآتي:

الأهمية النظرية:

- تناول البحث لمتغيرات مهمة مرتبطة بالعملية التعليمية لطلبة الجامعة وهي الرفاهية الأكاديمية والكمالية والصمود الأكاديمي وعلاقتها بالأداء الأكاديمي.
- أهمية المرحلة العمرية في البحث الحالي، وهي المرحلة الجامعية والتي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغطها وتحدياتها.
- ندرة الدراسات في البيئة العربية، وخاصة في البيئة السعودية التي تناولت موضوع الرفاهية الأكاديمية وعلاقته بالكمالية والصمود الأكاديمي في منظومة ارتباطية واحدة.

الأهمية التطبيقية:

- إن التوصل الى نموذج بنائي يوضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات يمكن الاعتماد عليه في إنشاء بيئات تعليمية ملائمة تسمح بشعور الطلاب بمستوى مرتفع من الرفاهية الأكاديمية مما يترتب عليه ارتفاع نواتجهم الأكاديمية.
- تعتبر متغيرات البحث الحالي من المتغيرات القابلة للتدخل والتعديل حيث تساعد دراستها على بناء برامج نوعية لتعديل بعض الخصائص والسمات الشخصية للطلاب بما يؤدي الى رفع مستوى شعورهم بالرفاهية ومن ثم اندماجهم ومقاومة الفشل والإحباط.

مصطلحات البحث

الرفاهية الأكاديمية Academic Well-Being

مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس طلاب الجامعة بمتعة التعلم، وارتباطهم في الجامعة، ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي. ويتضمن المفهوم أربعة أبعاد فرعية هي: أ-الرضا الأكاديمي **Academic satisfaction**: شعور الطالب بالخبرات والانفعالات الإيجابية عند اندماجه في المهام الدراسية. ب-الترابط الجامعي **University Connectedness**: شعور الطالب بانتمائه للجامعة، وبالاهتمام والتقبل من الآخرين فيها. ج-الامتنان الأكاديمي **College gratitude**: ميل للإدراك والاستجابة للانفعالات الإيجابية (التقدير والشكر) لدور العطاء

الذي يقدمه الآخرون للطالب في الكلية. د-الفاعلية الأكاديمية Academic Efficacy:
اعتقاد الطالب في قدراته وفاعلية سلوكياته التي تلبي أهدافه الأكاديمية
(Renshaw,2016).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية الأكاديمية المستخدم.

الكمالية الأكاديمية Academic Perfectionism

ظاهرة متعددة الأبعاد تعبر عن تركيز الطالب الزائد على الأخطاء، والتوقعات
المرتفعة عن ذاته، وتوقعات الوالدين للإنجاز الأكاديمي، ومواجهة نقد الوالدين، والشك في
القدرة على التصرف حيال المواقف الأكاديمية (Malik, S. & Ghayas , 2016 , 259).
وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية الأكاديمية المستخدم.

الصمود الأكاديمي Academic Resilience

قدرة المتعلم على تحقيق النجاح في دراسته من خلال عملية المثابرة بالرغم من
وجود أحداث ضاغطة وعوامل خطورة اعاقته عن مواصلة تحصيله الأكاديمي، حيث يرجع
المتعلم مرة أخرى الى حالة من التوازن النفسي التي كان عليها قبل مرور المحنة.
ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي المستخدم.

التحصيل الدراسي:

استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات
الدراسية التي يدرسونها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في جميع المواد الدراسية.
(الجمال، رخا، ٢٠١٥). ويعرف إجرائيا بأنه معدل الطالب التراكمي في جميع المواد الدراسية
في نهاية الفصل الدراسي والمسجل في السجل الأكاديمي للطالب. وسوف يعتمد البحث
الحالي على المعدل التراكمي الكلي للطالب.

حدود البحث:

١-الحدود الموضوعية: الكشف عن طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين
الرفاهية الذاتية الأكاديمية والكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل.

٢-الحدود البشرية: طلاب وطالبات جامعة الملك خالد في العام الجامعي ١٤٣٩ هـ /

١٤٤٠ هـ

٣-الحدود المكانية: جامعة الملك خالد في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

- ٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩هـ / ١٤٤٠هـ.
٥- الحدود الأدائية: الأدوات المستخدمة في الدراسة، ومنهجها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بياناتها.

فروض البحث:

- في ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي:
- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة التجريبي على مقياس الرفاهية الأكاديمية.
 - ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الرفاهية الأكاديمية.
 - ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية.
 - ٤- لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الصمود الأكاديمي.
 - ٥- تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل.

المنهج والإجراءات:

منهج البحث:

بناءً على مشكلة البحث، ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن الذي يتفق مع متغيرات البحث الحالي.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها بالعام الجامعي ١٤٣٩هـ / ١٤٤٠هـ.

عينة البحث:

شملت عينة البحث عينتين هما: عينة الكفاءة السيكومترية للأدوات وعينة البحث الأساسية. وقد بلغ عدد عينة الكفاءة السيكومترية (٦٣: ٣١ طالب / ٣٢ طالبة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلبة المستوى الثاني بكلتي التربية للبنين والبنات جامعة الملك خالد بأبها، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٩.٧٢) سنة بانحراف معياري (١.٩٢). وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٩) بواقع (١٠٦ طالب، ١٢٣ طالبة) تم اختيارهم عشوائيا من طلبة المستوى الثاني كلية التربية للبنات بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، وكلية التربية للبنين بجامعة الملك خالد بأبها، وبلغ متوسط اعمارهم الزمنية (١٩.٨٣) سنة بانحراف معياري (١.٩٧).

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١ - مقياس الرفاهية الأكاديمية:

قام الباحثون الحاليون ببناء مقياس الرفاهية الأكاديمية لطلبة الجامعة في ضوء الإطار النظري للرفاهية النفسية ومكوناتها والرفاهية الأكاديمية، بالإضافة الى الاطلاع على مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي (اعداد شند وآخرين، ٢٠١٣)، ومقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية (اعداد الحولة، ٢٠١٥)، ومقياس السعادة النفسية (تعريب أبو هاشم والقدر، ٢٠١٢)، ومقياس الرفاهية الذاتية للطلاب (Renshaw, Long & Cook, 2014) وصف المقياس : تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٦ عبارة موزعة على ستة ابعاد هي : الاستمتاع بالتعلم **Joy of learning** ، العلاقات الإيجابية (مع الأساتذة والزملاء) **Positive Relations** ، الهدف التعليمي **Educational purpose** ، الفاعلية الأكاديمية **Academic efficacy** ، الترابط /التواصل الجامعي **university connectedness** ، الرضا الأكاديمي **Academic satisfaction** . ويتضمن كل بعد ست عبارات ، وتصحح العبارات في ضوء مقياس خماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جدا ، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة ضعيفة ، لا تنطبق ابدا) وتقدر الدرجات ب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب ويتم الحصول على درجة كلية للمقياس وست درجات فرعية تمثل ابعاد المقياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

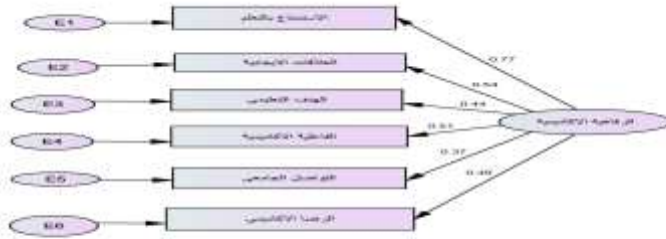
صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

أ - صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من أساتذة علم النفس (ملحق-١) لإبداء آرائهم في ابعاد المقياس ومدى قياسها للهدف من المقياس وكذلك عبارات المقياس ومدى ملاءمتها للهدف من المقياس وانتمائها للأبعاد وسلامة الصياغة وبعد الاخذ بملاحظات المحكمين تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة .

