الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية بطرابلس ليبيا

إعداد

مريم يونس عمر قريرة

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

٢٠٢٥م

الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية بطرابلس ليبيا

إعداد

مريم يونس عمر قريرة

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

كلية التربية
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

سبتمبر ٢٠٢٥م

ملخص البحث

أجريت هذه الدراسة لتحقيق عدة أهداف؛ أوّلاً: للتحقق من البناء الهيكلي وللتحقق من صحة نموذج قياس التحصيل الدراسي، وتقدير العلاقات السببية بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في النموذج المفترض. واستكشاف احتمالية وجود فروق للجنس في متغيرات الدراسة. تم اختيار عيّنة تتكون من ٣٤٠ طالبًا وطالبةً (٢٠٤ إناث و١٣٦ذكورًا) من عيّنة منظمة بشكل عشوائي. وتم تطوير ثلاث أدوات لجمع البيانات؛ يغطي الجزء الأوّل المعلومات الديموغرافية للمستجيبين ويتكون الباقي من المقاييس والتي تحتوي على ٣٣ فقرة، مصنفة على فئات من نوع ٥(لمقياس ليكرت الخماسي)، مقتبسة من ثلاثة مقاييس، وكذلك قد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) وإجراءات نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM)، وأشارت النتائج إلى أن أدوات البحث كانت موثوقة وسليمة وتمتعت المقاييس في صورتها النهائية بخصائص جيدة. وباستخدام البرنامج الإحصائي AMOS لاختبار فرضيات الدراسة، وجدت الدراسة أن الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي لم يؤثرا في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية بالقسم الأدبي. على الرغم من أن للرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي تأثيرًا ذا دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز وهو المتغير الوسيط. كما أظهرت النتائج أن الدافعية للإنجاز تتوسط العلاقة بين (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي) والتحصيل الدراسي، حيث كانت العلاقة بينهم ذات أهمية خلال مسار الوساطة لدافعية للإنجاز. وكلا من متغيري (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي)، ومتغير (الدافعية للإنجاز) يفسران معًا ٥٣٪ من التباين المشترك لمتغير التحصيل الدراسي. وقد قدمت الدراسة رؤى جديدة حول العلاقات المتبادلة بين المتغيرات المدروسة في ضوء التحديات الحالية التي تواجه طلاب الشهادة الثانوية في ليبيا. وأخيرًا وليس آخرًا، تمت مناقشة الآثار النظرية والعملية لهذه النتائج والتوصيات لهيئات التربية والتعليم بالمجتمع الليبي.

ABSTRACT

The present study was conducted with several objectives: to verify and construct-validate the measurement model of academic achievement, and to estimate the causal relations between psychological well-being, social adjustment, achievement motivation, and academic achievement in the postulated model. A total sample of 340 high school students in the Arts Department (204 females and 136 males) from Libya was drawn from a stratified random sample. Three instruments were developed to collect data: the first covers the demographic information of the respondents, and the remaining two consisted of a questionnaire with 33 items, rated on 5-Likert type categories, adapted from three established scales which have been validated and used in previous studies. Data were analyzed using descriptive statistics, Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Structural Equation Modelling (SEM) procedures. The results indicated that the research instrument was reliable and psychometrically sound. It also confirmed the unidimensional structure of each construct of interest and the adequacy of the model. Using the AMOS statistical program to test the study hypotheses, the study found that psychological well-being and social adjustment did not influence the academic achievement of high school students in the literary department. However, psychological well-being and social adjustment had a statistically significant effect on achievement motivation, which served as the mediating variable. The results also showed that achievement motivation mediated the relationship between psychological well-being, social adjustment, and academic achievement; their relationship was significant and important through the mediation path of achievement motivation. The variables (psychological well-being and social adjustment) and the variable (achievement motivation) together explained 53% of the shared variance of the academic achievement variable, and together they affected academic achievement either negatively or positively. The study provided new insights into the mutual relationships between the studied variables in light of the current challenges facing secondary school students in Libya. The theoretical and practical implications of these findings and recommendations for educational bodies are discussed.

APPROVAL PAGE

The thesis of Maryem Younes Omar Grera has been approved by the following:

_____
Siti Rafiah Abd. Hamid
Supervisor

_____
Ssekamanya Siraje Abdallah
Co-Supervisor

_____
Arifin Mamat
Internal Examiner

_____
Mikail Ibrahim
External Examiner

_____
Mohamed Ibrahim Negasi
Chairman

DECLARATION

I hereby declare that this thesis is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that is has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Maryem Younes Omar Grera

Signature: ……..…...… Date: ……...…

الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٥م محفوظة لـ: مريم يونس عمر قريرة

الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرهما في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية بطرابلس ليبيا

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إليكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.

٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض التجارة والربح.

٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

٤- سيزود الباحث مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا بعنوانه مع إعلامها عند تغير العنوان.

٥- سيتم الاتصال بالباحث لغرض الحصول على موافقته على استنساخ هذا البحث غير المنشور للأفراد من خلال عنوانه البريدي أو الإليكتروني المتوفر في المكتبة. وإذا لم يجب الباحث خلال عشرة أسابيع من تاريخ الرسالة الموجهة إليه، ستقوم مكتبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا باستخدام حقها في تزويد المطالبين به.

أكّدت هذا الإقرار: مريم يونس عمر قريرة

التوقيع: ..... التاريخ: .....

الى أبي وأمي ....

اللذين سعيا لغرس روح المسؤولية في نفسي على أسس مبنية ثابتة راسخة

فسعيا لتوعيتي بما في الحياة من كنوز القيم والمثل.

الى كل انسان ....

مؤمن بربه، مخلص لوطنه، واع بمسؤلياته، مساهم في بناء مجتمعه.

الى كل صوت ينادي ....

بالحق ضد الباطل، وبالنظام ضد الفوضى، وبالعفة ضد الإباحية، وبالاسرة المثالية ضد الشذوذ.

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا عدد خلقك ورضا نفسك وزنة عرشك ومداد كلماتك. اللهم لك الحمد ولك الشكر حتى ترضى ولك الحمد ولك الشكر عند الرضا ولك الحمد ولك الشكر دائمًا وأبدًا على نعمتك.

أتوجه بالشكر والامتنان للبروفسور/ رفاه عبد الحميد، وللدكتور/سراج عبد الله، رعاهما الله تعالى وحفظهما على تفضلهما بالإشراف العلمي على رسالتي؛ فقد كان لإشرافهما ولتوجيهاتهما ونصائحهما السديدة الفضل الكبير –بعد فضل الله تعالى–في إتمام دراستي العلمية هذه.

وأتوجه بالشكر للأساتذة المناقشين، وإلى الأستاذ الدكتور عميد كلية التربية، وإدارة الدراسات العليا وموظفيها لتسهيل معاملات التسجيل والمناقشة. كما أتوجه بالشكر لكل من كان عونًا لي في إتمام هذه الرسالة.

وما توفيقي إلّا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث ..... ب
ملخص البحث بالإنجليزية ..... ج
صفحة القبول ..... د
صفحة التصريح ..... هـ
صفحة الإقرار ..... و
الإهداء ..... ز
الشكر والتقدير ..... ح
قائمة الجداول ..... س
قائمة الأشكال ..... ف

الفصل الأوّل: المقدمة ١
خلفية الدراسة ١
مشكلة الدراسة ٨
أسئلة الدراسة ١٣
أهداف الدراسة الحالية ١٤
فروض الدراسة: ١٥
أهمية الدراسة الحالية: ١٦
من الجانب النظري: ١٦
الجانب العملي: ١٧
حدود الدراسة: ١٨
مصطلحات الدراسة: ١٨
الإطار المفاهيمي للدراسة: ٢٠

النموذج المقترح لدراسة: ٢٢
ملخص الفصل: ٢٣

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ٢٤
أوّلاً: الإطار النظري: ٢٤
أوّلاً: الرفاهية النفسية Psychological well- being: ٢٦
تعريف الرفاهية النفسية: ٢٧
أبعاد الرفاهية النفسية ٢٩
النظريات المفسرة للرفاهية النفسية: ٣١
الرفاه النفسي لدى المراهقين: ٣٨
ثانيًا: التوافق الاجتماعي ٤١
مظاهر التوافق الاجتماعي: ٤٢
مظاهر سوء التوافق الاجتماعي: ٤٣
أهمية التوافق الاجتماعي عند الطلبة " المراهقين": ٤٥
النظريات المفسرة للتوافق الاجتماعي: ٤٧
ثالثًا: الدافعية للإنجاز Achievement Motivation: ٥٠
تعريفات الدافعية للإنجاز: ٥١
مكونات الدافعية للإنجاز: ٥٢
خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز: ٥٤
نظريات الدافعية للإنجاز: ٥٤
أهمية دافعية الإنجاز لطالب: ٥٨
رابعًا: التحصيل الدراسي Academic Achievement: ٦٠
مفهوم التحصيل الدراسي Academic achievement: ٦١
العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: ٦٢
معوقات التحصيل الدراسي: ٦٢

الاتجاهات المفسرة السائدة في التحصيل الدراسي: ٦٣
أهمية التحصيل الدراسي لدى الطالب المراهق: ٦٥
ثانيًا- الدراسات السابقة: ٦٧
المحور الأوّل: ويشمل الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: ٦٨
المحور الثاني – الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: ٧٦
المحور الثالث – الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي: ٨٢
المحور الرابع: الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي. ٨٨
ملخص الفصل: ١٠٢

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة ١٠٣
التمهيد: ١٠٣
المنهج المستخدم في الدراسة: ١٠٣
مجتمع الدراسة: ١٠٤
عينة الدراسة: ١٠٧
المرحلة الأولى: جمع البيانات وتحديد المتغيرات بناءً على مراجعة الأدبيات: ١١٢
المرحلة الثانية: اختيار مقاييس الدراسة: ١١٢
أدوات الدراسة: ١١٢
المقياس الأوّل: مقياس الرفاهية النفسية (Psychological Well Being Scale): ١١٣
ثانيًا: مقياس التوافق الاجتماعي (Social Adjustment Scale): ١١٤
ثالثًا: مقياس الدافعية للإنجاز(Achievement Motivation Scale): ١١٥
المرحلة الثالثة: التحقق من صحة محتوى العناصر عبرَ حكم الخبراء: ١١٦

المرحلة الرابعة: الدراسة الاستطلاعية لتقنين المقاييس: ١١٨
المرحلة الخامسة: الصورة النهائية لأدوات الدراسة الحالية: ١١٩
ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي لأدوات الدراسة الحالية: ١٢٧
نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لكل مقياس: ١٣١
أوّلاً: مقياس الرفاهية النفسية: ١٣١
ثانيًا: مقياس التوافق الاجتماعي ١٣٦
ثالثًا: مقياس الدافعية للإنجاز: ١٤٠
الملخص والاستنتاجات: ١٤٤
المرحلة السادسة: جمع البيانات للدراسة الرئيسة والتطبيق النهائي: ١٤٤
الأساليب الإحصائية: ١٤٧
تقييم نموذج القياس Goodness of Fit: ١٥١
إعادة المواصفات النموذجية Model Re- specification: ١٥٢
ملخص الفصل: ١٥٣

الفصل الرابع: تحليل البيانات والنتائج ١٥٤
مقدمة ١٥٤
فحص البيانات: ١٥٤
البيانات المفقودة: ١٥٤
البيانات المتطرفة: ١٥٥
طبيعية البيانات: ١٥٥
العلاقات الخطية المتعددة: ١٥٧
التحليل العاملي التوكيدي: ١٥٨
النتائج لتحليل العاملي التوكيدي CFA: ١٥٨
نتائج الإحصاء الوصفي للدراسة: ١٦٤
نتائج الإحصاء الاستدلالي: ١٦٨

تقييم نموذج القياس الكلي(Measurement Model) : ١٧٠
تقارب المصداقية والموثوقية (Convergent Validity and Reliability): ١٧٢
تقييم النموذج الهيكلي(Structural Model: ١٧٥
التربيع المتعدد الارتباط (R2) لنموذج الهيكلي:-..... ١٧٦
نتائج فرضيات الدراسة: ١٧٧
أوّلاً: العلاقات ذات التأثير المباشر:..... ١٧٧
ثانيًا: العلاقات ذات التأثير غير المباشر:..... ١٧٩
ملخص الفصل:..... ١٨١

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والاقتراحات والتوصيات ١٨٢
ملخص نتائج البحث ١٨٢
مناقشة النتائج: ١٨٤
مناقشة أهداف الدراسة: ١٨٨
التأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة: ١٨٨
التأثيرات غير المباشرة لمتغيرات الدراسة:..... ١٩٥
مساهمة الدراسة: ١٩٨
المساهمة النظرية:..... ١٩٨
المساهمة العملية: ٢٠١
توصيات الدراسة: ٢٠٢
توصيات للمعلمين: ٢٠٢
توصيات لأولياء الأمور:..... ٢٠٣
توصيات لإدارة المدارس: ٢٠٤
قيود الدراسة والاقتراحات الخاصة بالبحوث المستقبلية:..... ٢٠٥
الخاتمة ٢٠٦

قائمة المصادر والمراجع ٢٠٨
أوّلاً: القرآن الكريم ٢٠٨
ثانيًا: الكتب العربية ٢٠٨
ثالثًا: المراجع باللغة الإنجليزية: ٢١٧

الملاحق ٢٣١
ملحق رقم (١) مقياس الرفاهية النفسية في صورته الأولية: ٢٣١
ملحق رقم (٢) مقياس التوافق الاجتماعي ٢٣٥
ملحق رقم (٣) مقياس الدافعية للإنجاز ٢٣٧
ملحق رقم (٤) يوضّح أسماء محكمي مقاييس الدراسة ٢٤٠
ملحق رقم (٥) مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية: ٢٤١
ملحق رقم (٦) مقياس التوافق الاجتماعي في صورته النهائية ٢٤٥
ملحق رقم (٧) مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهاية: ٢٤٧

قائمة الجداول

جدول رقم (١)	يوضّح أسماء المدارس وتوزيع الطلاب (ذكور –إناث)	١٠٥
جدول رقم (٢)	يوضّح حجم العيّنة المطلوبة	١٠٨
جدول رقم (٣)	يوضّح العدد المطلوب من العدد الإجمالي لطلاب في كل مدرسة	١١٠
جدول رقم (٤)	يوضّح توزيع بنود مقياس الرفاهية النفسية الموجبة والسالبة "	١١٤
جدول رقم (٥)	يوضح قيم معاملات الارتباط لبنود المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه	١٢٢
جدول رقم (٦)	يوضح قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس	١٢٣
جدول رقم (٧)	يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل	١٢٤
جدول رقم (٨)	يوضّح قيمة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل	١٢٥
جدول رقم (٩)	يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقاييس ككل	١٢٦
جدول رقم (١٠)	يوضّح الاشتراكات للفقرات على مقياس الرفاهية النفسية	١٣١
جدول رقم (١١)	العوامل الستة المكونة لمقياس الرفاهية النفسية وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة	١٣٣
جدول رقم (١٢)	يوضح الاشتراكات للفقرات على مقياس التوافق الاجتماعي	١٣٧
جدول رقم (١٣)	عاملان اثنان مكونان لمقياس التوافق الاجتماعي وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة	١٣٨
جدول رقم (١٤)	الاشتراكيات Communalities للفقرات على مقياس الرفاهية النفسية	١٤١
جدول رقم (١٥)	العاملين المكونان لمقياس الدافعية للإنجاز وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة	١٤٢
جدول رقم (١٦)	يوضح المؤشرات الملائمة التي استخدمت في الدراسة	١٥٢
جدول رقم (١٧)	يوضح نتائج الالتواء والتفلطح لمقاييس الدراسة	١٥٥
جدول رقم (١٨)	يوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات الدراسية ويوضح ونتائج (tolerance) (VIF).	١٥٧
جدول رقم (١٩)	يوضح مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الرفاهية	١٦١
جدول رقم (٢٠)	يوضح مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس التوافق الاجتماعي	١٦٢
جدول رقم (٢١)	يوضح مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الدافعية للانجاز	١٦٤

جدول رقم (٢٢)	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة ومفرداتها	١٦٥
جدول رقم (٢٣)	يوضح معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة	١٦٧
جدول رقم (٢٤)	يوضح نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متغير الجنس	١٦٨
جدول رقم (٢٥)	يوضح مؤشرات جودة النموذج للقياس المقترح ككل	١٧١
جدول رقم (٢٦)	يوضح يوضح قيم (AVE) وقيم (CV) لمتغيرات الدراسة	١٧٣
جدول رقم (٢٧)	يوضح نتائج الصدق التمايزي	١٧٤
جدول رقم (٢٨)	يوضح نتائج التحليل للنموذج المفترض لمتغيرات الدراسة	١٧٦
جدول رقم (٢٩)	يوضح القيم المعيارية لعلاقات التاثير المباشر بين المتغيرات	١٧٨
جدول رقم (٣٠)	القيم المعيارية للبارامترات التي تعكس العلاقة الارتباطية بين المتغيرين المستقلين (الرفاهية النفسية- التوافق الاجتماعي)	١٧٩
جدول رقم (٣١)	يوضح القيم المعيارية لعلاقات التأثير غير المباشر بين المتغيرات	١٨٠
جدول رقم (٣٢)	يوضح العلاقات المفترضة لدراسة ودلالتها الإحصائية	١٨٤

قائمة الأشكال

شكل رقم (١)	يوضح النموذج المقترح لدراسة	٢٢
شكل رقم (٢)	يوضح أبعاد الرفاه النفسي	٣١
شكل رقم (٣)	يوضح هرم ماسلو للحاجات	٣٢
شكل رقم (٤)	يوضح مكونات الدافعية للإنجاز	٥٣
شكل رقم (٥)	يوضح صياغة معادلة (Stephen Thompson)	١٠٧
شكل رقم (٦)	يوضح العمليات التي ينطوي عليها وضع الصيغة النهائية لأدوات الدراسة	١١١
شكل رقم (٧)	يوضح نتائج (scree plot) لمقياس الرفاهية النفسية	١٣٠
شكل رقم (٨)	يوضح نتائج (scree plot) لمقياس التوافق الاجتماعي	١٣٠
شكل رقم (٩)	يوضح نتائج (scree plot) لمقياس الدافعية للإنجاز	١٣٠
شكل رقم (١٠)	يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات وقيمة المتوسط والانحراف المعياري	١٥٦
شكل رقم (١١)	نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية	١٦٠
شكل رقم (١٢)	نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس التوافق الاجتماعي في صورته النهائية	١٦٢
شكل رقم (١٣)	يوضِّح نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية	١٦٣
شكل رقم (١٤)	يوضِّح نتائج تقييم نموذج جودة القياس المقترح ككل	١٧١
شكل رقم (١٥)	يوضِّح نتائج النموذج الهيكلي	١٧٦

الفصل الأوّل

المقدمة

خلفية الدراسة

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم للفرد، حيث تؤدّي دورًا أساسًا في تشكيل شخصيته وسلوكه ومِن ثَمَّ مستقبله. وهي تعد أحد أهم المؤسسات الاجتماعية الفعالة التي تهدف إلى تنمية قدرات الفرد النفسية والاجتماعية، وكذلك تهدف إلى زرع الأفكار والمبادئ والحقائق الإنسانية والعلمية التي لا تتعارض مع سلوكيات الشخصية السوية التي يسعى كل مجتمع للحصول عليها. وهي بذلك تكون المرحلة المسؤولة عن تهيئة الطالب لدخول لبيئة الجامعات التعليمية.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي أكثر مراحل العمر حساسية وأهمية نظرًا لأن طلاب هذه المرحلة هم أفراد يمرون بمرحلة المراهقة، وهي من أكثر مراحل العمر تعقيدًا، فهي مرحلة انتقالية تتميز بتغيرات في شخصية الفرد وفي حياته بوجه عام. ومن جهة أخرى فالتحديات والصعوبات التي تواجه هذه الفئة في تزايد مستمر. حيث تشير إحصائيات منظمة الصحة العالمية ٢٠١٩م، إلى أن ما يقرب من ٢٠٪ من المراهقين في كل عام يعانون من مشاكل الصحة النفسية (World Health Organization, October, 2019). كما تقدر منظمة الصحة العالمية أن واحدًا من كل خمسة مراهقين يعانون شكلاً من أشكال المشاكل التنموية أو العاطفية أو السلوكية، وأن واحدًا من كل ثمانية يعاني من اضطراب عقلي.