ب - صدق التكوين الفرضي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية على المقياس بعد حذف درجة العبارة، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١ الى ٠.٧٤) وكانت جميعها دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١)

- تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي اليه بعد حذف درجة العبارة على النحو التالي: بعد الاستمتاع بالتعلم تراوحت قيم المعاملات بين (٠.٥١ - ٠.٦٨) وهي دالة احصائيا، بعد العلاقات الإيجابية تراوحت بين (٠.٣٤ - ٠.٦٢) وهي دالة إحصائيا، بعد الهدف التعليمي تراوحت بين (٠.٣٤ - ٠.٦٣) وهي دالة إحصائيا، بعد الفاعلية الأكاديمية تراوحت قيم المعاملات بين (٠.٤٩ - ٠.٦١) وهي دالة احصائيا، بعد التواصل الجامعي تراوحت بين (٠.٥٢ - ٠.٦٧) وهي دالة احصائيا، بعد الرضا الأكاديمي تراوحت ما بين (٠.٤٨ - ٠.٦٥) وهي دالة إحصائيا. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الستة والدرجة الكلية على مقياس الكمالية الأكاديمية حيث بلغت (٠.٨٨ ، ٠.٨٦ ، ٠.٨٥ ، ٠.٨٦ ، ٠.٨٧ ، ٠.٨٩).

ج - الصدق العاملي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي والذي يتكون من ستة متغيرات مستقلة (أبعاد المقياس الست)، مع متغير ضمنى/كامن واحد (الرفاهية). حيث اختبر النموذج السداسي بمتغير كامن واحد، ويوضح شكل (١) النموذج السداسي:



شكل (١) النموذج السداسي بمتغير كامن للرفاهية الأكاديمية

ويوضح جدول (١) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة والنموذج المفترض

جدول (١)

مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج السداسي العوامل للرفاهية الأكاديمية

المؤشر القيمة	n	Chi2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
	١١٣	٨.٥	٦	٠.١٤٢	٠.٩٨	٠.٩٣	٠.٩٧	٠.٠٦٢

ويتضح من المؤشرات الواردة في جدول (١) أن: قيمة كا ٢ غير دالة احصائياً وكانت نسبة قيمة كا ٢ إلى درجة الحرية هي (١.٥٨) وهي تقل عن القيمة (٢) ؛ مما يدل على ان النموذج المقترح مطابق للبيانات الامبيريقية للعينة. كذلك قيمة المؤشر RMSEA تقل عن (٠.٠٩)، كذلك باقي المؤشرات الواردة في جدول (٣) تزيد قيمتها عن (٠.٩) ؛ مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة. أي أن تصميم المقياس بستة مكونات/ابعاد تقيس مفهوماً ضمناً واحداً، كان صحيحاً.

-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩٦) وبلغت قيمته للأبعاد الستة على التوالي: (٠,٨٢)، (٠,٧٦، (٠,٧٤، (٠,٨٠، (٠,٨١، (٠,٨١). وكانت قيمة معاملات الفا لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس اقل من قيمة معامل الفا العام للمقياس تراوحت بين (٠.٩٣-٠.٩٥) أي أن جميع المفردات ثابتة حيث ان تدخل المفردة لا يؤدي الى خفض معامل الثبات الكلى للمقياس.

- كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٣) وبلغت قيمته للأبعاد الستة على التوالي: (٠.٨٢، ٠.٧٤، ٠.٦٧، ٠.٨٤، ٠.٧٨، ٠.٨٣).

٢ - مقياس الكمالية الأكاديمية (إعداد شلبي والقصبي، ٢٠١٨):

أعد هذا المقياس شلبي والقصبي (٢٠١٨) ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) عبارة موزعة على ستة مقاييس فرعية كل منها يقيس بعداً من ابعاد الكمالية الأكاديمية هي التركيز على الأخطاء (CM) وتقاس من خلال تسعة عبارات، التشكك في الأفعال (D) وتقاس من خلال اربع عبارات، التوقعات الوالدية (PE) ، وتقاس من خلال خمس عبارات، النقد الوالدي (PC) ، وتقاس من خلال ثلاث عبارات، المعايير الشخصية (PS) ، وتقاس من خلال سبع عبارات، التنظيم (O) ، وتقاس من خلال ستة عبارات. وتصح العبارات في ضوء مقياس خماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة، لا تنطبق ابدا) وتقدر الدرجات ب (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب ويتم الحصول على درجة كلية للمقياس وست درجات فرعية تمثل ابعاد المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- قام معدو المقياس بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية (٠.٢٨، الى ٠.٥٤) ، كما تم التحقق من الصدق العملي للمقياس من خلال اختبار النموذج النظري والذي يتكون من ستة متغيرات مستقلة، مع متغير كامن واحد، وقد أظهرت النتائج مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة. وبالنسبة لثبات المقياس بلغت قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ (٠.٨٤)

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

أ - الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٣ - ٠.٦٩) وكانت كلها دالة احصائياً. وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤١ - ٠.٦٣) وكانت كلها دالة إحصائياً. وتم أيضاً حساب معاملات الارتباط بين

الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس حيث بلغت (٠.٨٥، ٠.٧١، ٠.٧٦، ٠.٦٩، ٠.٧٧، ٠.٧٢).

ب - ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للاستبيان ككل حيث بلغت قيمته (٠,٩١) وبلغت قيمته للأبعاد الستة على التوالي: (٠,٨٣، ٠,٦٣، ٠,٧٥، ٠,٦٧، ٠,٧٣، ٠,٨١). وكانت قيمة معاملات الفا لكل مفردة عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس اقل من قيمة معامل الفا العام للمقياس حيث تراوحت ما بين (٠,٨٢-٠,٨٣٨) أي أن جميع المفردات ثابتة حيث ان تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمقياس.

- تم التحقق من ثبات المقياس أيضاً عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٠) وبلغت قيمته للأبعاد الستة على التوالي: (٠,٧٧، ٠,٥٦، ٠,٧٢، ٠,٦٦، ٠,٧٦، ٠,٨٣).

٣ - مقياس الصمود الأكاديمي (إعداد شلبي والقصبي، ٢٠١٨):

أعد هذا المقياس شلبي والقصبي (٢٠١٨) ويتكون المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على خمسة ابعاد هي: مركز الضبط، والتخطيط للمستقبل، والمثابرة، والفاعلية الذاتية، والقلق المنخفض. وتصحح العبارات في ضوء تدرج خماسي (تنطبق بدرجة كبيرة جداً، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة ضعيفة، لا تنطبق أبداً) ويتم الحصول على درجة كلية للمقياس وخمس درجات فرعية تمثل ابعاد المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام معدو المقياس بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية (٠,٢٣، الى ٠,٦٣)، وتم حساب الصدق المرتبط بالمحك وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات العينة ودرجاتهم على مقياس الصمود الأكاديمي للمنشأوي (٢٠١٦) كمحك (٠,٦٧). كما تم التحقق من ثبات المقياس حيث بلغت قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٣)

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

أ- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٤٨ - ٠.٧٣) وكانت كلها دالة إحصائياً. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٣٨ - ٠.٦٧) وكانت كلها دالة إحصائياً. تم أيضاً حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد والدرجة الكلية على المقياس وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد حيث بلغت (٠.٦٧، ٠.٦٤، ٠.٨٢، ٠.٨٥، ٠.٧١)

ب- الثبات: تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ثبات الفا كرونباخ للمقياس ككل حيث بلغت قيمته (٠,٨٩) وبلغت قيمته للأبعاد الخمسة على التوالي: (٠,٥١، ٠,٧٦، ٠,٨٦، ٠,٧٧، ٠,٨٥). وتبين هذه النتائج ان المقياس صادق وثابت ويمكن الوثوق بنتائجه.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة التجريبي على مقياس الرفاهية الأكاديمية. واختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة التجريبي على المقياس باستخدام اختبار - ت لعينة واحدة. ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك:

جدول (٢)

اختبار - ت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=٢٢٩)

المستوى	المتوسط الوزني	الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	متوسط العينة	الابعاد
متوسط	٢.٦٨	٠.٠١	٢٢٨	٥.٥٤-	٥.٠٩	١٨	١٦.١٣	الاستمتاع
متوسط	٣.١١	٠.٠٥	٢٢٨	٢.١٤	٤.٤٩	١٨	١٨.٦٣	العلاقات
متوسط	٣.٣٥	٠.٠١	٢٢٨	٨.٧٢	٣.٦٤	١٨	٢٠.١	الهدف التعليمي
متوسط	٣.١٨	٠.٠١	٢٢٨	٤.٣٨	٣.٨٣	١٨	١٩.١١	الفاعلية الأكاديمية
متوسط	٢.٨٣	٠.٠١	٢٢٨	٣.١٤-	٤.٨٢	١٨	١٦.٩٩	الترابط الجامعي
متوسط	٣.١٤	٠.٠١	٢٢٨	٣.١٤	٤.٢٣	١٨	١٨.٨٧	الرضا الأكاديمي
متوسط	٣.٠٥	غير دالة	٢٢٨	١.٢٣	٢٢.٩٨	١٠.٨	١٠٩.٨٦	الدرجة الكلية

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٢) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الرفاهية الاكاديمية كما بلغت قيمة المتوسط الوزني لدرجات العينة (٣.٠٥) وهي تشير الى مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية. وعلى الرغم من وجود فروق دالة بين المتوسطات الفرضية لدرجات الابعاد الفرعية على مقياس الرفاهية ومتوسطات درجات العينة (الفروق لصالح المتوسط الفرضي على ابعاد الاستمتاع والترابط الجامعي ، ولصالح متوسط درجات العينة على باقي الابعاد الأربعة) ، إلا أن المتوسطات الوزنية للأبعاد جاءت في المدى المتوسط وكذلك لم توجد فروق دالة في الدرجة الكلية مما يشير بشكل عام إلى وجود مستوى متوسط من الرفاهية الاكاديمية لدى افراد العينة .

وتعتبر هذه النتيجة التي تشير الى وجود مستوى متوسط وغير مرتفع من الرفاهية الأكاديمية لدى عينة البحث عن طبيعة وخصائص المرحلة العمرية التي يتعرض لها البحث، وهي المستوى الثاني من المرحلة الجامعية والتي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة بضغطها وتحدياتها وتقلباتها الانفعالية، خاصة وأن العينة المستهدفة من الدراسة تنحصر في الطلبة الجدد من طلاب وطالبات الجامعة، وهم في بداية مرحلة الانتقال إلى الحياة الجامعية يكونون أكثر استهدافاً من غيرهم لضغوط متعددة المصادر وضعف خبرتهم مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي وتوافقهم الجامعي ما ينعكس على مستوى شعورهم بالرفاهية الاكاديمية.

إن ما يواجهه الطلاب في المستويات الأولى من المرحلة الجامعية من قلق وخوف من هذه المرحلة الجديدة مع عدم وجود خبرات اكااديمية كافية ونقص في المعلومات واستخدام استراتيجيات غير ملائمة لمواجهة ضغوط هذه المرحلة الجديدة بمتغيراتها المتعددة كل تلك العوامل أدت إلى عدم وجود مستوى مرتفع من شعور الطلاب بالرفاهية الاكاديمية.

كذلك يمكن أن تعزى هذه النتيجة الى الضغوط الأكاديمية التي تقع على كاهل الطلاب في هذه المرحلة الأولية حيث تعد تلك الضغوط من اهم مصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب كصعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم وصعوبة التحصيل الدراسي وضعف القدرة على التركيز وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية والفاشل في الامتحانات (شقيير ،٢٠٠٢).

وحيث أن تلك الضغوط تؤثر على أداء الطلاب وتوافقهم الأكاديمي، فيمكن للطلاب النظر لأحداث الضاغطة على انها تمثل تحديا او تهديدا لهم، فعندما يدرك الطلاب التعلم

على انه يمثل تهديدا لهم فالضغط في هذه الحالة يمكن ان يولد مشاعر اليأس والخسارة مما يؤدي الى انخفاض درجة شعورهم بالرفاهية وتوافقهم الأكاديمي. (Dusselier et al., 2005)

وتؤثر الضغوط الأكاديمية تأثيراً سلبياً على الصحة العامة لطلاب الجامعة، فقد تكون سبباً وراء إصابتهم بالعديد من الأمراض، منها ارتفاع ضغط الدم، كما تؤثر سلباً على الإنجاز الأكاديمي وتدني الثقة بالذات وتدنى مستوى الرفاهية النفسية (Michie et al., 2001; Zajacova et al., 2005). فالطلاب يستقبلون الحياة الجامعية على انها حياة مليئة بالضغوط وكثيرة المطالب الملحة ويترتب على ذلك العديد من الاستجابات الانفعالية والمعرفية لهذه الضغوط وخصوصا تلك التي ترجع الى الضغوط الخارجية وتلك التي ترجع الى توقعاتهم المفترضة عن أنفسهم (Misra & McKean, 2000).

إضافة الى ما سبق ما تلعبه خصائص الشخصية في الرفاهية النفسية حيث ان هناك سمات قد تعزز الرفاهية وسمات أخرى تضعف مستوى الشعور بالرفاهية. وهو ما أكدته نتائج دراسات (خرنوب، ٢٠١٦ ; إبراهيم، ٢٠١٦ ، Dickinson & Chan,2007;Ongen.2009;Chan,2012) David,2015;Chen,2016

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الرفاهية الأكاديمية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات درجات الرفاهية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس.

البعـد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة																																																																				
الاستمتاع	ذكور	١٠٦	١٦.٢	٥.٣٨	٠.٢٥	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	١٦.٠٦	٤.٨٥				العلاقات الايجابية	ذكور	١٠٦	١٩.١٠	٤.٤٢	١.٤٦	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٢٣	٤.٥٢	الهدف التعليمي	ذكور	١٠٦	١٩.٨٨	٣.٥٦	٠.٨٣	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	٢٠.٢٨	٣.٧٢	الفاعلية الأكاديمية	ذكور	١٠٦	١٨.٩٣	٣.٨٠	٠.٦٤	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٩.٢٦	٣.٨٧	الترباط الجامعي	ذكور	١٠٦	١٧.٧١	٤.٧٧	٢.١١	٢٢٧	٠.٠٥	إناث	١٢٣	١٦.٣٧	٤.٨٠	الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣	الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة
العلاقات الايجابية	ذكور	١٠٦	١٩.١٠	٤.٤٢	١.٤٦	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	١٨.٢٣	٤.٥٢				الهدف التعليمي	ذكور	١٠٦	١٩.٨٨	٣.٥٦	٠.٨٣	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	٢٠.٢٨	٣.٧٢	الفاعلية الأكاديمية	ذكور	١٠٦	١٨.٩٣	٣.٨٠	٠.٦٤	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٩.٢٦	٣.٨٧	الترباط الجامعي	ذكور	١٠٦	١٧.٧١	٤.٧٧	٢.١١	٢٢٧	٠.٠٥	إناث	١٢٣	١٦.٣٧	٤.٨٠	الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣	الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢								
الهدف التعليمي	ذكور	١٠٦	١٩.٨٨	٣.٥٦	٠.٨٣	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	٢٠.٢٨	٣.٧٢				الفاعلية الأكاديمية	ذكور	١٠٦	١٨.٩٣	٣.٨٠	٠.٦٤	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٩.٢٦	٣.٨٧	الترباط الجامعي	ذكور	١٠٦	١٧.٧١	٤.٧٧	٢.١١	٢٢٧	٠.٠٥	إناث	١٢٣	١٦.٣٧	٤.٨٠	الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣	الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢																				
الفاعلية الأكاديمية	ذكور	١٠٦	١٨.٩٣	٣.٨٠	٠.٦٤	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	١٩.٢٦	٣.٨٧				الترباط الجامعي	ذكور	١٠٦	١٧.٧١	٤.٧٧	٢.١١	٢٢٧	٠.٠٥	إناث	١٢٣	١٦.٣٧	٤.٨٠	الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣	الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢																																
الترباط الجامعي	ذكور	١٠٦	١٧.٧١	٤.٧٧	٢.١١	٢٢٧	٠.٠٥																																																																				
	إناث	١٢٣	١٦.٣٧	٤.٨٠				الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣	الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢																																												
الرضا الأكاديمي	ذكور	١٠٦	١٨.٩٨	٤.٣٦	٠.٣٥	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	١٨.٧٩	٤.١٣				الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢																																																								
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٠.٨٣	٢٣.٩٢	٠.٥٩	٢٢٧	غير دالة																																																																				
	إناث	١٢٣	١٠٩.٠٢	٢٢.٢																																																																							