كما يُنظر إلى مرحلة المراهقة عادةً على أنها فترة حياة مليئة بالمشاكل والصعوبات. حيث إن هناك قدرًا كبيرًا من الأبحاث المتعلقة بالمخاطر ومشاكل السلوك وعوامله وطرق الوقاية (Dvorsky, et al, 2018 ؛Oliva et al,2010)نتيجة لذلك، تكون المعرفة والأبحاث المتعلقة بجوانب الأداء الأمثل والتطور الإيجابي خلال هذه السنوات أقل بحثًا بكثير (Huebner, et al, 2009). ومع ذلك، ظهرت وجهات نظر مختلفة دعت إلى فهم مرحلة المراهقة ودراستها من منظور أوسع وأكثر توازنًا، مع الأخذ في الاعتبار أن الأداء الأمثل خلال فترة المراهقة هو أكثر من عدم

وجود مشاكل أو صعوبات أو أمراض أو اضطرابات(Lener, et al, 2005; Seligman, 2008). ويشمل ذلك علم النفس الإيجابي، الذي يأخذ في الاعتبار قدرة المراهقين على تحقيق تنمية صحية وناجحة، واعتماد نهج موجه نحو الرفاهية لتحقيق نتائج تعليمية أفضل (Seligman, et al, 2009). من خلال تحقيق الأهداف التربوية المنشودة والمتمركزة حول المعارف والخبرات التي يكتسبها الطالب أثناء العملية التعليمية والتي تقاس نتائجها بتحصيلهم الدراسي في نهاية العام الدراسي.

حيث يعد التحصيل الدراسي أحد أهداف العملية التعليمية فمن خلاله يستطيع الطلاب الدخول مجالات تنافسية. فأولئك الذين يرغبون في دخول المجال الطبي يحتاجون إلى خلفية تعليمية شاملة في علم الأحياء، وتتطلب الشهادة الهندسية أوراق اعتماد تعليمية كافية. وأولئك الذين يتطلعون إلى دخول الأوساط الأكاديمية أن يكونوا أكثر نجاحًا في مجالهم العلمي، وهكذا يقيس الأداء الدراسي الصفات التي تعتبر حاسمة لنجاح الطالب في وقت لاحق. وهذا الإنجاز الدراسي لا يحققه المراهق الا عندما يشعر الطالب بالأمان والطمأنينة والمشاركة والاحترام ورغبة قوية إلى تحقيق الأفضل، ومِن ثَمَّ يمكنهم التركيز على أهدافهم الأكاديمية. وعليه يعد التدني في التحصيل الدراسي للطلاب مشكلة تنطوي على عدد من العوامل والتي خلال إدراكها نستطيع الحد منها، ولذا سينعكس ذلك إيجابيًّا على أداء الطلاب الأكاديمي.

ومن هنا جاءت أهمية دراسة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لطلبة الشهادة الثانوية. فهؤلاء الطلبة يضعون لأنفسهم أهدافًا متعددة يسعون إلى تحقيقها كالنجاح في نهاية العام الدراسي، وقد يحقق هؤلاء الطلاب هدفهم في حين يفشل الآخرون. وعليه قد يرجع نجاح هؤلاء الطلبة إلى شعورهم بالانسجام مع أنفسهم وتقبلهم لذواتهم وشعورهم بالمسؤولية والاستقلالية ومن جهة أخرى بالرضا الاجتماعي لشعورهم بالتوافق الاجتماعي، وذلك بوجود علاقات إيجابية مع الآخرين. كل ذلك يخلق في داخلهم دافعًا قويًّا للإنجاز يحثهم على القيام بواجباتهم المدرسية والحرص على تحصيلهم الدراسي والنجاح في نهاية العام الدراسي. فالنمو الشخصي السليم واستمرارية الفرد في تطوير نفسه وتحسين سلوكه وتنظيمه تنظيمًا مستقلاً عن الضغوط الاجتماعية والترحيب بالخبرات الجديدة يؤدي بالضرورة إلى خلق شخصية ذات رفاهية نفسية وهذه الرفاهية تمكن الطالب من أن يمتلك دافعًا قويًّا للإنجاز تجعل منه شخصًا ناجحًا

على الصعيد الشخصي والاجتماعي والدراسي. وهذا ما يؤكده (Dodge,et al,2012) بأن الرفاه النفسي ينطوي على التمكن الشخصي، والاستقلالية، والشعور بالهدف والمعنى في الحياة، وبالنمو والتطور الشخصي يصل المرء إلى حالة الرفاه وإذا وصل لحالة اتزان لن يتأثر بأحداث الحياة الصعبة والمجزية.

تاريخيًا، ركزت أبحاث الرفاهية تركيزًا كبيرًا على البالغين في البلدان المتقدمة (Rodgers WL, Bachman JG. ,1988). حيث كان هناك القليل من الأبحاث حول الرفاهية النفسية للأطفال والمراهقين خاصة في البلدان النامية (Goldbeck L ,2007). وأن هناك ما يقدر بنحو ١,٢ مليار شاب من المراهقين تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٩ في العالم (UNICEF, 2002). ويعيش ما يقرب من ٧٠ في المائة من هؤلاء الشباب في البلدان النامية حيث تخلق الصعوبات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والبيئية المعقدة مجموعة واسعة من التحديات التي يجب على المراهقين التغلب عليها أثناء رحلتهم إلى مرحلة البلوغ. وعديد من هؤلاء المراهقين المحرومين لديهم القليل من الموارد الشخصية وقليل من الدعم الاجتماعي لمواجهة الظروف التي تنشر الفقر والظلم والتمييز بين الجنسين. تشير بعض البيانات إلى أن أكثر من نصف الشباب يعيشون في فقر في جميع أنحاء العالم (UNFPA ,2007). ومِن ثَمَّ، يُعتقد أن الأطفال والمراهقين أكثر "عرضة" للاضطرابات التي ستؤثر في صحتهم ورفاههم النفسي (USDHHS ,2013). كما تم تقدير المرض النفسي بحلول عام ٢٠٢٠ افرنجي ليصبح ما يعادل ١٥٪ من العبء العالمي للمرض (Biddle SJH, Mutrie N ,2008).

من منظور واسع، يعتبر قياس رفاهية المراهقين وتعزيزها هدفًا تربويا مرغوبًا، وضمان الرفاهية النفسية للمراهقين هو ضرورة اجتماعية نفسية. حيث يؤكد عدد متزايد من الدراسات الطولية قوة مقاييس الرفاهية للتنبؤ بأثرها في، طول العمر، والصحة البدنية، ونوعية الحياة، والجريمة، وتعاطي المخدرات والكحول، والعمالة، والأرباح، والسلوك المؤيد للمجتمع (مثل التطوع) (world health organization, 2009). وكذلك تشير التقديرات إلى أن ١٠ إلى ٢٠٪ من المراهقين على الصعيد العالمي يعانون من اعتلالات الصحة النفسية، بيدَ أن مستوى تشخيص هذه الاعتلالات وعلاجها مايزال متدنيًا (Kessler RC, et al,2007).

ومما لا شك فيه أنَّ التوافق الاجتماعي يعد من أهم مظاهر الصحة النفسية ويعد عاملًا مهمًا لتحقيق الشعور بالراحة والرفاه النفسي. فالشخص القادر على التوافق مع ظروف الحياة سواء أكانت سارة أم غير سارة؛ بطريقة لا تجعل منه شخصًا مضطربًا غير قادر على أداء واجباته هو شخص بالضرورة يمتلك قدرة عالية على إقامة علاقات سوية مع الآخرين يسودها التفاهم المتبادل، وهذا التوافق مع البيئة الاجتماعية يخلق عنده شعور بالرضا عما يقوم به من أعمال لتحقيق مطالبه الذاتية المنبثقة من دافعيته للإنجاز، خاليًا من أي اضطرابات أو توترات نفسية، واثقًا من نفسه وتجمعه علاقات طيبة مع الآخرين. فقد أكد Ryff أنَّ الحفاظ على علاقات إيجابية مع الآخرين يعد وسيلة لعيش حياة ذات معنى، وأن هؤلاء الذين يميلون إلى تكوين علاقات جيدة مع الآخرين هم أفراد يمتلكون رفاهية ذاتية وشعور بالرضا بشكل أكبر مقارنة بغيرهم الذين لا يميلون لذلك (Peterson,Christopher ;Seligman,Martin E.P, 2005).

ومن هنا تكمن حاجة المراهق للشعور بالتوافق الاجتماعي؛ فالمراهق غير المتوافق اجتماعيًّا هو لديه شعور بعدم الأمن، الاعتماد على الغير، والانعزال الاجتماعي وهذا سيوثر سلبًا في نفسيته وفي علاقته مع الآخرين. أنْ توافق الطلاب مع المحيط الاجتماعي سواء المعلمين والأقران وأسرهم وعلاقتهم مع المجتمع بصفة عامة هي عملية ديناميكية تتعلق بإدماج الطلاب في البيئة الاجتماعية(Chui Rcf, Chan C- k, 2017). ويتأثر النمو النفسي والاجتماعي للمراهقين بشدة بالتفاعلات البشرية في هذه البيئة الاجتماعية التي يعيشون بها (Martin Li H, Armstrong D. Aj,. Walker R. Rish, 2011).

لذلك تعد الرفاهية النفسية والشعور بالتوافق الاجتماعي مطلبين أساسيين لأي طالب يمر بمرحلة المراهقة، فكلمة المراهقة مشتقة من اللغة اللاتينية "Adolescence تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي (حريم،١٩٩٧). ومن خلال ما سبق تتأكد الحاجة لدراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي للمراهق. فقد أكدت نظرية Allport 1958 أنْ تكوين علاقات حب مع الآخرين والأمن الانفعالي وتقبل الذات هما من أهم محكات الصحة النفسية. فتعرض المراهق لضغوط نفسية واجتماعية مستمرة ستؤثر سلبًا في تكوين شخصيته مستقبلاً، وأن عدم وجود انسجام وراحة نفسية وتوافق اجتماعي خلال هذه المرحلة سيخلق عديدًا من الاضطرابات في شخصية المراهق. فقد كشفت الدراسات التي

أجريت مع طلاب مراهقين أن سوء التكيف والتوافق الاجتماعي للطلاب مرتبط بشكل سلبي بالصحة النفسية (Chui Rcf, Chan C- k, 2017). وأكدت بعض الدراسات أنَّ الطلاب القادرين على التوافق بشكل أفضل في المدرسة يميلون إلى أن يكون لديهم مستوى أقل من التوتر ولديهم مستوى أعلى من الرفاه النفسي (Crede M, Niehorster S, 2012)، بينما يشعر الطلاب الذين يعانون من ضعف التوافق بصعوبة إدارة التوتر ولديهم مستويات أقل من الرفاهية النفسية.(Schmidt CK,Welsh AC, 2010)

ويعد دافع الإنجاز من أكثر العوامل أهمية لتحقيق تحصيل دراسي جيد خاصة في مرحلة المراهقة. وهو أساس الوصول إلى النجاح والتفوق وتحقيق جميع الرغبات والأهداف في الحياة (Settlemyer, 2010). فدافع الإنجاز هو نمط لتعلم الشخصية يقود الفرد إلى محاولة النجاح والإشباع ولتحقيق معايير شخصية أعلى (Wigfield & Eccles, 2002). لذلك وجب على الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المراهق خلق أجواء نفسية واجتماعية مناسبة تتيح للمراهقين الفرص لإشباع حاجاتهم وتحفيز دوافعهم لإنجاز متطلباتهم وتحقيق أهدافهم بشكل أمثل وصولاً إلى شخصية ناضجة جسميًّا وعقليًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا خالية من أي مظهر من مظاهر الاضطراب النفسي وبذلك تمر مرحلة المراهقة باطمئنان. فتحفيز الإنجاز هو نهج شامل يقيّم أداء الفرد بناءً على أعلى المعايير ويحاول الوصول إلى أداء ناجح مصحوب بمتعة. فالطلاب الناجحون أكاديميًا يتمتعون بتقدير أعلى للذات ومستوى أقل من الاكتئاب. أنهم يميلون اجتماعيًا وأقل عرضة للإدمان على الكحول والانخراط في تعاطي الكحول، وهم الأفراد الأكثر تنظيمًا واستعدادًا بشكل أفضل ولديهم خطة أو مخطط ليحققوا أداءً أفضل في المدرسة وسيظلون كذلك في حياتهم المهنية. لذلك يعد التحصيل الأكاديمي مهمًا للتطور الناجح للشباب في المجتمع. فالطلاب الذين يقومون بعمل جيد في المدرسة هم أكثر قدرة على الانتقال إلى مرحلة البلوغ بشكل مرن وتحقيق النجاح التعليمي (Mclnerney, et al,2012).

ويعد دراسة العلاقات بين متغيرات الشعور بالرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي، الدافعية للإنجاز من المواضيع الحيوية والتي توصلت لنتائج مختلفة. فقد أكدت عديد من الدراسات وجود علاقة ارتباط بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز فدراسة (Alireza Heydarel, Roohalah Daneshi, 2015) أكدت وجود ارتباط قوي بين الأجواء

العاطفية الأسرية والتوافق الاجتماعي وبين الدافعية للإنجاز لطلاب الصف الثالث الثانوي. وأيضًا دراسة (Yousef Mombin, 2016) دلت على وجود علاقة بين أنماط المعاملة الوالدية، التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية. وعلى عكس ذلك فإنَّ بعض الدراسات أفادت أنَّ العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز سلبية أو ضعيفة ولا تدل على وجود علاقة، ومن هذه الدراسات دراسة(Palak Lakhani, et al, 2017) حيث أشارت في نتائجها إلى أنَّ معامل ارتباط بيرسون كان غير دال إحصائيًّا بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز. وكذلك دراسة (Nimisha Beri, Manjinder Kaur, 2020) والتي أكدت أنه لا يوجد ارتباط بين قدرة الطالب على التوافق الاجتماعي ودافعيته للإنجاز لطلاب المدارس الثانوية.

أما فيما يتعلق بالرفاهية النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، فقد أكدت دراسة (Himangini R.Hooha, Priyangini Shaktawat, 2017) أنَّ هناك علاقة ارتباطية بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز، وأظهرت التحليلات الإحصائية لهذه الدراسة أنَّ الرفاهية النفسية ساهمت في ارتفاع معدل متغير الدافعية للإنجاز للطلاب. كذلك دراسة Shams Un (Nisa Nusrat, Qasim and Sehar,2017) التي وجدت أنَّ هناك علاقة قوية وموجبة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز للطلاب المراهقين. وعلى عكس ذلك فقد أكدت بعض نتائج الدراسات الأخرى أنه ليس هناك علاقة ارتباطية بين رفاهية الطالب نفسيًا ودافعيته للإنجاز ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Nimisha Beri, 2020) و (Manjider Kaur, 2017). ونظرًا لتضارب الموجود في نتائج هذه الدراسات فبعضها أكّد وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًّا في حين البعض الآخر نفى وجود أي علاقة ارتباطية بين هذه المتغيرات. فإن الباحثة تؤكد ضرورة دراسة هذه العلاقات للتأكد من طبيعتها.

أما التحصيل الدراسي وعلاقته بالرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي فقد كانت النتائج أيضًا متنوعة حيث أكدت نتائج دراسة(Miller, Connolly & Maguire,2013) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي. حيث أظهر الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية من الرفاهية أيضًا درجات تحصيل أعلى دراسًّا، وكذلك دراسة (V vineeth Kumar,Geetika Tankha, 2020) التي دلت على أن هناك ارتباطًا قويًّا بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي للطلاب. ولاحظ (Blanch & Aluja, 2013) أن القدرات

الشخصية والاجتماعية للطلاب لها صلة إيجابية مع الأداء الأكاديمي. وعلى العكس أظهرت نتائج تحليل دراسة (Rüpp F, et al , 2014) تأثيرًا سلبيًا غير متوقع للرفاه النفسي في التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس.

وأوضح (Wang, M.C, et al, 1997) عند تقدير التأثير النسبي لأكثر من ٣٠ فئة تربوية ونفسية واجتماعية وعاطفية على التحصيل الدراسي. فقد كانت المتغيرات الاجتماعية والنفسية هي أشدُّ تأثيرًا في الأداء الدراسي. حيث وجدت الأبحاث التي تتناول الارتباط بين السمات الاجتماعية والعاطفية والإنجاز الدراسي أن المستويات الأعلى من الذكاء ترتبط بمستوى أعلى من الرفاهية النفسية ومستوى أقل من أعراض القلق والاكتئاب لدى الطلاب (Lopez-Zafra, García&2009). وكذلك أسفرت نتائج بعض الدراسات (Harden & Pihl ,1995) عن أن الطلاب الذين أظهروا معدل أداء ضعيفًا في المهام التعليمية كانوا قلقين ومندفعين، في حين أن الطلاب ذوي التطور الاجتماعي والعاطفي الإيجابي يتوافقون بسهولة مع التجارب الجديدة ويطورون موقفًا إيجابيًا تجاه المدرسة ويحققون تحصيلاً دراسيًّا مرتفعًا.

أما فيما يتعلق بالدافعية للإنجاز كمتغير للدراسة الحالية وعلاقته بالتحصيل الدراسي فلمستوى الدافعية للإنجاز أثر كبير في مستويات سلوك الطلاب الإنجازي. ويرى علماء النفس أن الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الضرورية للتعلم فحسب، بل إنها ضرورية للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده الذي يؤدي إلى تركيز الانتباه وزيادة الجهد وتأخير التعب فيزيد الإنتاج، كما رأوا أنَّ الدافعية للإنجاز هي مصدر مهم من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، فقد يغير الدافع طالبًا فاشلاً ليجعله متفوقًا وقد يكون افتقار الطالب لهذا الدافع سببًا وراء رسوب طالب آخر (نورية عبيسة،٢٠٠٥). حيث أكد (McClelland) في نظريته حول الدافعية للإنجاز أن الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية والسلبية التي تستثار في الموقف والتي تتضمن سعيًا وفقًا لمستوى معين من الامتياز أو التفوق وحيث يقيّم الأداء على أنه نجاح أو فشل (عبد الله بن ناصر الشوكاني، ٢٠٠٦). وهذا ما أكدته نتائج أبحاث (Wolters,1999) من أن استراتيجيات الطلاب التحفيزية يمكن أن تتنبأ باستخدامهم لاستراتيجيات التعلم المختلفة للوصول إلى هدفهم الدراسي. وذكر كل من (Verkuyten, Thijsand, Canatan, 2001) في دراستهم حول العلاقة بين دافع الإنجاز والأداء

الأكاديمي لدى المراهقين الأتراك والهولنديين أنَّ هناك علاقة بين دافع الإنجاز والأداء الأكاديمي لدى الطلاب. ومع ذلك، ماتزال بعض الدراسات لا تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب (Weigand & Reynolds,2010).