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات الرفاهية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات وذلك بالنسبة للدرجة الكلية ودرجات الأبعاد. ما عدا بعد الترابط أو التواصل الجامعي فقد وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح مجموعة الإناث.

وتشير نتائج هذا الفرض إجمالاً إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الرفاهية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (خرنوب، ٢٠١٦، ياسين وسرميني وشاهين، ٢٠١٤)، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (الجندي وعبد تلاحمه، ٢٠١٧، العديني، ٢٠١٨) من وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الرفاهية

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التطور الذي حدث في المجتمع السعودي في الآونة الأخيرة من اتاحة الفرص التعليمية وتوفير البيئات الاكاديمية والإمكانات الداعمة لتعليم الاناث مما تلاشت معه الفروق بين الجنسين في مستوى الشعور بالضغط حيث لم تعد هناك فروق في نوعية او مقدار الضغوط سواء المجتمعية او الاسرية او الاكاديمية والتي من شأنها ان تنشأ فروقاً بين الجنسين في مستوى الشعور بالرفاهية الاكاديمية. إضافة الى تغير نظرة المجتمع السعودي لتعليم البنات وأهميته وضرورته وعلى الأخص بالمرحلة الجامعية وتوفير الإمكانيات والتسهيلات اللازمة لتعليم البنات مما أدى الى انخفاض مستوى الضغوط المفروضة من قبل الاسرة او المجتمع على تعليم البنات والذي كان يمثل عبئاً زائداً ينشأ فروقا بين الجنسين في الشعور بالرفاهية الاكاديمية. كذلك ما أصبح يمثله التعليم بالنسبة للإناث في المجتمع السعودي من هدف رئيسي يؤدي الى تحقيق النمو والاستقلال الفكري والمهني للأنثى أدى الى زيادة مستوى دافعية الاناث للتعلم بحيث أصبح التعليم بالنسبة للأنثى جانباً إيجابياً يستحث الانفعالات الإيجابية لديهن مثل الاستمتاع والفخر والامل مما يترتب عليه زيادة مستوى شعورهن بالرفاهية ومن ثم تلاشى الفروق بينهن وبين الذكور في الشعور بالرفاهية.

أما بالنسبة للنتيجة الخاصة بوجود فروق دالة في بعد الترابط او التواصل الجامعي لصالح الاناث فيمكن تفسيره في ضوء ما تتميز به شخصية الاناث من طغيان الجانب العاطفي والوجداني مقارنة بالذكور ومن ثم ارتفاع مستوى الارتباط العاطفي والوجداني وارتباطهن القوى بزميلاتهن وحياتهم الجامعية واندماجهم في هذه الحياة الجامعية التي تمثل بالنسبة لهن حياة مفعمة بالاستمتاع والامل والفخر مما ترتب عليه زيادة مستوى الترابط او التواصل الجامعي لديهم. كما أن الدعم الذي تتلقاه الطالبات داخل الجامعة المتمثل في العناية والاحترام والمساندة وحب الزميلات وتجاوبهن معهن، وما توفره الجامعة من وسائل ترفيهية داخل الجامعة يساعد على خلق مناخ نفسي وعلمي محبب لهن ويسهم في نمو اتجاهات إيجابية نحو الجامعة ومن ثم مزيد من الترابط الجامعي

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ينص على: لاتوجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية بين الطلاب والطالبات

جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس.

أبعاد الكمالية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التركيز على الأخطاء	ذكور	١٠٦	٢٦.٢٤	٧.٢١	٥.٨٣	٢٢٧	٠.٠١
	إناث	١٢٣	٢٠.٩٣	٦.٥٦			
التشكك في الأفعال	ذكور	١٠٦	١٢.٠٤	٣.٦٠	٣.٥١	٢٢٧	٠.٠١
	إناث	١٢٣	١٠.٤١	٣.٤١			
التوقعات الوالدية	ذكور	١٠٦	٢٠.٣٣	٤.٠٢	٣.٧٢	٢٢٧	٠.٠١
	إناث	١٢٣	١٨.٣٦	٣.٩٤			
النقد الوالدي	ذكور	١٠٦	٦.٧٧	٢.٩٨	٣.٥٩	٢٢٧	٠.٠١
	إناث	١٢٣	٥.٤٨	٢.٤٣			
المعايير الشخصية	ذكور	١٠٦	٢٦.٩	٤.٧٦	١.٦٥	٢٢٧	غير دالة
	إناث	١٢٣	٢٥.٩٢	٤.١٧			
التنظيم	ذكور	١٠٦	٢٥.٥٧	٣.٧٩	١.٦٣	٢٢٧	غير دالة
	إناث	١٢٣	٢٤.٧٦	٣.٧٠			
الدرجة الكلية	ذكور	١٠٦	١١٧.٨٧	٢٠.١٥	٤.٨٥	٢٢٧	٠.٠١
	إناث	١٢٣	١٠٥.٨٩	١٧.٢٣			

تشير النتائج الواردة في جدول (٤) الى :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح مجموعة الذكور وذلك بالنسبة للدرجة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح مجموعة الذكور وذلك بالنسبة لأبعاد: التركيز على الأخطاء، التشكك في الأفعال، التوقعات الوالدية، النقد الوالدي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكمالية الأكاديمية وفقاً لمتغير الجنس بالنسبة لبعدي المعايير الشخصية والتنظيم.

وتشير هذه النتيجة الى أن الطلاب ذوي مستوى مرتفع من الكمالية مقارنة بالطالبات وهو ما يمكن عزائه إلى طبيعة نظرة المجتمع والأسرة وتوقعات الوالدين من الذكر

سواء في الجانب المهني او الأكاديمي ونقدمه الدائم لأفعاله والاعباء التي تلقى من قبل الاسرة والمجتمع عليه وعلى الأخص المجتمعات الشرقية مما ينعكس على شعوره بالمسؤولية وسعيه الدائم لتحقيق توقعات الوالدين ومراقبة أفعاله بشكل مستمر مما يعنى مزيداً من الكمالية لدى الطلاب.

وهو ما أكد عليه (Burns,1980) من ان الكمالية الاكاديمية بناء متعدد الابعاد مقيد بالثقافة ويختلف من ثقافة إلى أخرى فهو يتأثر بالقيم الأخلاقية، والنظام التربوي، والأنظمة الدينية السائدة في المجتمع؛ فالتوقعات الاجتماعية، والضغط والدعم الأسرى ترتبط بطبيعة الحال مع القيم التقليدية في إقرار التفوق الأكاديمي والتي يتم نقلها للطلاب منذ صغرهم.