إنَّ اهتمام الباحثة بدراسة الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي لطلاب الشهادة الثانوية وأثرهما في التحصيل الدراسي ودور الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط في هذه العلاقة هو مؤشر مهم نحو الاهتمام بالمخرجات التعليمية المنشودة. فمن الممكن أن نشير إلى أن شعور الطالب المراهق بأنه شخص قادر على تنظيم سلوكه تنظيمًا مستقلاً عن الضغوط الاجتماعية المحيطة به، وأن لديه القدرة المستمرة على تنمية إمكانياته بطريقة تؤكد أنه منفتح مع الخبرات الجديدة متمتع بقدرة كافية من المرونة للتعامل بإتقان مع البيئات المختلفة، وأن لديه مواقف إيجابية تجاه ذاته ومتمسك بهذه المواقف، وأن لديه أهدافًا واضحةً من وجوده في هذه الحياه يسعى لتحقيقها بما لا تتعارض مع أهداف المجتمع الذي ينتمي إليه وتربطه علاقات إيجابية مع الآخرين يسودها التفاهم المتبادل، ويرتبط ارتباطًا مباشرًا بكفاءة وجودة الحصيلة الدراسية ومخرجات العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة

تهتم المجتمعات بمختلف أنواعها بالتحصيل الدراسي لطلابها باعتباره المؤشر الأهم لتحديد مدى نجاح النظام التعليمي والتربوي لهذه المجتمعات ومدى تقدمها. وعليه أصبحت عملية النهوض وتطوير المعارف والعلوم التي يتعلمها الطالب هي مركز الاهتمام الأوّل وصولاً إلى أعلى مستوى من التحصيل الدراسي الممكن إيمانًا بأن مستقبل الدول سواء أكانت متقدمة أم نامية يعتمد على مدى نجاح مخرجاتها التعليمية استنادًا إلى ما تلبيه العملية التعليمية من متطلبات تعليمية ونفسية واجتماعية وتربوية يحتاجها الطالب أثناء مراحل النمو المختلفة التي يمر بها.

فانخفاض معدل التحصيل الدراسي هو مؤشر خطير على وجود مشاكل ومعوقات تؤدي إلى نتائج مدمرة ليس على المستوى الشخصي للطالب فقط؛ بل إن هذه النتائج السلبية ستنعكس على المجتمع بشكل عام. الأمر الذي يحتم على المختصين في مجال التربية وعلم النفس

البحث بشكل جدي في العوامل والأسباب التي أدت إلى تدهور التحصيل الدراسي لهؤلاء الطلاب حتى نستطيع التقليل من الأضرار الناتجة من هذا التدني في التحصيل الدراسي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض المؤشرات على مدى السنوات السابقة التي تؤكد انخفاض نسبة النجاح لطلاب الشهادة الثانوية في ليبيا. فمن خلال مقارنة الباحثة لنسب النجاح التي تم إصدارها من وزارة التربية والتعليم في ليبيا التي أكدت أن نسبة النجاح انخفضت انخفاضًا ملحوظًا. ففي الأعوام ما بين ٢٠١٤ إلى ٢٠١٧م، تجاوزت نسبة النجاح لطلاب الشهادة الثانوية ٨٠٪ مقارنة بالسنتين التي تليها. فقد انخفضت نسبة النجاح لطلاب الشهادة الثانوية إلى ٣٧,٧٧٪ في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م. وكذلك في العام الدراسي الذي يليه ٢٠١٨-٢٠١٩ حيث كانت نسبة النجاح ٣٨,٣٠٪، حيث انخفضت نسبة النجاح بنسبة تقدر ٤٠٪. وكذلك استمر هذا الانخفاض إلى السنوات اللاحقة ٢٠٢٠- ٢٠٢١ بنسبة تقارب ٢٥٪. وهذا الانخفاض الكبير والملحوظ في نسبة النجاح لطلبة الشهادة الثانوية دفع بالباحثة لمحاولة الكشف عن الأسباب والعوامل الكامنة وراء ذلك الانخفاض.

ونظرًا لما يتعرض له المجتمع الليبي في العشر السنوات السابقة من نزاعات سياسية وتغيرات اقتصادية واجتماعية والتي تؤثر سلبًا في كل أفراده من الناحية النفسية والاجتماعية وعلى الطلاب بصفة خاصة. حيث أكدت منظمة اليونيسف (UNICEF Middle East and North Africa,2019) في تقريرها حول الأوضاع في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا أن أكثر من ثلث اليافعين ممن تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٧ عامًا غير ملتحقين بالمدارس وهذا نتيجة للنزاعات التي تتعرض لها المنطقة منذ عام ٢٠١٤م.

فقد توصلت الباحثة بعد ملاحظتها لطلاب المرحلة الثانوية إلى أن عدم شعور الطالب بالرفاهية النفسية الناتجة عن عدم تقبل الطالب لذاته وعدم قدرته على تنظيم سلوكه وتطوير إمكانياته وعدم قدرته على التحكم بالبيئة التي يعيش بها وعدم وجود هدف يسعى إلى تحقيقه يؤثر بشكل سلبي في تحصيلهم الدراسي وهذا ما أكدته دراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩) التي هدفت إلى معرفة إن كانت هناك علاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية لعينة قوامها ٢٥٤ طالبًا مراهقًا، حيث أفادت النتائج إلى وجود ارتباط بين متغير الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية. وأكد سيلجمان أن بمستوى

الرفاهية النفسية للمرء يمكن أنْ نتنبأ بعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وأنّ النموذج المقترح الذي أعده من خمسة عناصر لتعزيز الرفاهية النفسية (إيجابية المشاعر، الانهماك في المسؤوليات، الهدف، العلائق مع الغير، إتمام المهمة) ممكن ربطه بالأهداف التعليمية كالتحصيل الدراسي أو أي متغيرات بالمؤسسات التعليمية (Seligman,2013) وهذا يعني أنَّ استمرار حصول الطلاب على درجات تحصيل عالية يعتمد على مدى تمتعهم بالرفاهية النفسية.

وقد لاحظت الباحثة الواقع الذي تعيشه هذه الفئة من طلاب مرحلة الشهادة الثانوية والضغوط النفسية التي يمرون بها نتيجة للوضع الراهن في مجتمعهم الليبي والذي يؤثر سلبًا في تحصيلهم الدراسي. بالإضافة لكونهم يمرون بأصعب مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة فالتغيرات الجسمية والنفسية التي تحظى بها هذه المرحلة يجعلها أكثر مراحل العمر حساسية، وهي مرحلة المراهقة التي تبدأ فيها تحديد معالم شخصية المراهق وتكوينها. فالمراهق في هذه المرحلة يبحث عن ذاته ليكون مستقلاً عن الآخرين من جهة، وليحقق القبول والرضا والإعجاب عند الآخرين من جهة أخرى سعيًا منه لتحقيق توافقه الاجتماعي والذي تعتبره الباحثة عاملاً مهمًا ومؤثرًا في التحصيل الدراسي، فمما لا شك فيه أن الطلاب ذوي التوافق الاجتماعي الجيد لديهم قدرة على التكيف مع الظروف التي يمرون بها سواء أكانت ملائمة لهم أم معاكسة لهم، حيث تخلق منه شخصًا غير مضطرب، قادرًا على القيام بكل مهامه وواجباته الموكلة إليه على أكمل وجه. ومن جهة أخرى تجعل منه شخصًا متوافقًا مع بيئته تجمعه علاقات طيبة مع الآخرين، وهذا التوافق الاجتماعي يخلق عنده شعورًا بالرضا عمّا يقوم به من نجاحات ودافعية منبثقة من رغبته لتحسين مستواه الدراسي.

فقد أظهرت عديد من الأبحاث أن المراهقين الذين تتمتع صداقاتهم بجودة إيجابية يظهرون سلوكًا اجتماعيًا إيجابيًا أكبر، ويحملون احترامًا أكبر للذات، ولديهم مشاكل عاطفية أقل، ولديهم مواقف أفضل تجاه المدرسة، ويحققون مستوى دراسي أعلى في المدرسة، مقارنة بالطلاب الآخرين (Bowker, A., 2004).

إن هؤلاء المراهقين الذين يتأقلمون جيدًا لديهم شعور بالانتماء إلى وسطهم التربوي والاجتماعي، يشعرون بالراحة والأمان والاسترخاء بدلاً من القلق أو الخوف أو الانزعاج، فهم يستمعون إلى التعليمات ويتبعونها، ويتفاعلون جيدًا مع الآخرين، ويتشاركون ويتناوبون،

ويتعاملون مع النزاعات اليومية العادية، ويكونون قادرين على إدارة مشاعرهم وعواطفهم بشكل مناسب وهم كذلك يتصفون بأنهم مهتمون بالتعلم ولديهم الحافز للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Chen, X., Chen, H., Li, D. and Wang, L., 2009). وهذا ما أكدته دراسة كل من Subhash Sarkar, Sangita Banik, 2015))على وجود علاقة ارتباط بين مستوى التوافق الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية وتحصيلهم الدراسي.

ومن هنا تؤكد الباحثة أنَّ تدني التحصيل الدراسي لطلاب الشهادة الثانوية قد يرجع إلى انخفاض في مستوى الشعور بالرفاهية النفسية وسوء توافقهم الاجتماعي مع المحيط الذي يعيشون فيه، والذي يكون مرتبطًا بدافعيتهم للإنجاز. فعدم وجود رغبة تدفع بالطالب لبدل جهده لتحقيق مستوى من التحصيل الدراسي المرضي قد يكون ناتجًا عن وجود اضطرابات نفسية واجتماعية يتعرض لها الطالب. ففي هذه الفترة تظهر لدى المراهق رغبة نحو تكوين شخصية مستقلة بذاته فيحاول بذل جهده ليحقق أهدافًا تفوق قدراته وإمكانياته المعتادة فنجده يقاوم أي مصدر خارجي قد يعيق حريته ويرفض أي سلطة قد تحد من فرض شخصيته وتأكيد ذاته، ليؤكد لكل من حوله أنه شخص مستقل قادر على تحمل مسؤولياته، وأنه لم يعد ذلك الطفل المعتمد على الآخرين لتحقيق حاجياته، وأنه الآن شخص متكامل يقوم بدوره الاجتماعي على أكمل وجه متفاعل مع قرنائه والمجتمع بشكل عام، وكل ذلك يحقق لديه مجموعة من الرغبات الخاصة كالرغبة في تقدير ذاته وشعوره بالثقة في نفسه، والاعتمادية على النفس في الوصول لغاياته، وتنمية الشعور بالمسؤولية عن كل ما يتعلق بمستقبله وكل تلك الغايات تنبع من دافع داخلي يوجهه وبقوة للإنجاز الأمثل.

وعليه تشير الباحثة لأهمية الدافعية للإنجاز لرفع من مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية والتي تكون نابعة من شعور الطالب بتحقيقه لذاته، فمن هذا المنظور تعد الدافعية للإنجاز نتاجًا أساسًا لشعور الطلاب بالرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي والذي يعد عاملاً مهمًا في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي. حيث أكدت معظم الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين الدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية وتحصيلهم الدراسة كدراسة آدم (٢٠١٥) التي أكدت نتائجها أن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لطلبة الشهادة الثانوية علاقة طردية وذات دلالة إحصائية عالية جدًا وهي موجبة وقوية "r = 0.922". لذلك وجب

على الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه طالب الشهادة الثانوية المراهق خلق أجواء نفسية واجتماعية مناسبة تتيح للمراهقين الفرص لإشباع حاجاتهم وتحفيز دوافعهم لإنجاز متطلباتهم وتحقيق أهدافهم بشكل أمثل وصولاً إلى شخصية ناضجة جسميًّا وعقليًّا وانفعاليًّا واجتماعيًّا خالية من أي مظهر من مظاهر الاضطراب النفسي وبذلك تمر مرحلة المراهقة باطمئنان. فتحفيز الإنجاز هو نهج شامل يقيّم أداء الفرد بناءً على أعلى المعايير ويحاول الوصول إلى أداء ناجح مصحوب بمتعة.

وكذلك كان تركيز الباحثة على طلاب المرحلة الثانوية نظرًا لندرة الدراسات النفسية والتربوية حول هذه الفئة مقارنة بالمرحلة الجامعية والتعليم الأساسي، وذلك نظرًا لطبيعة التهرب من التعقيدات المصاحبة لمرحلة المراهقة، فإن البحث في العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي للمراهقين كانت دائمًا مهمة مخيفة للأبحاث النفسية والاجتماعية التربوية. وعليه لم يتم ملاحظة أي دراسة سابقة في ليبيا لدراسة الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرهما في التحصيل الدراسي ودور الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط في هذه العلاقة لطلاب الشهادة الثانوية وخاصة في ظل هذا الانخفاض في نسبة النجاح لطلبة الشهادة الثانوية. فعلى الرغم من أهمية هذه المتغيرات لرفع التحصيل الدراسي فالدراسات حول هذه المتغيرات وأثرها في التحصيل الدراسي في السياق التعليمي الليبي قليلة جدًّا بل قد تكون نادرة.

في الواقع أن معرفة طبيعة العوامل التي تؤثر في الأداء الدراسي وفهمها، لها آثار واضحة وطويلة المدى على التعلم والتعليم. حيث يمكن أن تساعدنا هذه المعرفة في فهم ما يمكن القيام به وتحديده، للرفع من مستوى الأداء الدراسي للطلاب الذين لا يقومون بعمل جيد من حيث التقدم الأكاديمي.

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة الحالية بعد جمع البيانات والإحصائيات التي تؤكد وجود هذه المشكلة بالمدارس الثانوية الليبية وملاحظة الباحثة للواقع المتقلب والصعب الذي يعيشه طلاب هذه المرحلة خاصة أنهم مقبلون على مرحلة تحتاج لمقومات حياة أفضل، فقد انبثق موضوع الدراسة الحالية، في محاولة للكشف عن علاقة الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي بالتحصيل الدراسي والدور الذي تقوم به الدافعية للإنجاز بوصفها متغيرًا وسيطًا في هذه العلاقة.

واستنادًا للأسس النظرية لهرم الحاجات الإنسانية التي بنت تصورها على أساس من نظرية ماسلو لتحقيق الذات (Maslow- Self actualization)والتي تعد خير برهان لتفسير العلاقة بين متغيرات البحث، فهرم ماسلو للحاجات يتضمن خمسة أشياء فيبدأ الإنسان بإشباع حاجاته الفسيولوجية الأساسية كالأكل والشرب مثلاً والتي تمثل الجزء الأهم في الهرم ثم تأتي الحاجة للأمن والأمان فالسلامة وتجنب الشعور بالمخاوف والقلق يعد المطلب الأساس الثاني بعد إشباع المطلب الأوّل ويليه الحاجة للانتماء وهنا يكون الفرد لديه رغبة بتحقيق اتصال ناجح مع الآخرين وعلاقات طبية معهم للوصول إلى توافق اجتماعي، ثم تأتي الحاجة لتقدير والاحترام والتي تتمثل في الرغبة في الإنجاز والاستقلال والحرية، ومن جهة أخرى الرغبة في اكتساب احترام وتقدير الآخرين. وفي نهاية هذا السلم تأتي حاجة تحقيق الذات والتي تتمثل في رغبة الشخص على تطوير إمكاناته الكاملة وتلبية جميع حاجاته وهذه هي الحاجة الخامسة (Hidalgo, et al, 2010; Wells, 2014).

ومن هنا تؤكد الباحثة ضرورة دراسة طبيعة أثر الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي ودور الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط. فالاهتمام بالتكوين النفسي والرفاهية والجانب الاجتماعي وخلق دافعية إنجاز عند الطالب تساهم وتؤثر إيجابيًّا في مستوى التحصيل الدراسي وكل تلك العوامل مرتبطة ارتباطا قويًّا بالتفوق والنجاح. فكل المجتمعات باختلاف مستوياتها تنشد الحصول على أفراد ناجحين ليساهموا في تطوير مجتمعاتهم وتقدمها، وتعد المجتمعات العربية بصفة عامة والمجتمع الليبي بصفة خاصة في أشد الحاجة لمثل هؤلاء الأفراد ليساهموا في مواكبة العلوم والتطور الذي يشهده عالمنا هذه الأيام. وعليه فقد ركزت الباحثة في دراستها على طلاب مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة تضم جزءًا كبيرًا من الأفراد الذين يمثلون شباب المجتمع الذي يعول عليه في المستقبل للنهوض به وتحقيق أهدافه المستقبلية، وهذه المرحلة يقع عليها عبء التكوين الصحيح لشخصية هؤلاء المراهقين وتدعيمها.

أسئلة الدراسة

ومن خلال ما سبق سيتم عرض مجموعة من التساؤلات التي ستساهم في حل مشكلة الدراسة الحالية، وعليه فقط توجب الإجابة عن **التساؤلات** الآتية:

١. ما نوع العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٢. هل هناك أثر للرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٣. هل هناك أثر لتوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٤. هل هناك أثر لدافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٥. هل هناك أثر للرفاهية النفسية في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٦. هل هناك أثر للتوافق الاجتماعي في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٧. هل هناك أثر لمتغير الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟
٨. هل هناك أثر لمتغير التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس؟

أهداف الدراسة الحالية

تهدف الدراسة الحالية للآتي:

١. معرفة نوع العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٢. معرفة أثر الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٣. معرفة أثر التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس

٤. معرفة أثر الدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٥. معرفة أثر الرفاهية النفسية في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٦. معرفة أثر التوافق الاجتماعي في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس
٧. معرفة أثر متغير الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي بطرابلس.
٨. معرفة أثر متغير التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي بطرابلس.

فروض الدراسة:

سيتم في هذه الدراسة اختبار الفروض الآتية:

١. توجد علاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٢. يوجد أثر لمتغير الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٣. يوجد أثر لمتغير التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٤. يوجد أثر لمتغير الدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٥. يوجد أثر لمتغير الرفاهية النفسية في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٦. يوجد أثر لمتغير التوافق الاجتماعي في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.

٧. يوجد أثر لمتغير الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس.
٨. يوجد أثر لمتغير التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي في مدينة طرابلس. \

أهمية الدراسة الحالية:

من الجانب النظري:

١. توضيح طبيعة العلاقة بين متغيرات (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي) وبين متغير الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط وأثره في متغير التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ليبيا وذلك من خلال وضع نموذج دقيق يصف العلاقة بين هذه المتغيرات. وهذه الدراسة هي الأولى في المجتمع الليبي. فقد تكون هناك دراسات أجنبية سابقة اهتمت بدراسة العلاقة بين جانب واحد من العلاقة بين هذه المتغيرات كما ذكر سابقًا، ولكن الدراسة الحالية ستضم كل العلاقات بين متغيرات الدراسة. فدراسة جميع هذه العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية لم تتناولها أية دراسات سابقة سواء أكانت أجنبية أم عربية أم محلية على حسب علم الباحثة.
٢. تكوين تصور واقعي وحقيقي لشخصية المراهق في البيئة الليبية من الجانب النفسي والاجتماعي خاصة في ظل التحديات التي تواجه المراهق الليبي نتيجة لصراعات داخل البلاد. وخاصة في ظل نقص الدراسات المحلية
٣. إثراء البحث العلمي في المجال التربوي والتعليمي عبر إمداد الباحثين بإطار نظري حول متغيرات الدراسة، مما قد يزيد الوعي بضرورة التركيز على الدور الذي تمارسه العوامل النفسية والاجتماعية كالرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي برفع المستوى التحصيلي والتفوق الدراسي للطلاب بصفة عامة والطلاب المراهقين بصفة خاصة، وتوضيح مدى إسهام متغير الدافعية للإنجاز في تفسير مستوى التحصيل الدراسي لطالب.

٤. إدراك الصعوبات والمشاكل التي قد تواجه المراهق أثناء عبوره من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ومحاولة إيجاد الحلول لها أو الحد من تفاقمها.

الجانب العملي:

١. الارتقاء بالبرامج التثقيفية للمراهقين داخل المؤسسات التعليمية من خلال إرشاد الطلاب المراهقين وتوعيتهم بطبيعة هذه المرحلة الحرجة وطبيعة التغيرات الإنمائية السريعة التي يمرون بها ومدى أثر الشعور بالرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي في تحصيلهم الدراسي ودور خلق دافع الإنجاز لديهم ومدى فاعليته على تحصيلهم الدراسي.

٢. الحث على وضع برامج توعوية وتدريبية لأولياء الأمور والمعلمين في المدارس الثانوية والتي تمكنهم من التعرف على طبيعة شخصية المراهق والوعي بالعوامل النفسية والاجتماعية غير الصحيحة التي تحول دون تحقيق النمو السليم للمراهق.

٣. توعية العاملين في مجال التربية والتعليم على ضرورة تدبير خدمات نفسية واجتماعية وقائية وعلاجية من شأنها أن تمنع من إعاقة النمو النفسي والاجتماعي السليم لطالب في مرحلة المراهقة، وذلك من خلال محاولة توظيف مفهوم الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي أثناء العملية التعليمية لإثارة مستوى الدافعية للإنجاز لدى المراهقين وذلك لما لها أثر في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي.

٤. إنَّ قياس مستوى الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرهما في التحصيل الدراسي، ودراسة دور الدافعية للإنجاز في هذه العلاقة. تعد مؤشرًا مهمًا نستطيع من خلاله التنبؤ بالنتائج التي من الممكن أنْ تساعدنا في معرفة العوامل التي تؤثر في هذه الفئة من الطلاب ومِن ثَمَّ إمكانية الحصول على كفاءات علمية متميزة خالية من أي أنواع من الاضطرابات، مما يعكس آثاره الإيجابية على اقتصاد بلدانهم من خلال وجود كفاءات وطنية تحقق الاكتفاء الذاتي لبلدهم وتغنيه عن أي استعانة خارجية قد تكلفه مصاريف مرتفعة.

حدود الدراسة:

١. الحدود الزمانية: تمتد حدود الدراسة الزمنية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ افرنجي.
٢. الحدود المكانية: تشمل الحدود المكانية للدراسة الحالية المدارس الثانوية العامة بمدينه طرابلس منطقة حي الأندلس وهي "١٨"مدرسة حكومية وسيتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.
٣. الحدود البشرية: تتمثل في الطلاب والطالبات بالصف الثالث ثانوي وهي السنة الأخيرة لهذه المرحلة في النظام التعليمي الثانوي العام الليبي (الشهادة الثانوية– القسم الأدبي).
٤. الحدود الموضوعية: فهي محددة في دراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي وأثرها على متغير التحصيل الدراسي ودور الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط لدى طلاب مرحلة الشهادة الثانوية القسم الأدبي.

مصطلحات الدراسة:

١. يعرّف (Ryff, 1989) الرفاهية النفسية على أنها وظيفة نفسية إيجابية للذات ويمكن قياسها من خلال ستة أبعاد، وهي قبول الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والسيطرة على البيئة، والهدف في الحياة، والنمو الشخصي. وتعرف الباحثة الرفاهية النفسية بأنها أداء نفسي إيجابي ينبع من الذات مصاحب بمشاعر قوية من المتعة والرضا، وهذا الأداء لابد أن يرتكز على رغبة جامحة للكفاح ومواجهة مواقف الحياة للوصول لصورة المثالية لإمكانات الفرد الحقيقية. أما التعريف الإجرائي للرفاهية النفسية؛ فهو: الدرجة التي سيتحصل عليها الطالب من مقياس الرفاهية النفسية من إعداد(Ryff) رايف،١٩٨٩م.
٢. التوافق الاجتماعي: هو القدرة على الاستجابة بشكل مناسب للواقع الاجتماعي والمواقف والعلاقات الاجتماعية (Yusuf, S,2011) ويعرفه (أحمد، ١٩٩٩) بأنه قدرة الشخص على إنشاء صلات اجتماعية مرضية، وعلاقات تتصف بالتسامح

والتعاون، فلا يشوبها الاتكال أو العدوان أو عدم الاكتراث بمشاعر الآخرين. وتعرف الباحثة التوافق الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على الاستجابة بشكل مناسب لمواقف الحياة الاجتماعية المختلفة وإقامة علاقات اجتماعية طيبة ومتفاعلة مع أفراد المجتمع. أما التعريف الإجرائي للتوافق الاجتماعي فهو: الدرجة التي سيتحصل عليها الطالب من مقياس (Hugh. M. Bell) لهيو. إم.بل، ١٩٣٤م لتوافق الاجتماعي.

٣. الدافعية للإنجاز: يعرف من قبل (Murray) على أنه تحقيق الحاجة باعتباره واحدًا من ثمانية احتياجات نفسية بشرية عالمية. وقد عرّفها على أنها حافز متكامل للتفوق في شيء ما، حيث يأخذ دافع الإنجاز في الاعتبار سبب تحقيق الطالب ونتائج التفاعل بين خصائص الطالب (McCollum, 2005). ويعرفها (توق، ٢٠٠٣) بأنها حالة وقوى داخلية عند الفرد المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق الهدف من التعلم. وتعرفها الباحثة بأنها قدرة داخلية تدفع بالفرد لتحقيق النجاح بشكل مميز من خلال المثابرة والعمل المتواصلين والتغلب على أي صعوبات قد تعوقه للوصول إلى غاياته المنشودة. والتعريف الإجرائي لدافعية للإنجاز هو الدرجة التي سيتحصل عليها الطالب في مقياس (Smith)سميث، ١٩٧٢م لدافعية للإنجاز.

٤. التحصيل الدراسي: يعرفه خير الله ١٩٨١م، بأنه "الاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة وهو ما يعبّر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية. تعرفه "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" **بأنه:** بلوغ مستوى من الكفاءة والقدرة على الدراسة في المدرسة، ويتم تحديد تلك الكفاءة والقدرة باختبارات التحصيل المقننة أومن خلال تقديرات المدرسين القائمين على عملية التعليم أو الاثنين معًا (العبيدي، ٢٠٠٤).

أما الباحثة فتعرف التحصيل الدراسي بانه النتيجة الكلية والنهائية في المواد العلمية التي تم دراستها في السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي بالمدارس العامة للقسم الأدبي للعام الدراسي

(٢٠٢١- ٢٠٢٢) والتي تعد كمؤشر على نتيجة التعليم الفكري للمواد التي درسها الطالب وعادة ما تكتب في تقرير على صورة درجات كلية أو نسب مئوية. والمواد الدراسية هي (التربية الإسلامية، تقنية المعلومات، الإحصاء، علم الاجتماع، علم النفس، التاريخ، الجغرافيا، علم الفلسفة، اللغة الإنجليزية، اللغة العربية).

الإطار المفاهيمي للدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على العلاقات بين الرفاهية النفسية، والتوافق الاجتماعي، والدافعية للإنجاز، والتحصيل الدراسي.

١. الرفاهية النفسية وفقًا للمنهج الذي وضعه رايف ١٩٨٩م، والمتكون من ستة أبعاد يوضح كل بعد التحديات المختلفة التي تواجه الأفراد أثناء سعيهم بشكل إيجابي وهذه الأبعاد هي قبول الذات وتتمثل في التمسك بالمواقف الإيجابية تجاه الذات وتكون كخاصية مركزية للأداء النفسي الإيجابي. ويعرف هذا على أنه سمة مركزية للصحة العقلية بالإضافة إلى خاصية تحقيق الذات والأداء الأمثل والنضج.

البعد الثاني وهو الاستقلالية وتتمثل في أنْ يكون الشخص قادرًا على تنظيم سلوكه تنظيمًا مستقلاً عن الضغوط الاجتماعية. البعد الثالث وهو النمو الشخصي وهو القدرة المستمرة على تطوير إمكانات الفرد ونموها كشخص، بشكل يكون به الفرد مرحبًا بالخبرات الجديدة ومدركًا للتحسن السلوكي والنفسي عبر الزمن. البعد الرابع وهو التحكم البيئي وتظهر في القدرة على اختيار وإنشاء بيئات مناسبة للشخص، بالإضافة إلى القدرة على التحلي بالمرونة في بيئات مختلفة. البعد الخامس وهو العلاقات الإيجابية وتتمثل في إقامة روابط وثيقة وموثوقة وذات مغزى مع الآخرين. البعد السادس وهو الحياة الهادفة ويعني وجود فهم واضح للهدف من الحياة، والشعور بالتوجه.

٢. التوافق الاجتماعي في الدراسة الحالية يعتمد على نظرية واطسون (Watson) الذي أكد أنَّ التوافق الاجتماعي هو مجموعة من السلوكيات والعادات المناسبة والفعالة لتعامل مع الآخرين. وتظهر مؤشراته في: إدراك الفرد المستويات الاجتماعية واعترافه بها خلال إدراكه لحقوق الآخرين، اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية

ومنها اكتساب مودة الآخرين، تحرر الفرد من جميع الميول المضادة للمجتمع مثل العدوان والكراهية، خضوع بعض رغبات الفرد وحاجاته وتطلعاته لحاجات ورغبات الجماعة، قدرة الفرد على تكوين علاقات أسرية ومدرسية إيجابية ومتينة.

٣. الدافعية للإنجاز اعتمدت الدراسة على نظرية ماكليلاند Mc clelland التي أشار فيه لمجموعة من السلوكيات والأفكار الشخصية ذات الدافعية للإنجاز ووصفوهم بأنهم أشخاص ناجحون وأن هذه الدوافع تتمثل في ثلاثة أنواع وهي:

أوّلاً: الحاجة للإنجاز حيث يميل الأفراد الذين يتميزون بحاجة قوية للإنجاز لأن يكونوا أكثر طموحًا ولديهم رغبة قوية لتحقيق النجاح دائمًا، ويحبون التحدي والكفاح، ويضعون لأنفسهم أهدافًا على درجة من الطموح ولكن من الممكن تحقيقها، وهم أيضًا يرغبون في الحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائهم وإنجازهم.

ثانيًا: الحاجة للقوة حيث إن الأفراد ذوي الحاجة للقوة يميلون إلى الرغبة في التأثير في غيرهم لخدمة أهداف المنظمة التي ينتمون إليها ويسعون دائمًا للوصول إلى مراكز قيادية.

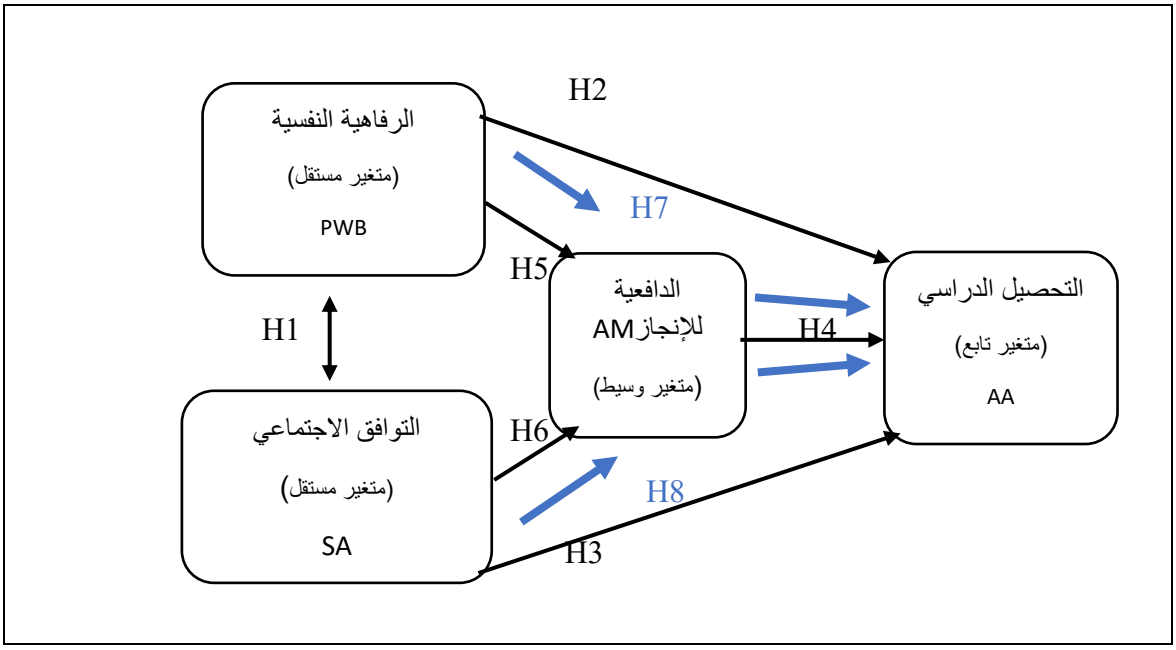
ثالثًا: الحاجة للانتماء حيث يؤكد ماكليلاند Mc clelland أن الفرد الناجح لديه رغبة قوية للعمل والتفاعل الاجتماعي المستمر مع الغير، ومد يد العون للآخرين من أجل تطورهم.

٤. التحصيل الدراسي قام على النظرية الاجتماعية النفسية، التي تؤكد مسؤولية الوسط الاجتماعية بوصفه عاملاً مهمًا في تحقيق تطور ونجاح الفرد. حيث تؤكد هذه النظرية أن الارتباط بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ونمو الفرد قائم وظاهر من السنوات الأولى من عمر الفرد، مما يفسر الاختلافات التي نلاحظها بين الشخصيات.

حاولت العديد من الابحاث دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب وذلك في محاولة لتكوين إطار نظري يساعد الباحثين والمهتمين على فهم أفضل لهذه المتغيرات في ذاتها والعلاقات المتبادلة بينها، وتأثير هذه المتغيرات على الحالة النفسية والاجتماعية والتعليمية للطالب. ومن المتغيرات التي حظيت باهتمام واسع الرفاهية النفسية متمثلة في قبول الذات والاستقلالية و النمو الشخصي والتحكم البيئي ، بالإضافة إلى القدرة على التحلي بالمرونة في بيئات مختلفة و إقامة علاقات إيجابية و الحياة الهادفة وعلاقتها بالتوافق

الاجتماعي من جهة والتحصيل من جهة اخرى. ويرجع هذا الاهتمام الى ان العديد من الدراسات اشارت الى ان العلاقة المتبادلة بين هذه المتغيرات وكيف أن أحدها ممكن ان يؤدي الى الاخر ويؤثر فيه، كما انها مجتمعه أو منفردة لها تاثيرها على قدرات الطالب ورغبته في النجاح، وهو ما يؤثر على مستوى دافعيته للانجاز والذي بالضرورة سيؤثر على أداء الدراسي لطالب. ومن خلال ما تم عرضه قامت الباحثة بتصميم النموذج المقترح على النحو الآتي:

النموذج المقترح لدراسة:



الشكل رقم (١) النموذج المقترح لدراسة

الشكل رقم (١) يوضح النموذج المقترح لدراسة الحالية، حيث يوضح المسار بين المتغيرين المستقلين على علاقة مباشرة. والمسارين بين المتغيرين المستقلين والمتغير التابع على علاقة ذات تأثير مباشر. والمسارين بين المتغيرين المستقلين والمتغير الوسيط في علاقة ذات تأثير مباشر. والمسار بين المتغير الوسيط والمتغير التابع في علاقة ذات تأثير مباشر. وتشير المسارات الزرقاء الممتدة من المتغيرين المستقلين إلى المتغير التابع من خلال المتغير الوسيط على علاقات ذات تأثير غير مباشر.

ملخص الفصل:

قدم الفصل الأوّل لمحة عامة عن البحث الحالي. وتم عرض مفاهيم الدراسة من وجهات نظر مختلفة وتلتها مناقشات علمية حول علاقة متغيرات الدراسة المستقلة(الرفاهية النفسية– التوافق الاجتماعي) والدافعية للإنجاز كمتغير وسيط بالتحصيل الدراسي كمتغير تابع. كما عرض هذا الفصل أيضًا بيانات تؤكد وجود مشكلة البحث متبوعًا بأهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها. بعد ذلك تمت مناقشة أهمية الدراسة من حيث المساهمات النظرية والعملية. وبعد ذلك تم عرض حدود الدراسة، ثم تم عرض تعريف المصطلحات الرئيسة للدراسة الحالية متبوعةً بالإطار المفاهيمي للدراسة. وينتهي الفصل بعرض النموذج المقترح لدراسة والتي توضح مسار وأنواع العلاقات بين المتغيرات. يعرض الفصل اللاحق مراجعة الأدبيات والإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل محورين أساسين هما:

أوّلاً: الإطار النظري – ويتضمن جميع متغيرات الدراسة الحالية وهي على النحو الآتي:

١. الرفاهية النفسية.

٢. التوافق الاجتماعي.

٣. الدافعية للإنجاز.

٤. التحصيل الدراسي.

ثانيًا: الدراسات السابقة: تتناول المحاور الآتية:

المحور الأوّل: – الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

المحور الثاني: – الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

المحور الثالث: – الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي.

المحور الرابع: – الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي، وينقسم إلى: –

أوّلاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي.

ثالثًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي

أوّلاً: الإطار النظري:

يعد الإنسان مركز الاهتمام في ديننا الإسلامي، فقد أظهر الإسلام اهتمامًا واضحًا بكل مراحل النمو الإنساني بمختلف خصائصها وما يطرأ عليها من تطور سواء أكان جسديًّا، أم نفسيًّا، أم اجتماعيًّا. في قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى﴾،

[غافر:٦٧]. وكذلك ما تتطلبه هذه المراحل من احتياجات ورغبات تساهم بالدرجة الأولى في تحقيق الشخصية الأمثل. وعلى الرغم من الاهتمام الذي أولاه الإسلام لهذه المراحل إلا أنه اهتم اهتمامًا خاصًا بالنشأة وخاصة نشأة المراهقين؛ وذلك لما لمرحلة المراهقة من أهمية بالغة في تكوين المعالم الأساسية لشخصية الإنسان. فبقدر خلو فترة مرحلة المراهقة من اضطرابات أو معوقات أو خبرات سلبية ستتحدد شخصية الفرد مستقبلاً. والجدير بالذكر أن اهتمام الإسلام بالمراهقين لم يكن نتيجة لجهود فكرية معاصرة أو تطورات لنظريات سابقة. بل كان مصدرًا أساسًا ونموذجًا ملهمًا لعديد من العلماء والدراسات. فقد أذهل الإسلام العالم بنظرته المتزنة في التعامل مع المراهق ورعايته، وتحدث عن التغيرات التي يمر بها المراهق وكيفية التعامل معها حرصًا منه على أن يحيط المراهق بصحة جيدة خاليًا من أي أمراض أو اضطرابات قال تعالى: ﴿وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾، [النور: ٥٩].