(Malik,S. & Ghayas , 2016). ويشكل أكثر تحديدا تشير تلك النتائج الى ارتفاع مستوى الكمالية غير التكيفية لدى الذكور؛ حيث ان الفروق جاءت لصالح الطلاب في أبعاد التركيز على الأخطاء، والتشكك في الأفعال، والتوقعات الوالدية، والنقد الوالدي والتي ترتبط أكثر بالكمالية غير التكيفية/السلبية ، بينما لم توجد فروق بين الطلاب والطالبات في بعدى المعايير الشخصية والتنظيم والذين يرتبطان أكثر بالكمالية التكيفية. حيث اظهرت نتائج دراسة شلبي والقصبي(٢٠١٧) ارتفاع متوسطات درجات الافراد ذوى نمط الكمالية السلبية على ابعاد: التركيز على الأخطاء، التشكك في الأفعال، التوقعات الوالدية، النقد الوالدي، بينما ترتفع متوسطات درجات الافراد ذوى نمط الكمالية الإيجابي على بعدى التنظيم والمعايير الشخصية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص على: لا توجد فروق دالة احصائياً بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الصمود الأكاديمي. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات درجات الصمود الأكاديمي بين الطلاب والطالبات

جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في متوسطات درجات الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	ابعاد الصمود
٠.٠١	٢٢٧	٣.٣٦	١.٨٦ ٢.١٥	١٧.٤١ ١٨.٣١	١٠٦	ذكور	مركز الضبط
					١٢٣	إناث	
غير دالة	٢٢٧	١.٢٣	٥.٣١ ٤.٤١	٢٧.٥٧ ٢٦.٩٥	١٠٦	ذكور	التخطيط للمستقبل
					١٢٣	إناث	
٠.٠٥	٢٢٧	٢.٠٨	٥.٤١ ٥.٦٢	٣٦.٥٨ ٣٨.١	١٠٦	ذكور	المثابرة
					١٢٣	إناث	
غير دالة	٢٢٧	١.٧٤	٤.٤٧ ٤.٣٨	٢٧.٥١ ٢٨.٥٤	١٠٦	ذكور	الفاعلية الذاتية
					١٢٣	إناث	
غير دالة	٢٢٧	١.٩٠	٦.٧١ ٦.٤٣	٢٢.٧١ ٢٤.٣٧	١٠٦	ذكور	القلق المنخفض
					١٢٣	إناث	
٠.٠٥	٢٢٧	٢.٠١	١٦.٢٠ ١٦.٢٩	١٣١.٩٩ ١٣٦.٣	١٠٦	ذكور	الدرجة الكلية للصمود
					١٢٣	إناث	

توضح النتائج المعروضة بجدول (٥) :

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى (٠.٠٥) بالنسبة للدرجة الكلية للصمود وذلك لصالح عينة الاناث. وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى (٠.٠١) بالنسبة لبعدها مركز الضبط ومستوى (٠.٠٥) بالنسبة لبعدها المثابرة وذلك لصالح مجموعة الاناث.

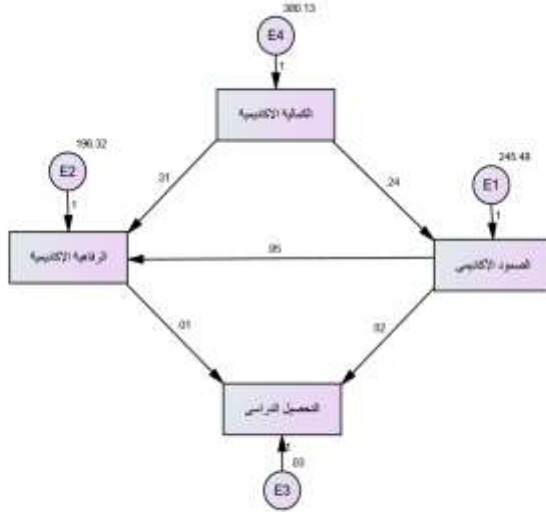
عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الصمود الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس بالنسبة لأبعاد التخطيط للمستقبل والفاعلية الذاتية والقلق المنخفض.

وتشير هذه النتائج إلى وجود فروق دالة في الصمود الأكاديمي بين الطلاب والطالبات لصالح مجموعة الطالبات وظهرت هذه الفروق بشكل دال في بعدى مركز الضبط

والمثابرة، ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الصمود الأكاديمي لدى الطالبات مقارنة بالطلاب الى ارتباطه بعدد من الصفات الإيجابية التكيفية مثل الكفاح للإنجاز، وبالانفعال الإيجابي والمواجهة التكيفية مع الضغوط، والأداء الأكاديمي الجيد، والتفاعلات الإيجابية بين الفرد والآخريين، والثقة بالنفس والتي من المحتمل توافرها بشكل أكبر لدى الطالبات في ظل دافعيتهم وشغفهم بالتعليم الجامعي والذي يمثل محور امان وتحقيق لذواتهم وطموحاتهم في الاستقلالية الذاتية والمهنية وعدم الاعتماد على الرجل. كذلك يمكن تفسير ارتفاع مستوى الصمود النفسي في ضوء الابعاد ذات الفروق الدالة لصالح الطالبات وهما بعدا الضبط والمثابرة واللذان يؤكدان على وجود دافعية ورغبة وإصرار لدى الطالبات في تحقيق النجاح الأكاديمي وسعيهن المتواصل الى تحقيق أهدافهن التعليمية من خلال التحكم في مجهودهن وتوجيهه نحو إحراز الأهداف المحددة.

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص على: تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعة وللتحقق من صحة النموذج البنائي المقترح تم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات ثم استخدمت تلك المصفوفة في اختبار النموذج المقترح باستخدام أسلوب تحليل المسار **Path analysis** وذلك بواسطة برنامج **AMOS** الإصدار رقم (٢٥). ويوضح شكل (٢) نتائج اختبار النموذج المقترح ومعاملات المسار الناتجة من التحليل .



كما يوضح جدول (٦) مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit بين بيانات عينة الدراسة والنموذج النهائي المفترض.

جدول (٦)

مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات الدراسة الحالية والنموذج النهائي المقترح

المؤشر القيمة	n	Chi2	df	P	CMIN/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
٢٢٩	٢٢٩	٠.٠٥٤	١	٠.٨١٦	٠.٠٥٤	١	٠.٩٩	١.٠٠	٠.٠٠٠

يتضح من المؤشرات الواردة في جدول (٦) أن قيمة كا غير دالة وان نسبة كا الى درجة الحرية هي (٠.٠٥٤) وهي تقل عن القيمة (٢) مما يدل على ان النموذج المقترح مطابق للبيانات الإمبريقية للعينة. كذلك قيمة المؤشر RMSEA تقل عن (٠.٠٩)، كذلك باقي المؤشرات الواردة في جدول (٩) تزيد قيمتها عن (٠.٩) مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح بدرجة عالية لبيانات العينة. كما يتضح من خلال قيم معاملات المسار (أوزان الانحدار) المحسوبة في هذا النموذج مسارات التأثير التالية:

أولاً: المسارات (التأثيرات المباشرة):

- المسار من الكمالية الأكاديمية الى الصمود الأكاديمي = (٠.٢٤) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يعنى ان الكمالية الاكاديمية تؤثر تأثيراً مباشراً في الصمود الأكاديمي.

-المسار من الكمالية الاكاديمية الى الرفاهية الاكاديمية = (٠.٣١) وهو دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يعنى ان الكمالية الاكاديمية تؤثر تأثير مباشر في الرفاهية الاكاديمية

- المسار المباشر من الصمود الأكاديمي الى الرفاهية الاكاديمية = (٠.٩٥) وهو دال احصائيا عند(٠.٠١) مما يعنى ان الصمود الأكاديمي تؤثر تأثيراً مباشراً إيجابياً في الرفاهية الاكاديمية.