إنَّ اهتمام الإسلام بهذه الفئة، من حيث حسن التعامل والرعاية، يدخل في نطاق الرعاية التي أمرنا الإسلام بها. فقد ورد في الحديث عن ابن عمر – رضي الله عنهما قال: سمعت رسول الله صلي الله عليه وسلم يقول "كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ فِي أَهْلِهِ رَاعٍ وَهْوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا رَاعِيَةٌ وَهْىَ مَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ فِي مَالِ سَيِّدِهِ رَاعٍ وَهْوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ". قَالَ فَسَمِعْتُ هَؤُلاَءِ مِنَ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم وَأَحْسِبُ النَّبِيَّ صلى الله عليه وسلم قَالَ " الرَّجُلُ فِي مَالِ أَبِيهِ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ " (رواه البخاري ومسلم).

وجعل الإسلام ضرورة عدم معاملتهم بغلظة وفظاظة، والتواضع لهم ومحاورتهم أمر واجب، وقد اهتم الرسول صلى الله عليه وسلم بموضوع الرحمة وحرص كثيرًا على تحلي الوالدين بها، وكان من أكثر الناس رحمة بالصبيان، فقد روى الإمام النسائي في سننه أن النبي صلي الله عليه وسلم كان يزور الأنصار فيسلِّم على صبيانهم ويمسح على رؤوسهم ويدعو لهم. رواه البخاري (مجلة شهرية للشؤون الإسلامية، ٢٠١١). وكذلك أكد الإسلام ضرورة المشاركة بطريقة غير مباشرة من قبل الأهل في اختيار الصحبة الصالحة، وأكد أهمية المعرفة والعلم للنشء. فقد حرص دين الإسلام على المساواة والعدل الكاملين في تربية الأولاد، وبصرف النظر عن

كونهم بنينًا أو بناتًا، وأمرنا رسولنا الكريم بذلك {حَدَّثَنَا سُلَيْمَانُ بْنُ حَرْبٍ حَدَّثَنَا حَمَّادٌ عَنْ حَاجِبِ بْنِ الْمُفَضَّلِ بْنِ الْمُهَلَّبِ عَنْ أَبِيهِ قَالَ سَمِعْتُ النُّعْمَانَ بْنَ بَشِيرٍ يَقُولُ قَالَ رَسُولُ صلى الله عليه وسلم {اعْدِلُوا بَيْنَ أَوْلَادِكُمْ اعْدِلُوا بَيْنَ أَبْنَائِكُمْ} (سنن أبي داود). كل ما سبق ذكره يشير للأهمية البالغة التي أكد عليها ديننا الحنيف تجاه المراهقين حرصًا على خلوهم من أي اضطرابات نفسية أو اجتماعية قد تؤثر سلبًا في نموهم بشكل سليم أو تحبط من عزائمهم ودوافعهم لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم في الحياة.

في هذا الفصل سيتم تناول الجانب النظري لمفاهيم الدراسة الحالية والتي تتضمن مفهوم الرفاهية النفسية من حيث التعريفات وأهم النظريات المفسرة له، وعرضًا شاملاً لأبعاد الرفاهية النفسية والرفاهية النفسية للمراهقين. وكذلك سيتم تناول مفهوم التوافق الاجتماعي من حيث تعريفه ومظاهره وأبعاده والنظريات المفسرة له ومفهوم التوافق الاجتماعي للمراهقين. أيضًا يعرض هذا الفصل مفهوم الدافعية للإنجاز ومكوناته وخصائصه والنظريات المفسرة له ومفهوم الدافعية للإنجاز للمراهقين. وأخيرًا سيعرض هذا الفصل مفهوم التحصيل الدراسي من حيث تعريفه والعوامل المؤثرة به ومعوقاته والاتجاهات المفسرة له وأهمية التحصيل الدراسي لطلاب المراهقين.

أوّلاً: الرفاهية النفسية Psychological well- being:

يعد مفهوم الرفاه النفسي من أكثر المواضيع أهميةً في علم النفس وخاصة علم النفس الإيجابي باعتبارها غاية يسعى كل فرد للوصول إليها. ويعتبر مركز اهتمام من قبل عديد من الدراسات حتى وقتنا الحاضر. فقد اعتبره علماء النفس مفهومًا مثيرًا لجدل وغير واضح المعالم. فبعضهم من عرّف الرفاهية النفسية على أنها تتعلق بالملذات الجسمية، وبعضهم قرنها بالجانب العقلي كصفاء الذهن أو حالة الفرد خلال التأملات الذهنية. في حين أنَّ بعض العلماء ربط مفهوم الرفاهية النفسية بتقوى الله ومد يد العون للآخرين. وعلى الرغم من هذا التنوع فقد كانت جهود علماء علم النفس واضحة في محاولة لتحديد مفهوم الرفاهية النفسية ومكوناتها ومعرفة النظريات التي يُعتمد عليها هذا المفهوم والطرق الممكنة اتباعها لرفع من مستوى الرفاهية النفسية.

ويعد الرفاه النفسي موضوعًا ذا علاقة بعلم النفس التربوي، فالغاية من هذا العلم هو أنْ يتمتع الطلاب بصحة نفسية جيدة وعلاقات اجتماعية متينة مما ينعكس إيجابيًّا على رغبتهم ودافعيتهم لتعلم، ومِن ثَمَّ على قدرتهم على استيعاب المعلومات وصولاً إلى مستوى إنجاز مرتفع.

وتعد الرفاهية النفسية من أهم مواضيع علم النفس الإيجابي وهي جزء لا يتجزأ من الصحة النفسية، وقد ارتبطت كل من الصحة النفسية والرفاه بمعاني الحياة الخيرة التي يسعى كل فرد للوصول إليها (Henn, et al, 2016). وقد أكد (Hird, 2003) أنَّ هناك عديدًا من النظريات التي عرفت الرفاهية النفسية. أما (Kharnub, 2016) فيري أنّ علماء النفس لم يحددوا تعريفًا دقيقًا ومتفقًا عليه عالميًّا للرفاه على الرغم من الجهود والدراسات التي تلقاها هذا الموضوع. وقد يرجع ذلك لعدة أسباب منها.

١. التشابه بين مفهوم الرفاه وغيره من المفاهيم النفسية الإيجابية الأخرى بل الأمر يتعدى إلى صعوبة إيجاد مقاييس محددة ومناسبة لها.
٢. التركيز المحدود حول مفاهيم علم النفس الإيجابي وانعدام التنسيق في مجال البحوث وتكرار المواضيع نفسها.
٣. تنوع العوامل التي اعتبرت جزءًا من هيكل الرفاه، وكذلك تنوع المجالات العلمية التي اهتمت بدراسة الرفاه كعلم النفس، علم الاجتماع، علم الاقتصاد وغيرها من العلوم الأخرى (Henn, et al, 2016).

تعريف الرفاهية النفسية:

مازال مفهوم الرفاهية النفسية من المفاهيم التي حيرت العلماء حتى وقتنا الحاضر. فقد تعددت واختلفت التعريفات نظرًا لصعوبة تحديد جوانب هذه الظاهرة ولصعوبة الإحاطة بمكوناتها وإعطاء تعريف محدد لها. وخاصة عند ترجمتها للغة العربية فبعضهم يراها مرادفًا للسعادة وجودة الحياة، وتمت ترجمتها للحياة الطيبة وإلى الوجود الأفضل (معمرية،٢٠١٢). فقد عرّفها (زهران، ١٩٨٧) well beingفي قاموس علم النفس بأنها: الانشراح، والسعادة، والرفاهية. ونظرًا للنمو المتزايد لأبحاث الرفاهية فقد أنتج نهجين نظريين لتعريف الرفاهية. النهج الأوّل يري أن المتعة هي أساس الرفاهية، وأنها حالة داخلية من المتعة والسعادة والرفاهية الذاتية. ومِن ثَمَّ فإنَّ تجربة

الرفاهية تعبر عن مستويات عالية من التأثير الإيجابي، وانخفاض مستويات التأثير السلبي، في حين تفترض وجهة النظر السائدة أن الرفاهية تتكون من أكثر من مجرد السعادة. وأنها ليست مجرد نتاج لتحقيق الفرد لرغباته فحسب، ولكنها عملية لتحقيق الإمكانات البشرية (Deci & Ryan,2008) فالدراسات الحديثة أكدت أنّ مفهوم الرفاه النفسي لا يعني خلو حياة الإنسان من المشكلات والاضطرابات وإنما يعني امتلاك الفرد لقدرات وصفات تمكنهم من الاستمرار ومواصلة حياتهم على الرغم من الظروف التي يمرون بها (دية، ٢٠١٢).

فالرفاهية النفسية ليست متميزة من خلال المشاعر الإيجابية وحدها والتي تكون مؤقتة نسبيًا، ولكنها تشمل جوانب بعيدة المدى وثابتة في الأداء(Abbott, et al, 2008). وهذا ما أكده (Lykken, 2000) بقوله إنَّ التخلص من الضغوط والمشاكل في حياتنا قد يقلل من شعورنا بالألم والحزن، غير أن ذلك لا يزيد من مستوى شعورنا بالسعادة والراحة النفسية (عبد اللطيف، ٢٠٠٩). فالرفاه هو قدرة الفرد على الانشغال بصعوبات وتحديات الحياة التي يواجهها لتحقيق أهدافه وذاته (الخنيجي، ٢٠٠٦). ويقول (Huppert, 2005) في هذا الصدد أن الرفاه النفسي لا يتطلب من الأشخاص ضرورة الشعور بالراحة والرضا على مدى العمر لأن تجربة المشاعر الحزينة والمؤلمة كالفشل وخيبة الأمل هي جزء مهم وطبيعي في الحياة، وقدرة الإنسان على التكيف ومحاولة إدارة هذه الأحاسيس السلبية أمر أساس لشعور بالرفاه على مدى طويل. وأضاف أنَّ المشاعر السلبية والمؤلمة طويلة الأمد قد تعرض الرفاه النفسي للخطر وتؤثر في عمل الفرد في حياته اليومية (Huppert, 2009;Malavia&Punia,2015). ومن هذه التعاريف التي سلكت الاتجاه الحديث تعريف (Shek, 1992) الذي عرفها بأنها حالة الإنسان السليم عقليًا التي من خلالها يمتلك الصفات الإيجابية لتحقيق الصحة النفسية كالقدرة على التوافق الفعال مع المحيط الذي يعيش به (Afework, 2013). وتعريف (عبد المقصود، ٢٠٠٦) للرفاه النفسي بأنه هو شعور داخلي شبه مستمر يعكس الرضا عن الحياة والاستمتاع والقدرة على الضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع الصعوبات بكفاءة (هيبة، سلومة، سند،٢٠١٣). وعليه فقد وضعت (Ryff) إطارًا نظريًّا شاملاً للرفاه النفسي، وهذا الإطار مرتكز على مفهوم الصحة النفسية بأنه ليس مجرد الخلو من الأمراض والاضطرابات والشعور

بالسعادة الدائمة، ولكنه يبحث في الرفاهية انها ناجمة عن الحياة التي على ما يرام (Nel, L, 2011).

وبناءً على ذلك فقد حددت (Ryff,1999) تعريفًا للرفاه النفسي بأنه يشير إلى مواجهة الفرد للتحديات الوجودية في حياته، وكيفية التغلب عليها فحقيقة الرفاهية النفسية يجب أنْ تكون مرتبطةً بالتطور الكامل لإمكانات الشخص. واستنادًا إلى نظرية (Ryff) للرفاهية النفسية، فإن الرفاهية النفسية هي أداء نفسي إيجابي للذات. يمكن قياسه من خلال ستة أبعاد: قبول الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستقلالية، التمكن من البيئة، الهدف في الحياة، والنمو الشخصي. لا تهتم الرفاهية النفسية فقط بتحقيق الرضا أو المتعة، ولكنها تركز أيضًا على كيفية كفاح الإنسان لتحقيق الكمال، وهو تحقيق الإمكانات الحقيقية للفرد. (CD. Ryff, 1989).

أبعاد الرفاهية النفسية

قدم كل من Ryff and Keyes 1995 نهجًا لستة أبعاد لرفاه النفسي وهي: النمو الشخصي، الاستقلالية، قبول الذات، التمكن من البيئة، الغرض من الحياة، العلاقات الإيجابية (Deci & Ryan, 2008). ويوضح كل بعد التحديات المختلفة التي يواجهها الأشخاص أثناء سعيهم للعمل بشكل إيجابي (Ryff, 1989).

وتكمن أبعاد الرفاهية النفسية كما وضعها Ryff 1989في ستة أبعاد هي:

١. قبول الذات: حيث أكدت (Ryff,1989) أن التمسك بالمواقف الإيجابية تجاه الذات يظهر كخاصية مركزية للأداء النفسي الإيجابي. ويعرف هذا على أنه سمة مركزية للصحة العقلية بالإضافة إلى خاصية تحقيق الذات والأداء الأمثل والنضج. ويذكر علاء كفافي ١٩٩٠م، أنَّ الشخص المتقبل لذاته بجوانبها الإيجابية والسلبية لا يكرهها ولا ينكرها، وهذا التقبل للذات لا يعني بالضرورة الرضا عن سلبياتها، بل إنَّ هذا التقبل لا يكون حاجزًا لمحاسبتها وتقييم سلوكها لتطويرها وتقدمها، وذلك من خلال ترسيخ جوانب القوة فيها ومحاولة التغلب على جوانب الضعف والتقليل من أثر العيوب الموجودة فيها (هيبة، سلومة، سند،٢٠١٣).

٢. الاستقلالية الذاتية: حدد Ryff معنى الاستقلالية في أنْ يكون الشخص قادرًا على تنظيم سلوكه بشكل مستقل عن الضغوط الاجتماعية، وقد وصفت الشخصية المستقلة بسمات كالقدرة على تقرير المصير والضبط الداخلي، وأكدت أنَّ تصرفات الفرد وأفكاره ينبغي أَلا تحددها عوامل وأسباب خارجه عن سيطرته (Afework, 2013).

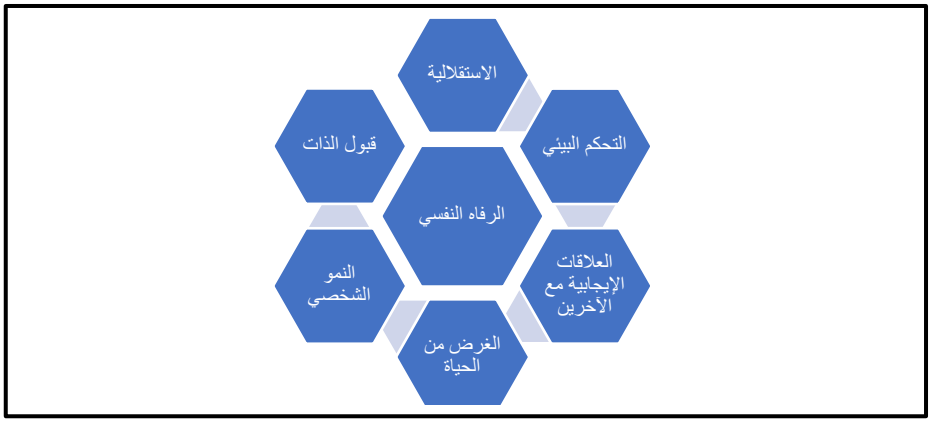
٣. النمو الشخصي: أشار (Ryff, 1989) إلى أنَّ النمو الشخصي هو القدرة المستمرة على تطوير إمكانات الفرد ونموها، بشكل يكون الفرد فيه مرحبًا بالخبرات الجديدة ومدركًا لتحسن السلوكي والنفسي عبر الزمن. وقد وضع مجموعة من المؤشرات للنمو الشخصي وهي الانفتاح، نضج الذات، تطور الذات والسلوك الذي يعكس فعاليتها بعد النضج.

٤. التحكم البيئي: هو القدرة على اختيار وإنشاء بيئات مناسبة للشخص، بالإضافة إلى القدرة على التحلي بالمرونة في بيئات مختلفة. فهذه المشاركة الفعالة والنشطة في البيئات المختلفة التي يعيشها الفرد وإتقانها هي مكونات أساسية في إطار متكامل للأداء الإيجابي للفرد (Ryff & Singer,1998). فالتمكن البيئي يعد بعدًا آخر لفهم الرفاه النفسي حيث يتضمن إدارة ومواجهة تحديات العالم المحيطة بنا والقدرة على التحكم بالوسط الذي نعيش فيه وإعداد بيئات تناسب أوضاعنا الشخصية والمحافظة عليها (معمرية، ٢٠١٢).

٥. العلاقات الإيجابية مع الآخرين: والتي عرفها على أنها إقامة روابط وثيقة وموثوقة وذات مغزى مع الآخرين، وكذلك إظهار الاهتمام برفاهية الآخرين، والتعبير عن التعاطف والمودة والحميمية. وقد أكد (شند وآخرون، ٢٠١٣) إنَّ عديدًا من نظريات الشخصية أكدت أهمية العلاقات الإيجابية باعتبارها مؤشرًا مهمًا لصحة النفسية والرفاه النفسي فامتلاك مشاعر قوية من الحب ووجود علاقات حميمية هي أحد محكات النضج.

٦. الحياة الهادفة: اقترح (Ryff, 1989) أن بُعد الحياة الهادفة يعني وجود فهم واضح للهدف من الحياة والشعور بالتوجه. والقصد منها هي مشاعر مهمة لشخص

الذي يعمل بشكل إيجابي ولديه أهداف وإحساس بأن الحياة ذات معنى(٢٠٠٨ Ryff, Singer,). والشكل رقم (٢) يوضّح أبعاد الرفاه النفسي.



الشكل رقم (٢) يوضّح أبعاد الرفاه النفسي

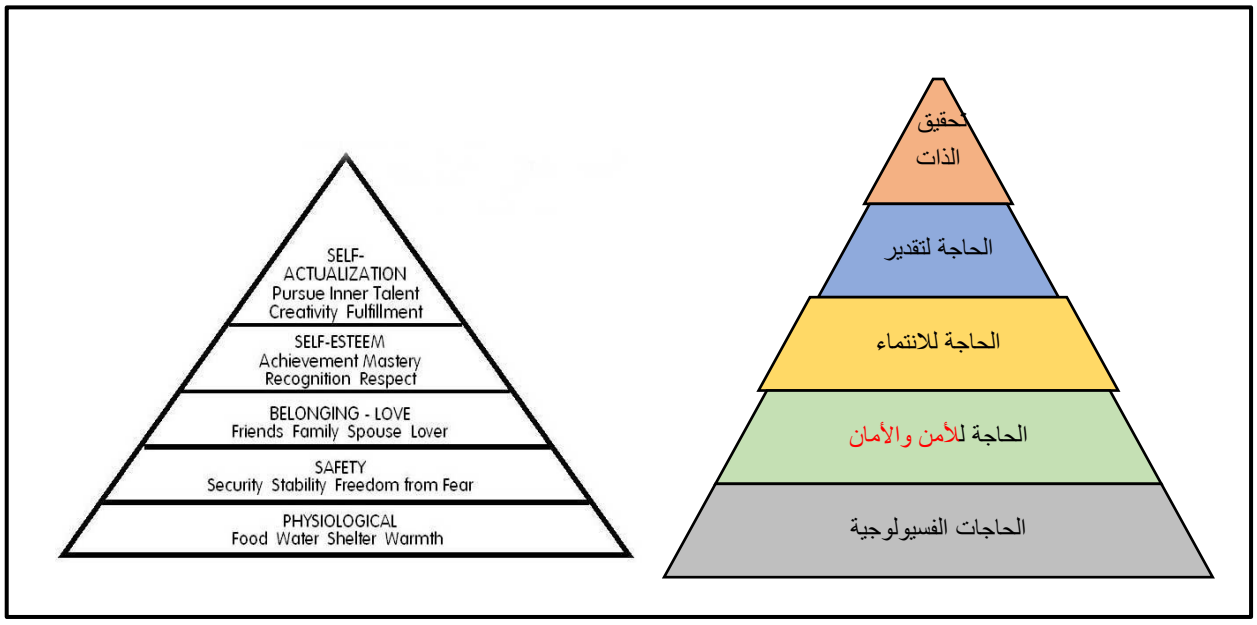
النظريات المفسرة للرفاهية النفسية:

انتقدت Ryff في دراستها الاصلية النظريات المحدودة لتفسير الرفاهية النفسية، ويرجع ذلك لافتقارها لإجراءات التقييم الموثوقة واختلاف المعايير المفسرة لرفاهية النفسية. فمعظم الأبحاث حول هذا الموضوع اعتمدت بشكل واسع على الحالات الوجدانية، وتقييمات السعادة والرضا بصفة عامة والتي لا تكون ثابتة مع مرور الزمن، هذا بدوره أدى إلى افتقاره للدعامات النظرية (Nel, 2011).