- المسار المباشر من الرفاهية الاكاديمية الى التحصيل الأكاديمي هو (٠.١) وهو دال احصائيا عند (٠.٠١) مما يعنى وجود تأثير إيجابي مباشر للرفاهية الاكاديمية على التحصيل الأكاديمي.

- المسار المباشر من الصمود الأكاديمي الى التحصيل الأكاديمي هو (٠.٢) وهو دال احصائيا عند (٠.٠١) مما يعنى وجود تأثير إيجابي مباشر للصمود الأكاديمي على التحصيل الأكاديمي.

ثانياً: التأثيرات (المسارات غير المباشرة):

١-المسار (الكمالية الأكاديمية ← الرفاهية الأكاديمية ← التحصيل الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للكمالية على التحصيل الأكاديمي في حالة توسط الرفاهية الأكاديمية هو (ن = ٢٢٩) = (٠.٣١) x (٠.١) = ٠.٠٣١ وهذا يعنى انه يوجد تأثير غير مباشر من الكمالية الاكاديمية في التحصيل الأكاديمي مروراً بالرفاهية الاكاديمية ، وهذا يعنى توسط الرفاهية الاكاديمية في العلاقة بين الكمالية والتحصيـل الأكاديمي .

٢-المسار (الصمود الأكاديمي ← الرفاهية الأكاديمية ← التحصيل الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للصمود على التحصيل الأكاديمي في حالة توسط الرفاهية

الأكاديمية هو (ن = ٢٢٩) = (٠.٩٥) x (٠.١) = ٠.٠٩٥ وهذا يعني انه يوجد تأثير غير مباشر من الصمود الأكاديمي في التحصيل الأكاديمي مروراً بالرفاهية الأكاديمية ، وهذا يعني توسط الرفاهية الأكاديمية في العلاقة بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي .

٣-المسار (الكمالية الأكاديمية ← الصمود الأكاديمي ← التحصيل الأكاديمي) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين وبذلك يكون التأثير غير المباشر للكمالية على التحصيل الأكاديمي في حالة توسط الصمود الأكاديمي هو (ن = ٢٢٩) = (٠.٢٤) x (٠.٢) = ٠.٠٥ وهذا يعني انه يوجد تأثير غير مباشر من الكمالية الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي مروراً بالصمود الأكاديمي ، وهذا يعني توسط الصمود في العلاقة بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي .

مما سبق يتضح: أن المسارات الدالة (التأثيرات الدالة) للكمالية والصمود على التحصيل الأكاديمي جاءت من خلال التأثير المباشر وأيضاً من خلال التأثير غير المباشر عبر الرفاهية الأكاديمية كوسيط.

ومن ثم فقد جاءت نتيجة هذا الفرض: لتدعم تطابق النموذج النظري المفترض لتفسير العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث والبيانات الامبيريقية من خلال تحقيق القيم المثالية لمؤشرات التطابق ولتقدم نموذج تفسيري متكامل وشامل للعلاقات المتبادلة والمعقدة بين متغيرات البحث، فقد أظهرت النتائج وجود تأثيرات (مسارات) مباشرة (دالة) ومسارات غير مباشرة بين كل من: الكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية والتحصيل والتي يمكن تفسيرها على النحو التالي:

١- أظهر النموذج وجود تأثير دال مباشر للكمالية الأكاديمية على التحصيل ويعزى ذلك الى انه يمكن اعتبار الكمالية مكوناً لمستوى الطموح والدافع للإنجاز بل ودافعاً للأداء، فالكمالية يمكن أن تكون بمثابة حافز للإنجاز والنزعات الإنسانية ومن ثم اعتبارها عاملاً إيجابياً في التوافق والانجاز (باطة، ١٩٩٦). كذلك فإن تصور الكمالية على أنها تتعلق بالمعايير الشخصية العالية، وتركز بشكلها الإيجابي أو التكيفي على السعي الواقعي لتحقيق التميز، في حين يركز شكلها السلبي أو غير التكيفي على الالتزام الصارم بالمتطلبات الشخصية العالية، وكذلك الانشغال بتجنب الأخطاء (Chan,2007). كذلك ما اكدت عليه دراسة (منصور،

٢٠١٢) من ارتباط الكمالية التكيفية ارتباطاً جوهرياً بالتقديرات المرتفعة للذات، وانتقاء الهدف، ووضع الخطط المستقبلية، وحل المشكلات.

٢- أظهر النموذج وجود تأثير دال غير مباشر للكمالية الأكاديمية (عن طريق الرفاهية الأكاديمية كمتغير وسيط) على التحصيل الأكاديمي وهذا يعنى توسط الرفاهية الأكاديمية في العلاقة بين الكمالية والتحصيل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Öngen(2009) والتي أكدت على أن بعدى المعايير العالية والمهارات التنظيمية للكمالية ارتبطا بشكل إيجابي بزيادة الرفاهية الشخصية، وأن التناقض بين المعايير والأداء يرتبط بانخفاض الرفاهية الشخصية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Mc Govern et al.(2015) من وجود علاقات ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين الكمالية التكيفية /الإيجابية والرفاهية الشخصية وكذلك لاستخدام استراتيجية إعادة التقييم والرفاهية الشخصية. كذلك ما أكدته دراسة (Chan,2007) أن الكمالية الإيجابية أثرت على الرضا عن الحياة والعواطف الإيجابية، في حين أثرت الكمالية السلبية على العواطف السلبية. ومن الواضح ان نمط الكمالية السائد لدى غالبية افراد العينة هو النمط الإيجابي حيث ارتبطت الكمالية لديهم إيجابياً بالرفاهية والتحصيل الأكاديمي.

٣- أظهر النموذج الحالي وجود تأثير دال مباشر للصدوم الأكاديمي على الرفاهية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Chen(2016) والتي أكدت أن الصدوم وأساليب المواجهة يتنبآن بدلالة بالرفاهية الذاتية لدى طلبة الجامعة .

ويمكن عزو ذلك التأثير للصدوم الى أن الصدوم يمثل أحد عوامل الشخصية المعززة للرفاهية فمكون الصدوم يشمل الموارد الشخصية مثل المشاعر الإيجابية لدى الطلاب والتي تعمل كآليات وقائية وتمكن الطلاب من التغلب على الضغوط الأكاديمية التي تواجههم. كما يشتمل الصدوم على الميل إلى الانخراط بقوة أكبر في الأحداث الإيجابية، وإظهار استجابة مرتفعة للأحداث الإيجابية وإظهار قدر أكبر من الاتجاهات الإيجابية (Ong et al., 2010). كذلك فالصدوم الأكاديمي أحد المصادر التي تساعد على حماية الطالب من الأحداث الضاغطة والاستمرار في الدراسة بدرجة عالية من الدافعية والانجاز، حيث يعمل الصدوم الأكاديمي على تدعيم مواجهة الاحتراق الأكاديمي لدى المتعلم.

٤- أظهر النموذج الحالي وجود دور وسيط للرفاهية الأكاديمية في العلاقة بين الصمود الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. حيث تلعب خصائص الشخصية دورًا مهمًا في الرفاهية النفسية؛ حيث يعد الصمود من الخصائص الإيجابية التي تعزز الرفاهية من خلال المكونات الثلاث الأساسية للصمود وهي: التعاطف والتواصل والتقبل Brooks & Goldsti (2004)، وهي مكونات إيجابية في شخصية الطالب تدعم شعوره بالرفاهية الأكاديمية

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الافراد ذوي الصمود المرتفع مثل: إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، مهارات التواصل الجيدة، ارتفاع مستوى تقدير الذات وفاعلية الذات، وامتلاك أساليب ملائمة لمواجهة الضغوط، الانفعال الإيجابي، المرونة، تقبل المشاعر السلبية، امتلاك مهارات حل المشكلات. فكل هذه الخصائص تمثل ركائز أساسية في الشعور بالرفاهية

فالصمود الأكاديمي يعد أحد المصادر التي تساعد على حماية الطالب من الاحداث الضاغطة حيث يعمل على تدعيم مواجهة الاحتراق الأكاديمي لدى المتعلم مما ينعكس بالإيجاب على شعوره بالرفاهية الأكاديمية.