حيث قامت (Ryff, et al,1999) بمراجعة شاملة لمجموعة من النظريات التي ساهمت بتقديم نموذج نظري متكامل للرفاهية النفسية في الأدبيات اليوم، والتي دمجت فيه البنى المتفرقة في أدبيات التوظيف النفسي للأشخاص إلى نموذج متعدد الأبعاد للازدهار البشري، والذي يشمل نقاط الالتقاء في هذه النظريات. ومن هذه النظريات: –

١. نظرية تحقيق الذات لماسلو (١٩٧٠) Self actualization - Maslow: وهو طبيب نفساني شيد التسلسل الهرمي لنظرية احتياجات الدافع (الشكل٣) الذي يسلط الضوء على تعقيد الاحتياجات البشرية والتي تبدأ بالاحتياجات الفسيولوجية الأساسية كالماء وجود نظام غذائي متوازن والمأوي والدفيء وعندما تلبي هذه الحاجات، تأتي الحاجة الثانية وهي الشعور بالأمن والأمان، ثم تليها الحاجة

للاتصال الاجتماعي وتحقيق علاقات طبية مع الآخرين ودعم اجتماعي من قبل الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها. ومن ثم تأتي الحاجة للاحترام الذات وتقديرها التي تؤدي إلى التحقيق الكامل لذات. ولذلك أكد بعض الباحثين أنه إذا كان الأفراد يستوفون جميع الاحتياجات، فمن المرجح أن يتصرفوا بسهولة ويسهلون استكشاف تجارب جديدة. لذلك فإن الرفاه النفسي يتكون من احترام الذات وتحقيقها، ولذا يتكون لديهم شعور بمحتواهم الذاتي فيعملون على تكريسه بشكل إيجابي(Underdown, A, 2006).كما ركز Maslow على تقدير الذات للفرد والتي حددت في مجموعتين فرعيتين: الرغبة في الإنجاز والاستقلال والحرية ومن جهة أخرى الرغبة في كسب التقدير من قبل الآخرين. وهذه الرغبات تدفع بالفرد لإشباع آخِر الحاجات في هرمه وهي تحقيق الذات ومن خلالها يتمكن الفرد من تحقيق كامل إمكاناته، ووفقًا لماسلو فإنَّ تحقيق الذات هي: "يجب أنْ يكون الفرد ما يستطيع أنْ يكون عليه ". وعليه فإنَّ الحاجة لتحقيق الذات تشير لرغبة الفرد في تطوير وتنمية إمكاناته الكاملة للحصول على النمو الشخصي وهذه الرغبات تكون مختلفة بشكل كبير من شخص لآخر (Hidalgo, et al, 2010; Well, 2014).



الشكل رقم (٣) هرم ما سلو للحاجات

٢. نظرية روجرز (1961) Rogers: ركزت نظريته على كيفية تنمية إمكانات الفرد التي يمتلكها، وهو من اصحاب نظرية تحقيق الذات لذلك فقد كانت معظم أبحاثه ترتكز حول الطرق المناسبة لتحقيق الذات والاستقلالية والنمو والتعبير عن الدوافع الذاتية، وكذلك ركزت نظريته على العوائق التي قد تعترض سبل تحقيق الإنسان لذاته. وافترض روجرز أنَّ الفرد يستطيع عقلانيًّا وشعوريًّا أنْ يتحكم في ذاته، وأنْ يتحول من السلوكيات غير المرغوبة إلى أساليب لجعل سلوكياته مرغوبة، وان فكر الإنسان وشخصيته تتشكل بأحداث حاضره وطريقة رؤيته لهذه الأحداث (شحاتة، ٢٠٠٤).

فمعظم أبحاثه تدور حول الكيفية التي يتم بها تنمية الشخصية. ويؤكد أنَّ مفهوم الذات ينتج من الأفكار الذاتية للفرد لكينونته الداخلية والخارجية وأن القوة الدافعة الأساسية لشخص هي تحقيق الذات، وعلى الرغم من أنَّ هذه القوي الدافعة لتحقيق الذات فطرية إلا أنَّ الخبرات التي يتعلمها الفرد لها أثر قوي في تشكيلها. (زغلول، ٢٠١٢). ويؤكد أنَّ التحقيق الكامل لإمكانات الفرد هي قدرة الفرد على أنْ يعيش في جوٍّ من التوافق التام مع نفسه ومع الآخرين وأن يعكس هذا الجو تقبلاً إيجابيًا غير مشروط يتسم بالقيمة والاحترام لما هم عليه بالفعل، ومِن ثَمَّ فالفرد كامل الوظيفة يتميز بالانفتاح على كل الخبرات والتجارب الجديدة باختلاف مستوياتها، فهو يرغب في أنْ يعيش ويتمتع بكل لحظة من وجوده لإحساسه بالحرية في أفكاره وأعماله التي تجعله واثقًا من نفسه بما يمتلكه من أفكار ابتكارية خاصة (Rogers, 1980).

ويرى روجرز أن الصحة النفسية للإنسان تعتمد على مدى انسجام ذاته الواقعية مع ذاته المثالية، وأيضًا مدى تطابق خبراته وإمكاناته الذاتية مع واقعه الخارجي الذي يعيشه، فكلما استطاع الفرد خلق انسجام بين " قدرة على التعامل مع الواقع " ذاته وبين محيطه الخارجي زادت قدرته على التكيف واتزان سلوكياته ومِن ثَمَّ سيحقق الحياة الجيدة. (وقفي، ٢٠١٤).

٣. نظرية البورت(1952) Allport: افترض Allport فكرة القوى الداخلية والخارجية التي تؤثر في سلوك الفرد فالقوى الداخلية تتعلق بكيفية احتفاظ الشخص بالمعلومات واستخدامها للتفاعل مع العالم الخارجي "القوى الخارجية"، وذلك يتعلق بالطريقة التي يقبل بها الفرد محيطه وكيف يؤثر الآخرون على سلوكه، وهذه

القوى تولد الطرق التي يتصرف بها الفرد وهي الأساس لخلق سماته الفردية. (Hidalgo ,et al, 2010; wells, 2014) ويرى في نظريته للنضج، أنَّ سمات الشخصية الناضجة هي نتاج التفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي الاجتماعية، والسلوك الإنساني، والعمليات العقلية والشخصية. فقد قام بوضع مجموعة من المحكات الأساسية لشخصية الناضجة والإيجابية والتي تتمتع بالصحة النفسية وأهمها:

استبصار الفرد بذاته: يؤكد Allport أن الفرد الناضج هو شخص أكثر وعيًا بذاته وحاجاته للتطور والتغيير، كما أنه يدرك الفرق بين ما يدركه عن نفسه وما يقوله الآخرون عنه، ويشير إلى أن الاستبصار الواقعي للذات أمر صعب الوصول إليه فبطبيعتنا نحن نفكر في ذواتنا كثيرًا ولكن ليس بحيادية وموضوعية مطلقة، ويشير Allport إلى أن أولئك الذين لديهم قدر أكبر من الاستبصار الذاتي هم أكثر ذكاءً من أولئك الذين يمتلكون قدرًا أقل.

ولديهم أيضًا توجهات واقعية: وهنا يذكر البورت أنّ الشخص الناضج هو من يمتلك توجهًا واقعيًا نحو ذاته ونحو العالم الخارجي المحيط به ويتضمن ذلك قدرته على العطاء والتضحية لسبيل تحقيق ذواتهم الحقيقية ومن ناحية أخرى مواجهة المصاعب والمشاكل دون الهروب منها أو اللجوء لحيل دفاعية نفسية، فهم قادرون على وضع خطط للأحداث المستقبلية والعمل بجد لتحقيقها. فهم يتقبلون الواقع كما هو عليه دون أنْ يشوهوه لجعله متوافقا مع مخاوفهم.

تقبل الذات والشعور بالأمن الانفعالي: يرى Allport أنّ الأشخاص الناضجين تعلموا كيف يواجهون مشاكلهم بطرق ناجحة مما يضفي عليهم شعورًا بالأمن والاستقرار النفسي فهم يتعاملون مع مخاوف الحياة الحالية بنسبة من الشعور بالفهم أن مثل هذه الضغوطات غالبًا ما تكون قابلة للإدارة، فليس من السهل أنْ يضعوا أنفسهم في فوضي واضطراب من شأنها أنْ تهبّط من هممهم أو تؤدي إلى خيبة آمالهم، فهم يستفيدون من خبراتهم السابقة لوضع أهداف بديلة، فثقتهم بنفسهم تمكنهم من تقبل ذواتهم كما هي عليه وتمكنهم من تحمل أي نوع من الإحباطات دون أن يلوموا الآخرين على أخطائهم ويوجهون أنفسهم ليكونوا أكثر بناءً.

فلسفة الحياة الموحدة: يرى Allportالشخصية الصحية الناضجة هي شخصية تطلعيه ومتحفزة من قبل أهداف طويلة المدى تسعى لإنجازها، وهذه التطلعات المستقبلية تجعلهم في

استمرارية لتوجهاتهم المستقبلية، وتدفعهم لتطوير فلسفة موحدة التي توجه جميع جوانب حياته نحو هدفه حيث تعطي معنى للعيش وتجعله قادرًا على تحمل المسؤولية اتجاه نفسه والآخرين.

تكوين علاقات دافئة مع الآخرين: ويؤكد Allport أن هذه العلاقات يسودها الحب والرحمة والشفقة بشكل غير مشروط، فالشخص الناضج هو شخص متسامح ويشعر بضعف الناس الآخرين. وهو قادر على تكوين علاقات لا يشوبها أي نوع من البغض أو الحقد ولديه استعداد لتقبل تبعات ما تمليه عليه مسؤولياته إزاء الآخرين.

المهارات والمهام: يؤمن البورت بأهمية العمل وضرورة النشاط، وقال إنه لا يعتقد أنه من الممكن تحقيق النضج أو الصحة ما لم نوجه مهاراتنا نحو أعمالنا ويؤكد أنَّ العمل والمسؤولية يوفران الاستمرارية في الحياة، وأن الطريقة الوحيدة لتحمل الحياة هي أن تكون لديك مهمة لإكمالها.

امتداد من الإحساس بتحقيق الذات: يقول Allport إن الذات تتطور فهي لا ترتكز على نفسها فقط بل تتطور وتوسع نطاق أنشطتها مع الآخرين، ويعتقد أن الشخص الناضج هو القادر على توسيع أنشطته الذاتية بالمشاركة الحقيقية الشخصية فتصبح أنشطته مثمرة وذات مغزى. فكلما كان الشخص يشارك بشكل كامل في مختلف الأنشطة والأفكار لتحقيق ذاته كان أكثر صحة (عبد الرحمن، ١٩٩٨).

٤. نظرية اريكسون (١٩٥٠) Erikson: تعد نظرية الارتقاء الشخصي لـ "إريك إريكسون" E. Erikson واحدة من بين أهم نظريات النمو النفسي، فقد اهتمت جميع مراحل النمو النفسي للإنسان دون الاقتصار على مراحل معينة كما في بعض النظريات النفسية الأخرى، فقد اضافت هذه النظرية البعد النفسي الاجتماعي للنظريات التي اهتمت بالجانب النفسي فقط كنظرية فرويد (Bruner,1987; Douvan, 1997)، وتتمثل الإضافة الجوهرية بين النظريتين أن "نظرية فرويد "أكد فيها أنَّ النواحي والغرائز البيولوجية تكمن وراء دوافع السلوك الإنساني، في حين يؤكد "إريكسون" على أن التفاعلات الاجتماعية التي يتبادلها الفرد مع العالم الاجتماعي الذي يحيط به هي القوى الأكثر أهميةً في استثارة السلوك الإنساني ونمو الشخصية.

ويرى "إريكسون" أن التفاعل الذي يتم بين النضج وحاجات المجتمع معا يؤدي إلى خلق أزمات عند الفرد، وعلى الفرد إيجاد الحلول المناسبة لها بشكل إيجابي وتجاوزها ضمانًا لتحقيق مسار نمو نفسي واجتماعي سوي ومنظم، ويؤكد أن هذه الأزمات تختلف عبر المراحل العمرية وعلى الإنسان في كل مرحلة أن يجد الحل المناسب لهذه الأزمات وتجاوزها بطريقة إيجابية قبل أن يتواجه مع الأزمة الأخرى للمرحلة العمرية اللاحقة، وغالبًا ما يكون للنجاح أو الفشل أثرٌ في حل الأزمات للمراحل العمرية المتتالية، مما يؤثر سلبًا بطبيعة الحال في المساهمة بعملية حل أو تجاوز الأزمة الجديدة، بل وقد يكون أساسًا في التعامل معها. وقد اتفق بيهلر ١٩٣٥م مع هذا المنظور والذي أكد أنه بالرغم من وجود اختلافات وفروق فردية بين البشر إلا أنَّ هناك تسلسلاً منظمًا فيما يتعلق بالأحداث والتطورات والتجارب التي يمر بها الفرد Hidalgo, Bravo, (Martinez, et al ,2010;Walls, 2014).

٥. نظرية نيوغرتين Neugartenوجدت أن الشخصية تتغير على مدار العمر بدلاً من أن تكون ثابتة من الطفولة كما كان يعتقد علماء النفس عمومًا. فقد كان عملها يميل إلى التأكيد على التنوع في الشيخوخة، افترضت أن هناك ساعات اجتماعية يمكن من خلالها أن يحكم الناس على سلوكياتهم ويعدلونها، ووجدت أن مرحلة البلوغ كانت أكثر تنوعًا من الطفولة، وعملت ضد التمييز نحو الشيخوخة بما أسمته "المساواة بين الأجيال".

وبناءً على بحثها، جادلت نيوغرتن بأن العمر كان مؤشرًا سيئًا بشكل متزايد على صحة الشخص وقدرته على العمل. فقد أكدت أنَّ هناك "كبار السن" الذين تتراوح أعمارهم بين(٥٥ -74) عامًا، والذين على الرغم من تقاعدهم كانوا نشطين ومؤهلين لرعاية أنفسهم. في حين كان هناك "كبار السن" الذين تزيد أعمارهم عادة عن 75عامًا والذين تصرفوا في الواقع كشيخ ويحتاجون إلى شكل من أشكال الدعم. بسبب هذا التنوع واللامساواة في الكفاءة (Neugarten, B.L, 1970). ومن خلال جهودها النظرية والتطبيقية اوضحت مجموعة من التحديات لشخصية في منتصف العمر وعند الشيخوخة وهي ما عرفتها بالعمليات التنفيذية في منتصف العمر وهي: الوعي الذاتي والانتقائية والتمكن والكفاءة والمعالجة والهيمنة على المحيط البيئي، فقد وصفت التعقيد الظاهر في السلوك المسؤول التنفيذي لمنتصف العمر الذي يدير

متطلبات الحياة المهنية لهذه المرحلة، وأكدت وجود فروق بين المسؤوليات التي يجب على المرء القيام بها بنفسه والأخرى التي يتم تفويضها للآخرين. وقد وصفت الشخص البالغ من العمر ستين عامًا بأنه أكثر توافقًا وانسجامًا مع متطلبات العالم الخارجي، وهذا التغير الجذري في وظائف الأنا عُرف باسم العملية الداخلية، وخلال هذا التغير الداخلي يتمكن المرء من الوصول إلى التكامل العاطفي الذي اقترحه Erikson (Ryff, 1982).

ومِن ثَمَّ تضمنت مفاهيم نظريات الشخصية في تكوين البناء النظري لأساس الرفاه النفسي عند Ryff 1989، النضج Maturity (Allport)، النمو الشخصي Development Personal (Erikson)، العمليات التنفيذية لشخصية Executive Processes of Personality (neugarten)، الوظائف الكاملة لشخص Fully Functioning Person (Rogers)، وتحقيق الذات self actualization (Maslow)، التفرد Individualition (Jung)، ميول الحياة الأساسية Basic life tendencies (Buhler)، والصحة العقلية Mental health (Jahoda). (Carol D. Ryff, 2013).

وضع Ryff and Singer شرحًا دقيقًا لخصائص الأفراد ذوي الرفاه المنخفض والمرتفع، واعتبرها مقومات أساسية لشخصية. فقد أكد أنَّ الأشخاص الذين يمتلكون درجة عالية من الرفاه النفسي لديهم صفة الاستقلالية، فهم قادرون على اتخاذ قراراتهم الذاتية ومقاومة الضغوط الخارجية والقدرة على ضبط سلوكياتهم وتقييم ذواتهم بمعاييرهم الشخصية. في حين أن الأشخاص ذوي الرفاه المنخفض أكثر تركيزًا على توقعات الآخرين لهم ويتأثرون بالضغوط الاجتماعية الخارجية في اختيار أفكارهم وقراراتهم الخاصة والمهمة لذلك فهم يخضعون للغير، فهم لا يشعرون بالرضا عن ذواتهم ولديهم شعور بالخيبة نحو ماضيهم وكثيرًا ما ينزعجون من الآخرين لإحساسهم بالاختلاف عنهم على عكس ذوي الرفاه المرتفع فهم يملكون اتجاهات إيجابية نحو ذاتهم ويتقبلونها باختلافاتها المتعددة سواء أكانت إيجابية أم سلبية لذلك هم راضون عن حياتهم الماضية، فهم منفتحون على الخبرات الجديدة وأفكارهم دائمًا متجددة ويشعرون بالتفاؤل والتحسن المستمر لسلوكياتهم فنموهم الشخصي يتطور مع مرور الزمن، فهم يمتلكون إحساسًا عاليًا بمعنى الحياة سواء أكانت ماضية أم حاضرة، ويسعون دائمًا لتحقيق أهدافهم في الحياة التي يحددونها بثقة وموضوعية.

أما عدم القدرة على وضع أهداف محددة؛ فيضفي على الحياة معنى ونقص النمو والتحسن الشخصي بمرور الوقت وعدم الرغبة في اكتساب سلوكيات وخبرات جديدة ومن ناحية أخرى الشعور بالملل وعدم التمتع بالحياة فهي من خصائص الأفراد منخفضي الرفاهية النفسية. ويعد الإحساس بالتمكن والقدرة والكفاءة على إدارة البيئة التي نعيش فيها هي من صفات ذوي الرفاه المرتفع ويتمثل ذلك في إيجاد بيئة مناسبة لحاجاتهم ومعتقداتهم الشخصية والتحكم في الأنشطة الخارجية بفاعلية، فالصعوبة في تغيير وتحسين المحيط الذي نعيشه وعدم القدرة على ضبط شؤون حياتنا وعدم الإدراك الواقعي للفرص المتاحة لنا تشير إلى شخصية ذات مستوى منخفض من الرفاهية النفسية. ومن هنا تأتي السمة الأخيرة وهي القدرة على إنشاء علاقات إيجابية مع الآخرين يسودها الدفء والثقة والاهتمام بإسعاد الآخرين والقدرة على الأخذ والعطاء والتفهم والتأثير في العلاقات الاجتماعية. فالشخص الذي يمتلك مستوى منخفضًا من الرفاهية النفسية هو إنسان يجد صعوبة في تكوين علاقات دافئة ومنفتحة مع الغير فشعوره بالانعزال والإحباط وعدم الثقة يمنعه من تكوين صداقات وعلاقات شخصية جديدة (Maria Ann Richter, 2015).

الرفاه النفسي لدى المراهقين:

وجدت بحوث سابقة حول البالغين أن الرفاه النفسي هو متنبأ موثوق به للصحة والقدرة على التكيف الإيجابي على المدى الطويل، حيث كشفت أن الأشخاص ذوي مستويات عالية للرفاه يعانون من أمراض أقل ومتوسط أعمارهم أعلى من غيرهم (Ryff, 2017).

وعلى الرغم من أن البحوث التي ركزت على المراهقة حول موضوع الرفاهية محدودة إلا أنّ الدراسات الطولية لمنظمة الصحة العالمية " World Health Organization" قدمت أدلةً حول تطور الرفاه في هذه المرحلة من العمر" المراهقة" والتي كانت تجمع البيانات كل أربع سنوات في أكثر من أربعين بلدًا في أمريكا الشمالية وأوروبا، وأكدت هذه الدراسات أن الرفاه عند المراهقين انخفض مع التقدم في العمر لكلا الجنسين، وأن الذكور المراهقين أظهروا مستويات أفضل من الارتياح في الحياة من الإناث (Inchley, et al, 2016). فالبحث الذي أجرته (Patalay & Fitzsimons, 2018) على عينة من ٩٥٥٣مراهقًا أكد أن الفتيات المراهقات كُن أكثر عرضة

لتجربة انخفاض الرفاه مع مرور الوقت، وكذلك أكدت أهمية العلاقات الشخصية لرفاه النفسي كالعلاقة مع الأقران والآباء فقامت بقياس الرفاه من حيث مجالات الحياة المختلفة بما في ذلك المدرسة، الأسرة، الأصدقاء والوسط الاجتماعي بصفة عامة باعتباره متغير رئيس. فانخفاض مستوى الرفاه النفسي لدى الإناث مقارنة بالذكور يرجع إلى ميلهن لمقارنة أنفسهن اجتماعيًّا مع الآخرين (Booker, et al, 2018).

في المقابل قام (Lerkkanen, et al, 2018) بفحص أنماط التغيير للرفاه النفسي لعينة قوامها ١٦٦٦ طالبًا مراهقًا، وجدت أن ملامح الرفاه يختلف اختلافًا حاسمًا مع مرور الوقت وتبعًا لتطلعات المستقبلية لطلاب، وعليه جرى تفعيل مفهوم الرفاه لكي يتكون من التمتع بالأجواء المدرسية والتطلعات التعليمية في المستقبل ومن جهة أخرى غياب الشعور بالإرهاق المدرسي والقدرة على استيعاب المشاكل التي قد يتعرض لها المراهق واحترام الذات. ومن وجهة نظر اجتماعية(Ottova-Jordan, et al, 2015) فقد أظهرت بعض البيانات لدراسات أن مستوى الرفاه النفسي للمراهقين يختلف من بلد لأخرى.

فعلى سبيل المثال، في البلدان مثل إسبانيا وكرواتيا واليونان أظهرت انخفاضًا ثابتًا في مستوى الرفاه (الارتياح مع الحياة)، أما في الدنمارك وفنلندا والنرويج فكانت هناك زيادة في مستوى الرفاه، بينما في النمسا وكندا وأسكتلندا وكان هناك ارتفاع واضح لمستوى الرفاه، وقد ترجع هذه النتائج إلى عوامل مثل المخاوف بشأن المستقبل والتوقعات العالية التي وضعت من قبل (الأسرة والمدرسة، والأقران) والضغط المدرسي المتواصل، أما السبب الآخر فهو الظروف لبعض البلدان على سبيل المثال(الحالة الاقتصادية، معدلات البطالة وانعدام الأمن الاجتماعي)، والتي يمكن أن تؤدي إلى مستويات أعلى من الإجهاد والضغط النفسي. وعلى الرغم من هذه الأدلة المذكورة، إلا أنه ليس هناك إلا القليل من الدراسات المعتمدة على منهجية مدروسة للرفاهية لدى المراهقين (Fernandes, et al, 2010). ومنها تعديل النسخة من مقياس Ryff للمراهقين البرتغاليين حيث كان عمر المشاركين بين ١٠ و١٨ سنة وكان مستوى الرفاه النفسي لديهم متوسط الارتفاع في الدراسة الثانية، في حين أنه كان منخفضًا في الدراسة الأولى (Fernandes, et al,2011). وركز الباحثون على العلاقة بين المدرسة والارتياح والرفاه النفسي لـ ٦٩٨ مراهقًا أعمارهم كانت بين ١٢ و ١٨ سنة، وجدوا أنَّ هناك علاقة إيجابية بين كلا

المتغيرين، وأظهرت درجات الرفاه مستويات متوسطة وعالية، مع أعلى الدرجات في بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين وكذلك في بُعد النمو الشخصي في مقياس Ryff الرفاهية النفسية (Loera-Malvaez et al,2008) وأيضًا قام(Opree, et al,2018) باستخدام المقياس نفسه لقياس الرفاه النفسي لطلاب تتراوح أعمارهم من٨-١٨عامًا وكانت الدرجات متوسطة في جميع الأبعاد. وكذلك قام باختبار فاعلية البرنامج المدرسي لتعزيز الرفاه النفسي في سن المراهقة لمتوسط أعمار" ١٤,٤" سنة. وقد أظهرت النتائج درجات متوسطة في جميع الأبعاد قبل تدخل البرنامج وقد كانت الزيادة في بعد النمو الشخصي للرفاهية ملحوظة (Ruini, et al,2009).

وقد درس (Vescovelli, et al, 2014) الرفاه النفسي ل ١٥٠ مراهقًا تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٩ سنة، وعلاقتها بالضيق والسلوك الاجتماعي. وتم قياس الرفاه مرة أخرى وتحصل المشاركين على درجات متوسطة في جميع الأبعاد. ولم تظهر فروق كبيرة وفقًا لمتغير الجنس والعمر. وبالرغم من ذلك تبقى الجهد التجريبي لدراسة الرفاه النفسي في هذه المرحلة "المراهقة" قليل في مجال البحث، لذلك فإنَّ دراسة الرفاهية النفسية للمراهقين لابد من أن تشمل البحوث التجريبية وليس فقط تصورات حول الرضا عن الحياة ولكن السعي أيضًا لتحقيق الازدهار والتنمية المثلى للنشأة (Ryff, 2014).

إنَّ الرفاهية النفسية أهمية كبرى للمراهقين باعتبارها من أهم عوامل تكوين دافع الأنا الإيجابية الذي يؤدي لتحقيق أهدافهم وهم في صحة نفسية تامة. وفي الحديث عن الصحة النفسية يجب النظر في الجوانب الإيجابية للأداء مثل العاطفة الإيجابية، والهدف في الحياة، والتعاون الاجتماعي(Keyes, 2007). في الواقع تشير الرفاهية إلى شعور الأفراد وتفكيرهم في الحياة والذي ينقسم إلى قسمين:

أ. الرفاهية العاطفية والتي تشير إلى المشاعر الممتعة والإيجابية (السعادة) وغياب المشاعر غير السارة (الاكتئاب).

ب. الرفاه المعرفي الذي يشير إلى التقييمات المعرفية العامة للحياة مثل الرضا عن الحياة، وكذلك الرضا عن مجالات معينة في الحياة مثل الرضا الوظيفي ,Diener (suh, Lucas, & Smith, 1999). ويتطلب الوصول إلى الرفاه النفسي فهم تحديات الحياة.

ثانيًا: التوافق الاجتماعي

عادة ما يتم الخلط بين مفهوم التوافق " Adjustment "ومفهوم التكيف أو التلاؤم " Adaptation" وقد نتج عن ذلك إلى استخدامهما بشكل مرادف على الرغم من أنَّ هذا الاستخدام يكون صائبًا في بعض الأحيان وخاطئًا في البعض الآخر، فمفهوم التكيف ترجع أصوله إلى علوم الأحياء، ثم استعير وتم تغييره قليلاً من قبل علماء النفس وتم تسميته بالتوافق وذلك للإشارة إلى كفاح الإنسان ونضاله حتى يستمر في بيئته الاجتماعية (دويدار، ١٩٩٤).

فالفرد بطبعه يتعرض لظروف اجتماعية متنوعة تختلف من مرحلة عمرية لأخرى وقدرة الإنسان على مواجهتها أمر ضروري، فعليه أن يستجيب لهذه الظروف البيئية ويتفاعل معها، فمثلاً قدرة المراهق على التلاؤم مع التغيرات الاجتماعية الجديدة المصاحبة لهذه المرحلة بأقل قدر من الاضطراب والتشتت والمحافظة على توازنه والاستمرار في الحياة بطريقة تتقبلها البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها هو ما يعرف بالقدرة على التوافق الاجتماعي.

فقد عرف التوافق الاجتماعي من قبل بعض المؤلفين على أنه القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سليمة وتحمل المسؤولية وإدراك الفرد لحقوقه وواجباته داخل المجتمع والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ومسايرة معايير الجماعة والعمل لخيرها. والبعض الآخر عرفها بأنها استجابة الفرد لتغيرات التي تطرأ على مجالات الحياة المختلفة ومواجهة المشاكل التي تصاحب هذه التغيرات. ومن هذه التعريفات:

فقد عرفه (راجح، ١٩٧٩) بأنه القدرة على عقد صلات اجتماعية مرضية، تتسم بالتعاون والتسامح والرضا، فلا يشوبها العدوان أو الاتكال على الغير أو عدم الاكتراث بمشاعر الغير. وكذلك أشار معجم English – English إلى أنَّ التوافق الاجتماعي يعني انسجام الفرد مع مجتمعه وتكوين العلاقات الاجتماعية. (English – English, 1958).

وعرفه (زهران، ١٩٧٨) التوافق الاجتماعي يتضمن شعور السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة الفرد للمعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي والقدرة على التفاعل الاجتماعي السليم والعمل لصالح الجماعة. أما (Wolmen, B.B, 1973)فيرى أن التوافق الاجتماعي Social adjustment هو جملة من التغيرات والتعديلات السلوكية للفرد والتي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية، ولمواجهة

متطلبات المجتمع، إلى جانب وجود علاقات انسجام وتقبل مع البيئة. أما (Eysenck & Arnold, 1978) فيعرفه بأنه حالة تكون فيها حاجات الشخص من ناحية ومتطلبات البيئة الاجتماعية من ناحية أخرى مشبعة بشكل تام مع وجود تناغم بين أهداف الفرد وبيئته. ولذلك فقد أكدت (Grera,2023) أن التوافق الاجتماعي يشير إلى طبيعة علاقة الفرد مع أسرته وأصدقائه وجيرانه ووسطه الأكاديمي. بينما (Ross,1992) فتعرفها بأنها الجهود الهادفة لحل مشكلة ما عندما تكون المتطلبات التي تواجه الفرد متعلقة بمنفعته أو مصلحته أو احتياجاته الضرورية إلى درجة كبيرة "ذلك أن الحالة تكون مهددة للفرد أو أنها تعد بمكاسب" وعادة ما تكون هذه المتطلبات تتخطى مخزوناته وبراعته التوافقية.

مظاهر التوافق الاجتماعي:

يمتاز الشخص المتوافق اجتماعيًّا بمجموعة من المظاهر التي تدل على مدى نضجه الاجتماعي ومن أهم تلك المظاهر ما يلي:

- وضوح فكرة المرء على ذاته، ولا شك أن هذا الوضوح مرتبط ارتباطًا كبيرًا بفكرة الآخرين عن الفرد وسط المحيط الاجتماعي للجماعة التي هو فرد منها ويعيش بينهم، وهذا يفسر الطبيعة الاجتماعية للذات ويؤكد أنَّ الذات هي نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين.
- أن تكون أهداف الفرد متماشية مع أهداف الجماعة فإذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساسًا على احترام حقوق الغير، فهذا يعني أن أهداف الشخص يجب أن تكون متماشية مع هذا الهدف الإنساني الكبير وإلا لحدث التناقض والاختلافات بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة فينشأ الصراع والخلافات بين الفرد والجماعة فيؤثر ذلك سلبًا في عملية التوافق الاجتماعي بينه وبين بقية أفراد جماعته.
- من أهم مظاهر التوافق الاجتماعي بين الفرد والجماعة التي ينتمي إليها هو ما يشاهد من تماسك قوى ومتين حول أهدافهم المشتركة والواضحة.
- من مظاهر التوافق الاجتماعي هو شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية بين أفراد جماعته، ويعني ذلك رغبة الفرد في مد يد العون لأفراد الجماعة والتشاور معهم

لإيجاد حلول لمشاكلهم ومناقشة ما يواجهون من صعوبات اجتماعية أو تنظيمية تخص الجماعة.

- تتضح قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي، بالإضافة لما تم ذكره من خلال ميل الفرد إلى مسايرة جماعته والإحساس بالألفة معهم والميل إلى التفاني في كل أمر يهم جماعته وكذلك في التضحية بمصالحه الشخصية في سبيل المصلحة العامة لجماعته.
- يترتب من التوافق الاجتماعي للفرد مع جماعته شعوره بالتوافق الشخصي أو النفسي وذلك لأنه كلما أحس الفرد بأنه متوافقٌ ومتآزرٌ مع جماعته التي ينتمي لها كلما شعر بالسعادة والرضا والتوافق الشخصي وهي ذلك أن التوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي أو النفسي متلازمان معًا ومكملان لبعضهما بعضًا. (فهمي، ١٩٧٩).

مظاهر سوء التوافق الاجتماعي:

مظاهر التوافق السيئ :هناك عديد من المظاهر السلوكية التي تعبر عن سوء التوافق الاجتماعي وهي:

١. الشعور بالتعاسة والإحباط: وهو مظهر أساس لسوء التوافق الاجتماعي، وهو معيار أساس لكشف على الاضطرابات النفسية، لأن سلوك الفرد الظاهر كالقلق وعدم الشعور بالأمان والخوف يبدو للآخرين أنه سوء توافق.
٢. عدم تحمل المسؤولية: الفرد الذي لا يحسن اتخاذ القرارات يعاني من الحيرة والارتباك أمام المشاكل والمواقف التي يواجهها وهذا التخبط يجعله عرضة للصراع وعدم الاتزان مما يولّد التوتر والقلق النفسي ويجعل الشخص عرضة للاضطرابات، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات يشير إلى ضعف في القدرة على تحمل الفرد لمسؤولياته وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنضج العقلي والانفعالي والاجتماعي (الطحان، ١٩٨٧). فقد أكدت دراسة (السندي، ١٩٩٠) أن العلاقة بين أبعاد التوافق الاجتماعي وأبعاد المسؤولية قوية ودالة إحصائيًا. وكذلك دراسة (كيرة، ١٩٨٨)

التي أكدت وجود علاقة موجبة بين المسؤولية والسيطرة والاتزان الانفعالي والاجتماعي. فالأفراد المضطربون نفيسًا وعقليًا واجتماعيًا غالبًا ما يفتقدون القدرة على الاستبصار بالمشكلات، ولا يبالون بما يترتب على ذلك من نتائج ومن ثم لا يتحملون مسؤوليات أعمالهم (القريطي، ١٩٩٨).

٣. الجمود وعدم المرونة: إن السلوكيات الجامدة وعدم امتلاك المرونة الكافية لإدارة السلوك وفقًا للموقف تشير إلى عدم قدرة الفرد على إيجاد أساليب سلوكيه مرنة وبديلة ومناسبة، فتجد الشخص يرفض التغيير والتطور وهنا يشعر الشخص بعدم التوافق الاجتماعي، لأن طبيعة سلوكياته وطريقة استجابته للمتغيرات الجديدة لا تتسم بالمرونة فهي جامدة لا تتغير على الرغم من اختلاف المواقف وينتج عن ذلك عدم قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات الجديدة لأن الفرد لا ينتبه إلى الجوانب المهمة والجديدة في المواقف التي يمر بها.

٤. العزلة الاجتماعية: وتظهر عند فشل الشخص في تكوين أي علاقات اجتماعية جيدة وهذا يكون سببًا لأن يشعر الشخص بالعزلة والوحدة وعدم الانسجام مع أفراد مجتمعه الآخرين. ومِن ثَمَّ يفقد السعادة وشعوره بالرضا عن نفسه وعن الآخرين. فالفرد الذي يعاني من سوء التوافق الاجتماعي عادةً ما يكون فاقدًا للمهارات الاجتماعية الكافية لعملية الاتصال بالآخرين وهذا ما يجبره على الانعزال والابتعاد عن جميع المواقف التي يوجد عليها الآخرون. وأكد كل من (Libet & Lewinson,1973) إلى أن المهارات السلوكية الاجتماعية تتمثل في قدرة الفرد على تكوين السلوكيات التي تكون معززات موجبة وعدم تكوين السلوكيات التي يعاقب عليها، والأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير في الغالب غير مؤهلين اجتماعيًا وهم غالبًا أسوأ توافقًا مع جماعتهم.

٥. رفض الذات: أن تقبل الذات مظهر من مظاهر التوافق الاجتماعي الجيد وان الرفض للذات هو نتيجة لتوافق الاجتماعي السئ ورفض الفرد لذاته يؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر ودائمًا يؤثر سلبًا في ثبات واتزان الشخصية (الطحان، ١٩٨٩). إذاً يعتبر تقبل الذات والرضا عنها من أهم المفاهيم ذات الصلة الوثيقة

بتحقيق التوافق فالعلاقة بين التوافق والرضا وقبول الذات علاقة طردية فكلما كان الشخص سيء التوافق انحطت نظرته إلى نفسه وبالعكس كلما كان الفرد حسن التوافق ارتفعت وتحسنت نظرته إلى نفسه وهذا ما تؤكده رؤية (Bumeister, 1993) بان تقدير الذات يؤثر في مفهوم الشخص عن ذاته فكلما كان تقدير الذات مرتفعاً كان الرضا عن الذات إيجابيًّا.

أهمية التوافق الاجتماعي عند الطلبة " المراهقين":

يقوم التوافق الاجتماعي عند الطلبة " المراهقين" على أساس شعور الطالب بالأمن الاجتماعي، وهو يتضمن النواحي الآتية:

- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية: ويقصد بها الرغبة القوية في التعاون مع أفراد الجماعة والتشاور معهم ومناقشة ما يواجهونه من مشاكل تخص أمور الجماعة وتنظيم أعمالهم، كذلك فإنَّ الشعور بالمسؤولية تتضمن الاحترام لآراء الآخرين وتقبلها. (فهمي، ١٩٧٩). فاستجابات المراهق لا يكون هدفها الطاعة العمياء أو الرغبة في الثناء أو مسايرة مجموعته كالأقران مثلاً، وإما أن يكون الهدف الأساس لهذه الاستجابات هو تقبل النظم والقواعد عن طيب خاطر (خضير، ١٩٩٩). فالطالب المتوافق اجتماعيًّا يدرك حقوق الآخرين وموقفه حيالهم، كذلك يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته وحاجاته لحاجة الجماعة، أي أنه يعرف تمامًا ما هو صواب وما هو خطأ من وجهة نظر الجماعة التي ينتمي إليها، ويتقبل أحكامها بكل طواعية ورضا.
- اكتساب الطالب المهارات الاجتماعية: أي أنه يظهر مودته وعاطفته نحو الآخرين، ويبذل من راحته ووقته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم، ويتصف بحسن اللباقة في معاملاته مع معارفه وغيرهم من الغرباء، ويرعى الآخرين ويعاونهم دون أنْ يتصف بالأنانية.