٥- أظهر النموذج الحالي وجود دور وسيط للصمود الأكاديمي في العلاقة بين الكمالية الأكاديمية والتحصيل. ويمكن إعزاء هذا الدور الوسيط للصمود من خلال النظر الى الكمالية على أنها عامل حساس يرفع من احتمالية الشعور بخبرة الاجهاد (Gustafsson, Kenttä, & Hassmén, 2011; Lemyre, Hall, & Roberts, 2008 وهنا يبرز دور القدرة على الصمود ومواجهة الضغوط ومقاومة الشعور بالإحباط والفشل؛ حيث يعمل الصمود الأكاديمي على الحفاظ على مستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز والأداء على الرغم من وجود الظروف والأحداث الضاغطة (Martin & Marsh, 2006). فالصمود يعد أحد عوامل الشخصية التي تعزز قدرة الشخص على مواجهة الضغوط وتقليل الشعور بالإجهاد مما يؤدي الى الرفاهية النفسية. (Pretsch ,Flunger,&Schmitt,2012)

ويمكن تفسير تعدد المسارات (المباشرة وغير المباشرة / الدالة وغير الدالة) وكذلك اختلاف معاملات التأثير على التحصيل كنتاج نهائي للتفاعل بين متغيرات البحث في ضوء تغير أدوار المتغيرات في التباين الحادث في التحصيل الأكاديمي والذي يمكن فهمه من

خلال علاقتها بالنسبة للسببية المتبادلة بين هذه المتغيرات فنجاح الطلاب او فشلهم يؤثر أيضا على ادراكهم للضغوط ومن ثم رفاهيتهم ودافعيتهم للإنجاز ومن ثم قدرتهم على الصمود. إن السببية المتبادلة يمكن ان تتضمن حلقة تغذية راجعة إيجابية او سلبية التي تحدث بمرور الوقت وربما تؤدي الى تغييرات في مستوى الشعور بالرفاهية الاكاديمية.

- إن مستوى شعور الطلاب بالرفاهية وقدرتهم على الصمود تمثل مفترق طرق أو نقطة تقاطع بين العوامل الجامعية (التوافق الأكاديمي)، والمتغيرات المتعلقة بالطلاب (مثل الدافعية، والكمالية)، وان التأثير المتبادل والمستمر بين الكمالية والصمود والشعور بالرفاهية هو تأثير تبادلي ومعقد حيث يمكن ان يكون دوامة تصاعدية نحو التوافق والنجاح الأكاديمي او ينحدر نحو عدم التوافق والإحباط والخوف وتوقع الفشل ومن ثم انخفاض التحصيل.

توصيات البحث ومقترحاته :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن اقتراح التوصيات والمقترحات التالية:

- ١- توجيه العاملين بالحقل التعليمي والإرشاد التربوي الى الاهتمام بتوفير بيئات تعليمية واكاديمية ترفع من مستوى الرفاهية الأكاديمية للطلاب لتحقيق اعلى نواتج تعليمية
- ٢- بناء برامج تدريبية معرفية سلوكية لتعديل الجوانب السلبية للكمالية والتخفيف من نتائجها السلبية على الأداء والانجاز الأكاديمي وتنمية الجوانب الإيجابية للكمالية.
- ٣- العمل على توفير بيئة تعليمية ذات خصائص إيجابية تخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي.
- ٤- إجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرفاهية الاكاديمية ومتغيرات أخرى مثل اليقظة العقلية والانفعالات الاكاديمية والمناعة النفسية.
- ٥- دراسة الفروق في الرفاهية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات المعرفية مثل: التجول العقلي.

ملحوظة: هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي جامعة

الملك خالد -المملكة العربية السعودية رقم (1440 - 208 - GRP)

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). النمذجة البنائية للتسامح النفسي وعوامل الشخصية في علاقته بكل من العرفان وعوامل الشخصية الخمس الكبرى والهناؤ الذاتي لدى طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٣٢، ٤٦-٣٠٨
- أبو حلاوة، محمد سعيد (٢٠١٣). المرونة النفسية ماهيتها ومحدداتها وقيمتها الوقائية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٩.
- أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٤). عم النفس الإيجابي: ماهيته ومنطلقاته النظرية وافاقه المستقبلية. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية، العدد ٣٤
- أبو هاشم، السيد محمد؛ القدور سماح ممدوح (٢٠١٢). صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسورية من طلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية وتربوية، كلية التربية، جامعة الرقازيق، ٧٥، ١٠١-١٣٤
- باطه، امال عبد السميع ملجي (١٩٩٦). الكمالية العصابية والكمالية السوية. دراسات نفسية - مصر، ٦ (٣)، ٣٠٥-٣١١.
- باوية، نبيلة (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرياح ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية -جامعة قاصدي مرياح ورقلة -الجزائر، ٨، ٣١٥-٣٣٤.
- الجمال، حنان محمد؛ رخا، سعاد عبد العزيز (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الاحياء على التحصيل الدراسي والانفعالات الاكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٠ (٤)، ١٤٧-١٩٨.
- الجندي، نبيل جبرين؛ وعبد تلاحمه، جبارة (٢٠١٧). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل. مجلة الدراسات التربوية والنفسية بكلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١١، ٢، ٣٣٧-٣٥١.
- حسانين، السيد الشبراوي (٢٠١٢). الاحتراق وعلاقته بالارتباط الدراسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية (جامعة الازهر)، ١٤٩، ٢، ٣٧٠، ٤١٣.
- الحولة، عبد الحميد فتحي؛ وعبد المجيد سامح جمعة (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الاكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٦٢، ١٩٩-٢٤٦.

- خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٩). الأنشطة والاحداث السارة لدى طلاب الجامعة. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، الرسالة (٥)، ١-٦٤.
- خرنوب، فتون (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، ١(١٤)، ٢١٧-٢٤٢.
- شقيب، زينب محمود (٢٠٠٢). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصرية -سعودية). كراسة التعليمات، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة الحديثة.
- شند، سميرة محمد إبراهيم; سلومة، حنان سلامة (٢٠١٣). مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي. مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٤، ٦٧٣-٦٩٤
- ضياء، أبو عاصي (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة النفسية للأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعرش، جامعة قناة السويس، مصر.
- عطية، أشرف محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح. دراسات نفسية - مصر، ٢١، ٤، ٥٧١-٦٢١.
- عكاشة، محمود ; وسليم عبد العزيز (٢٠١٠). العلاقة بين جودة الحياة النفسية والاعاقة اللغوية. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية -جامعة كفر الشيخ بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية " (١٣-١٤ ابريل).
- العمرى، سيف سرحان (٢٠٠٧). مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- العديني، ماجد محمد مرشد (٢٠١٨). الصلابة النفسية والرفاهية لدى طلاب جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة. ٢٦، ٣، ٢٥٤-٢٩٩
- قائد، عبد الباسط احمد؛ محسن، ابتسام سيف ؛ مقبل، انسام (٢٠١٢). مستوى الاحتراق النفسي لدى طلبة كلية التربية / عدن وأثره على تكيفهم الاجتماعي الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة عدن، ١٢، ٩٣-١١٦.
- قرني، سعاد كامل ؛ احمد، احمد عبد الملك (٢٠١٧) . الاسهام النسبي للتوجه الإيجابي نحو المستقبل وتنظيم الذات في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى الطلاب المتفوقين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا (دراسة من منظور علم النفس الإيجابي). المؤتمر الدولي الثالث لكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر، ١، ١٨٥-٢٢٥، الجيزة.

المغازي، عبد المحسن مسعد إسماعيل (٢٠١٧). الصمود النفسي وعلاقته بالتوافق المهني لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة ٦ أكتوبر، ٤، ٩٢٩-٩٤٦.

المنشأوي، عادل محمود (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات بين الشفقة بالذات وكل من: الإرهاق والصدمة الأكاديمي لدى الطالب المعلم. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٦ (٥)، ١٥٣-٢٢٥.

منصور، السيد كامل الشربيني (٢٠١٢). استراتيجيات المواجهة وتقدير الذات والانفعال الإيجابي والانفعال السلبي كمنبئات للكمالية التكيفية. دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٧٧، ٥١-١٣٠.

ياسين، حمدي محمد؛ وسرميني، إيمان مصطفى؛ وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٤). الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٩٧(٢٥)، ٣٥١-٣٧٩.

المراجع الاجنبية:

- Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2013). Self-control mediates the link between perfectionism and stress. *Motivation and Emotion*, 37, 413-423. doi:10.1007/s11031-012-9321-6.
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80, 197-203.
- Bangel, N. (2010). Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted Education training Model. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 209-221.
- Bauer, J.J., & Mcadams, D.P. (2010). Eudaimonic Growth: Narrative Growth Goals Predict Increases in Ego Development and Subjective Well-Being 3 Years Later. *Developmental Psychology*, 46(4), 761-772.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020.
- Brooks, R. & Goldstien, S. (2004). *The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence, and Personal Strength in your Life*. New York: McGraw-Hill.
- Burns, D. D.(1980).The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52.
- Chan, D. W. (2012). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roepers Review*, 34, 224-233.
- Chan, D., W. (2007). Positive and Negative Perfectionism among Chinese Gifted Students in Hong Kong: their relationships to General Self-

- Efficacy and Subjective Well-Being. *Journal for the Education of the Gifted*; Fall 31, 1-77.
- Chandler, R.C., & Robinson. (2014). Wellbeing in retirement villages: Eudemonic challenges and opportunities. *Journal of Aging Studies*, 31, 10-19
- Chang, E, Lee, A., Byeon, E., Seong, H., Sang L. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between Perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202–210.
- Chang, E. C., Watkins, A. F., & Banks, K. H. (2004). How adaptive and maladaptive perfectionism related to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college student's. *Jou. of Counseling Psych.*, 51(1), 39-102
- Chen, C. (2016). The Role of Resilience and Coping Styles in Subjective Well-Being among Chinese University Students. *Asia-Pacific Edu.Res*, 25(3):377–387.
- Dickinson & David A.G. (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience? *Studies in Higher Education*, 40, No. 10, 1889–1903.
- Diener, E. (2002). Psychology of subjective wellbeing. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Science* (pp.16451-16454). Oxford : Elsevier.
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence Hall students. *Journal of American College Health*, 54, 15-24.
- Edwards, S., Ngcobo, H., Edwards, D., & Palavar, K. (2005). Exploring the Relationship between Physical Activity, Psychological Well-being and Physical Self-perception in Different Exercise Groups. *South Africa Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 27(1), 75-90.
- Eroglu, S. E. (2012). Examination of university students' subjective well-being: A cross-cultural comparison. *International Journal of Academic Research*, Vol. 4, No. 1, Pp. 168-171.
- Faas, C., Benson, M.J., Kaestle, C.E., Savla, J. (2017). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. *Journal of Youth Studies*, 1-18
- Frost, R., Marten. P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2013). Adult attachment style differences among adaptive, maladaptive, and non-perfectionists. *Journal of Counseling & Development*, 91, 78–86.

- Gustafsson, H., Kenttä, G., & Hassmén, P. (2011). Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 3 - 24.
- Hamackek,D.(1978).Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism .*Journal of psychology* ,15,27-33.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470
- Jo, H., & Lee, H. (2010). The mediating effects of achievement goals on the relationship among perfectionism, academic burnout and academic engagement. *Korean Journal of Youth Studies*, 17(17),131-154 .
- Kljajic, K., Gaudreau,P., Franche ,V.(2017). An investigation of the 2 ×2 model of perfectionism with burnout, engagement, self-regulation, and academic achievement. *Learning and Individual Differences* 57, 103-113.
- Kornblum,M.& Ainley , M. (2005). Perfectionism and Gifted: A study of An Australian School Sample. *International Education Journal*,6(2),232 - 239.
- Lemyre, P.-N., Hall, H. K., & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18, 221 - 234.
- Lustrea ,A. ,Al Ghazi ,L.& Predecu , M.(2018). Adapting and validating Ryff's psychological well-being scale on Romanian student population. *Educatia 21 Journal*, 16, Art 15.
- Malik,S. & Ghayas ,S.(2016).Construction and Validation of Academic Perfectionism Scale: Its Psychometric Properties. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31, (1), 293-310.
- Martin, A. & Marsh., H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- McGovern, K .M, Simon-Dack, S .L., Williams,C.C. & Esche ,A.M.(2015).Emotions, Cognitions, and Well-Being: The Role of Perfectionism, Emotional Over excitability, and Emotion Regulation. *Journal for the Education of the Gifted vol.* 38(4) ,343-357.
- Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering *Psychological science*, vol.24, issue 5,776-781.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Cardinal, G., & Grouzet, F. M. E. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: an

- integrated model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913–921.
- Mishie, F.; Glach, M. & Bray, D. (2001). An evaluation of factors Influencing the academic self- concept self- esteem and academic Stress for direct and re- entry students in higher education, *Educational psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(4), pp.455- 472.
- Misra, R., & McKean, M. (2000). College students' academic stress and- its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), pp. 41-59
- Moon, S.; Kelly, K. & Feldhusen, J. (2009). Specialized Counseling Services for Gifted youth end their Families: A Needs Assessment. *Gifted Quarterly*, 53, 163- 173.
- Morales, E. (2008). Exceptional Female Students of Color: Academic Resilience and Gender in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 33(3):197-213.
- Mueller, C. (2009). Factors as barriers to depression protective in gifted And no gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53 (1), 3-14.
- Mulder, A.M., Cashin, A. (2015). Health and wellbeing in students with very high psychological distress from a regional Australian university. *Advances in Mental Health*, 13(1), 72-83.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., & Chow, S.-M. (2010). Positive emotions as a basic building block of resilience in adulthood. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 81–93). New York: Guilford Publications
- Ongen, D. (2009). The relationship between perfectionism and multidimensional life satisfaction among high school adolescents in Turkey. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 37, 52–64.
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Soc. Psychol. Educ.* 15, 321–336.
- Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1-14.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2014). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication.
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72–85.

- Rice, K. G., Frederick G., Lopez F., & Richardson M.E. (2013). Perfectionism and performance among STEM students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 124–134.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic Well-Being. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 141-66.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the gifted adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11, 183–196
- Shafman, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879–906.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145.
- Troccoli, A.E.(2017).Attitudes towards accommodations and academic wellbeing of college students with disabilities .MA. , Rowan university, Proquest LLC.
- Turner, M., Scott-Young, C.M., Holdsworth, S. (2017). Promoting wellbeing at university: the role of resilience for students of the built environment. *Construction Management and Economics*, 35(11-12), 707-718.
- Wang, K. T., Puri,R.,Slaney,R.B.,Methikalam,B., &Chadha, N. (2012).Cultural validity of perfectionism among Indian students: Examining personal and family aspects through a collectivistic perspective .*Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45,32–48.
- Whiteside, M., Bould, E., Tsey, K., Venville, A., Cadet-James, Y., Morris, M.E. (2017). Promoting Twenty-first-century Student Competencies: A Wellbeing Approach. *Australian Social Work*, 70(3), 324-336.
- Zajaciva, A.; Lynch, M. & Espenshada, J. (2005). Self- efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*,46(6),pp.677-706.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Chan, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540