- التحرر من الميول المضادة للمجتمع: أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع غيره من الطلاب، أو عصيان الأوامر الصادرة له، أو القيام بتدمير ممتلكات غيره، كما أنه يتصف بالعدالة في معاملته للآخرين.
- العلاقات الحسنة مع الأسرة: أي أنه يشعر بأن أسرته تحبه وتقدره، وتعامله معاملة تشعره بالأمن والاحترام، وهذه العلاقات لا تتناقض مع سلطة الوالدين المعتدلة لتوجيه سلوك أبنائهم وخاصة المراهقين منهم.
- العلاقات في المدرسة: أي أن الطالب يمتلك مشاعر الحب المتبادل مع معلميه، ويقضي وقتًا ممتعًا مع زملائه، ويجد أن الأعمال المدرسية لا تتعارض مع مستوى نضجه وميوله، وهذه العلاقات الطيبة تتضمن شعور الطالب بأهميته وقيمته في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها.
- العلاقات في البيئة المحلية: أي أن الطالب يشعر بالتوافق والتكيف مع بيئته التي يعيش فيها، فيشعر بالسعادة والاستمتاع عندما يكون مع جيرانه، وهو يتعامل معهم دون وجود أي مشاعر سلبية، كما يحترم القواعد والقوانين التي تحدد طبيعة العلاقات بينه وبينهم، وكذلك يهتم بهذا الوسط الذي يعيش فيه (الذيب، ٢٠٠٠).

ومن الممكن ملاحظته من خلال:

- مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية والرغبة في إقامة هذه العلاقات مع الآخرين، فالطالب يتعامل مع مجتمع معين يتكون من الطلبة والمدرسين والإداريين وغيرهم ممن هم في هذا الوسط التعليمي، فكلما كان الطالب مقبلاً على بناء علاقات شخصية سليمة مع هذا المجتمع المدرسي أشبع جزءًا كبيرًا من حاجاته الضرورية للانتماء وتقبل الآخرين، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى التوافق لديه.
- مدى تقبل الطالب للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكانياته، فمتى عرف الطالب حدود قدراته سواء الجسمية أو النفسية أو العقلية وعلاقتها، كان اختياره لمجال

دراسته ونوعيتها وكيفيتها متوافقًا مع هذه الإمكانات والقدرات ومِن ثَمَّ سينعكس ذلك إيجابيًّا على تحصيله الدراسي.

- مدى النجاح الذي يحققه الطالب أثناء سنوات دراسته ورضاه عن هذا النجاح الذي حققه.
- مدى تنوع نشاط الطالب وشموله حيث لا يكون قائمًا على نوع معين من النشاطات. بل لابد أن تكون النشاطات متنوعة وتهدف لتنمية العلاقات الاجتماعية.
- مدى قدرة الطالب على مواجهة مشكلات الحياة اليومية وإيجاد الحلول المناسبة لها. (الرفوع، القراعرة،٢٠٠٤).

ومن الجدير بالذكر أن Freud صاحب نظرية (التحليل النفسي) أكد أن الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية هي الشخصية القادرة على إشباع متطلباتها الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعيًّا. ويرى أنَّ الأمراض التي تصيب الإنسان مثل العصاب والذهان ما هي إلا شكل من أشكال سوء التوافق الاجتماعي، ويؤكد أنّ الصفات الأساسية للشخصية المتمتعة بالصحة النفسية والمتوافقة اجتماعيًّا هي القدرة على العمل والاجتهاد، القدرة على العطاء والحب، وقوة الأنا عند الشخص (عبد اللطيف، ١٩٩٣). وأيضًا يشير Glasser في نظريته (النظرية الواقعية) أن الشخصية غير المتوافقة اجتماعيًّا تتكون عندما لا يكون الشخص قادرًا على إشباع حاجة من حاجاته في الحب أو اعتبار لذواتهم؛ وعليه فهو يعاني من آلام نفسية الأمر الذي يدل على وجود مشكلة تحتاج إلى حل سريع، ولذلك يتنبه الشخص بضرورة قيامه بفعل ما يعيد له الشعور بالتوافق. (الزيود، ١٩٩٨).

النظريات المفسرة للتوافق الاجتماعي:

بعد دراسة طبيعة مفهوم التوافق، وابعاده ومظاهره ترتبط، فمن الضروري الاطلاع على نظرياته وهي:

نظرية التحليل النفسي Psychodynamic theory:

تعد من أولى النظريات في دراسة التوافق الإنساني، وكان لآراء صاحب هذه النظرية فرويد Sigmund Freud" الأثر الكبير في تطور مفهوم التوافق، حيث أكد القوى البيولوجية ودورها في التعرف على الطبيعة البشرية وطرق تكيفها.

فقد طور نظريته التحليل النفسي القائمة على "القوى الدافعة" للسلوك البشري وهي القوى البيولوجية كالجنس مثلاً. وأشار إلى أن المرء يتعلم الطرق المقبولة اجتماعيًّا لإشباع هذه الطاقات البيولوجية. مؤكدًا دور الأنا في جعل الفرد متوافقًا اجتماعيًّا من خلال السيطرة على الهو ومطالبه والأنا العليا وذلك عن طريق إحداث توازن بينهما وبين الواقع، وفي حال سيطرة أحد أقطاب الشخصية" الهو–الأنا العليا" يؤدي إلى اضطرابات وسوء توافق، ويرجع فرويد سوء التوافق للخبرات المؤلمة التي يمر بها الإنسان في السنوات الأولى من العمر (عباس، ١٩٨٢).

نظرية التحليل النفسي الحديثة Modern Psychodynamic theory of Adjustment

ينظر أصحاب مجددي نظرية التحليل النفسي إلى التوافق نظرة مختلفة عمّا يراه فرويد حول دور الآثار السلبية للمجتمع على الفرد، فهم يهتمون بالآثار الإيجابية للمجتمع على الفرد ودور المجتمع في تشكيل سلوكياته بطريقة يسودها التفاؤل.

ومن أصحاب هذه النظرية إدلر "Adler " فقد ركز أيضًا على فاعلية الأنا والدوافع الاجتماعية ورأى إنها هي الوحيدة المحددة لسلوك البشرى حيث كان الكفاح من أجل تحقيق الرفعة للتوافق هو الدافع الاجتماعي (الزعبي، ١٩٩٤).

وأيضًا ترى هورني (Horney) أن التوافق اللاسوي يؤدي إلى العصاب ويرجع ذلك لعملية التنشئة الاجتماعية ونوع الثقافة التي يتلاقاها الفرد، وان سوء التوافق بمثابة قلة التوافق في العلاقات الإنسانية وهذه العلاقات تعطي لدور البيئة الاجتماعية لتطور الشخصية أهمية كبرى. ويؤكد فروم (from) أن الفرد يحتاج إلى الإحساس بالانتماء لغيره، والقدرة على الإبداع والابتكار وأن يكون الإنسان سيد الطبيعة لا يكون ضحية مستسلمة لها، وأن يشعر بالاستقلال الذاتي ويحتاج إلى فلسفة وعقيدة في الحياة، يشير رأي " فروم" على أنه إذا لم يشبع الفرد هذا النوع من الحاجات فإنه سيعاني من اضطرابات انفعالية (مرسي، ١٩٨٥).

النظرية الإنسانية: Humanistic theory of Adjustment

عرضت هذه النظرية بدائل أخرى، حيث أكد أصحاب هذه النظرية ومنهم روجرز Carl Roger صاحب نظرية الذات أن الفرد قادر على تحقيق النمو الإيجابي وقادر على التحكم في نفسه ويسيطر على رغباته للوصول إلى دافع واحد وهو تحقيق الذات، فشخصية الفرد هي عبارة عن نتاج التفاعل بين الذات والبيئة الاجتماعية بشكل مستمر، والفرد يعمل باتجاه واحد وهو تحقيق الذات. ويعبر Maslow عن ذلك بأن جميع الناس لديهم إمكانات للنمو الإيجابي وأن لظروف البيئية الاجتماعية دورًا مهمًا للوصول إلى مرحلة تحقيق الذات.

ويرى روجرز أن للتوافق معايير يمكن حصرها في ثلاث نقاط أساسية وهي:

١. الإحساس بالحرية والاستقلالية.
٢. الانفتاح على الخبرات الجديدة.
٣. الثقة بالنفس وبالمشاعر الذاتية. بينما يرى ما سلو Maslow حول معايير التوافق من رؤيته، أنَّ التركيز على تحقيق الذات يقوده إلى تحقيق التوافق من خلال المعايير الآتية: التمركز حول المشكلات والصعوبات من أجل إيجاد حلول لها، العلاقات الاجتماعية الفعالة، تقبل الذات، الإدراك الفعال لواقع الفرد، الشعور بالحرية والاستقلال الذاتي، والتوازن بين جوانب الحياة المختلفة (خليفة، ١٩٩٠).

النظرية السلوكية: Behavioural Theory of Adjustment

من أصحاب هذه النظرية واطسون تفترض هذه النظرية بأن المواقف البيئية لها دور في تشكيل شخصية الفرد وتوافقه وان الفرد يتعلم السلوك من خلال تفاعله مع بيئته وأن أثناء عملية التعلم تتكون أنماط السلوك والشخصية، وعليه فلابد أن يدرك سلوك الشخص على أنه خاص بموقف بعينه كما يرى دولارد ميلر(Dullard miller) أننا نكتب ونكوّن شخصياتنا بالطريقة نفسها التي نكتسب ونتعلم بها أنماطنا السلوكية وذلك من خلال تكوين شخصياتنا، فالأطفال عادةً ما يتعلمون الكلام والنطق الصحيح للمفردات من خلال الاستجابات الناجمة التي يتم تدعيمها من قبل الوالدين وأسرته والمحيطين به (الزعبي، ١٩٩٤).

كما يؤكد أصحاب النظرية السلوكية إن السلوك بشكل عام ناتج عن مثيرات واستجابات، وأن سوء التوافق في هذه العلاقة التفاعلية قد يكون ناتجًا عن المثير، فمثلاً قد يعجز مصدر المثير عن توصيل الرسالة المطلوبة بالشكل الصحيح وقد ينتج عن ذلك استجابة خاطئة وهذا إما أن يكون نقصًا في الجانب المعرفي وإما أن يكون نقصًا في الجانب الانفعالي أو الاجتماعي وقد تكون الأسباب خارجية كالضوضاء مثلاً. (عزيز، ١٩٩١).

المدرسة المعرفية Cognitive behaviourism:

هذه النظرية أكدت أهمية العمليات المعرفية والتي احتلت الجانب الأكبر في بحوثهم، هذا الاتجاه مستمد من المعرفة والذي يعني التفسير، التعلم والتفكير حول الأشياء، فالتوافق السليم من وجهة نظرهم يعني القدرة على إدراك الأساليب المناسبة لسلوك.

فيرى أصحاب هذه النظرية أنَّ التوافق يأتي عبر معرفة الإنسان لذاته وقدراته وإمكاناته والقدرة على التوافق معها حسب إمكانياته التي يمتلكها وأن كل شخص لديه القدرة على التوافق وعلى هذا الأساس فقد أكد البورت Albert Allis عبر خبراته وتجربته مع المرضى كيفية تعليم المرضى النفسيين طريقة تغيير تفكيرهم التي يستخدمونها لحل مشكلاتهم.

كما ويرى أصحاب النظرية المعرفية إن للفرد كامل الحرية في اختبار أفعاله وسلوكياته التي من خلالها يحقق التوافق السليم مع نفسه ومع مجتمعه بالطريقة السوية. فالفرد لا يكون سيء التوافق إلا إذا واجه ضغوط بيئية وظلم وعدم تقبل، ومن هنا يمكن أنْ نقول إنَّ الفرد المتعلم المكتسب أفكارًا تتناسب مع واقعه المحيط به هو شخص قادر على تحقيق التوافق الجيد (مرسي، 1978).

ثالثًا: الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:

تعد الدافعية للإنجاز موضوع بحث على نطاق واسع في كل من مجالات علم النفس والتعليم. فالإنجاز منفصلاً عن الدافعية يعني بأنه الطاقة التي تستخدم لتغلب على التحديات والمثابرة للوصول إلى هدف. أما الدافع فيتعلق بأسباب تتعلق بالفرد كالرغبة في انخراطه في نشاط معين، ومدى قوة هذه الرغبة في هذا النشاط واستمراريته فيها (Graham & Weiner, 1996). فالدافعية

للإنجاز هي قضية مهمة لعلماء النفس التربوي والأفراد خاصة في مجال التعليم؛ لأنها مرتبطة مع الجوانب الأكاديمية كالكفاءة الذاتية الأكاديمية (Skaalvik, 2003 & Bong). والصفات الشخصية، المستوى التنموي الدراسي (Marsh&Boivion, 2003). فقد ربطت عديد من النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز نجاح الطالب في المستقبل، ونتائج التعلم، وخيارات الطلاب، ورغبة الطالب في المشاركة بالدافعية للإنجاز (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). وسيتم عرض مجموعة من التعريفات لمفهوم الدافعية للإنجاز.

تعريفات الدافعية للإنجاز:

يعرف (Graham, 2004; Weiner, 2000) الدافعية بأنها الرغبة في تحقيق هدف والتي تدفع بالفرد لتنفيذ سلوكيات محددة. وتعرف أنها الرغبة في التفوق، أو أنها قوة تقود الفرد لتحقيق النجاح (Woolfolk,1998). ويعرفها (Mcclelland, 1989) بأنها نشاط عقلي خارجي نستدل عليه من خلال مجموعة من الصفات التي تشير إلى توجه الفرد للقيام بسلوكيات لتحقيق هدف معين وإنجازه. فدافعية الإنجاز عند ماكيلاند MCclelland هي استعداد لدى الشخص يتصف بالثبات النسبي للوصول للنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامنًا في داخل الفرد حتى يتم استثارته بمثيرات معينة في مواقف الإنجاز تؤكد له أنّ العمل سيكون طريقه للنجاح (أبو رياش وآخرون، ٢٠٠٦). وتعرفها (Bovemi Perilk, 2004) بأنها مجموعة من الشروط التي تقود وتساعد على استمرار نمط السلوك الإنساني لتحقيق الاستجابات المطلوبة، وهي سلسلة من العمليات تعمل على إثارة سلوك الفرد الموجه نحو الهدف المرغوب تحقيقه، والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.

أما حسين (١٩٨٨) فيعرفها على أنها " سعي الفرد لتركيز جهده وانتباهه، والمثابرة واستمرارية النشاط أثناء العمل والقدرة على التغلب على الصعوبات والعقبات في أسرع وقت وأقل جهدًا وبكفاءة والرغبة المستمرة في التفوق لتحقيق طموحات أعلى.

حيث يعتقد (David McClelland) أن دافع الإنجاز يمكن تعريفه وفقًا لمفهومين من التنافسية والشعور بالتفوق، فالدافع على الإنجاز يعني الحاجة إلى التقدم، والتغلب على العقبات، والرغبة في التفوق، والحفاظ على معايير عالية المستوى (Karimi, 2005). وعليه ف فإنَّ دافع الإنجاز يشمل العوامل الآتية: الرغبات الكبيرة، الدافع القوي للتحرك لأعلى، المقاومة الطويلة

عند مواجهة المشاكل والصعوبات، الرغبة في المحاولة مرة أخرى لأداء مهام مكتملة، الإدراك الديناميكي للوقت، والرؤية الأمامية (Hermans, 1970).

مكونات الدافعية للإنجاز:

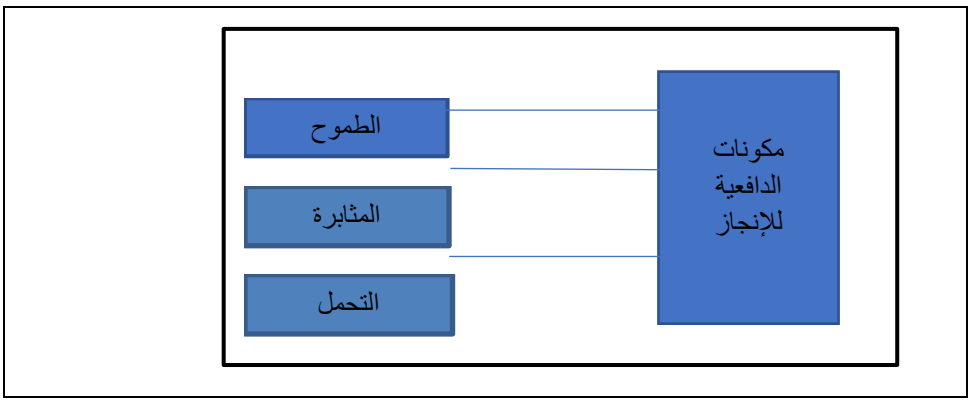
هناك ثلاثة مكونات أساسية لدافع الإنجاز وهي تتمثل في:

الحافز المعرفي: – ويتمثل في محاولة الإنسان إشباع حاجاته. فالمعرفة في أن يدرك الفرد ويفهم دوافعه مما يساعده على أداء مهامه بكفاءة ويعبر عنها، فيسعى الأفراد لإشباع حاجاتهم من الفهم والوعي والخبرة تعينه على تحسين الأداء بكفاءة عالية.

تكوين ذات:- وهو رغبة الفرد وشعوره بمكانته وتقديره عن طريق أداءه المميز، ويعني رغبة الفرد في الوصول إلى المكانة والمركز الاجتماعي عن طريق أداءه المتميز والملتزم بالتقاليد المعترف بها.

الحاجة إلى الانتماء:- يتمثل في محاولة الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي واداءه لواجباته بالشكل الأمثل ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول وأساس لإشباع حاجاته لدافع الانتماء ثم دور غيرها من الأطراف التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصية ومن بينهم المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة.

وقد توصل جيلفورد " Guilford 1959 "إلى وجود ثلاثة مكونات أساسية لدافع للإنجاز وهي الطموح، المثابرة، التحمل، والشكل رقم (٤) ببين هذه المكونات الثلاثة للدافعية للإنجاز(حسين، ١٩٨٨). وهذا يدل على ان الطالب ذو دافعية قوية قادر على التوجه نحو المستقبل متحديا كل الظروف الاجتماعية والاقتصادية (مكتوب ٢٠١٩).



الشكل رقم (٤) مكونات الدافعية للإنجاز

والبعض الآخر أكد على وجود مكونين أساسين لدافعية للإنجاز باعتبارها عملية تتكون من تفاعل مجموعة من المكونات المتميزة والتي تكمل بعضها بعضًا والتي يتميز بها كل أفراد الجنس البشري ولكنها تختلف من شخص لآخر من حيث الدرجة، وهذه المكونات هي:

- المكونات الذاتية: والذي يتضمن المكونات الخاصة بالجانب المعرفي والانفعالي العاطفي والفسيولوجي للفرد.
- المكونات الموضوعية: وتضم المكونات التي تتعلق بالجانب الذاتي للفرد، كالمكونات المادية والمكونات الاجتماعية .ومِن ثَمَّ فإن الدافعية للإنجاز تنتج عن تفاعل هذه المكونات مع بعضها، فإذا ما حدث أي اختلاف في درجات تفاعل هذه المكونات أدّى إلى اختلاف في درجة الدافعية من شخص إلى آخر (بني يونس، ٢٠٠٧).
- وأكدت (Grera, 2023) على أن الدافعية للإنجاز تشمل في أربعة جوانب وهي:-
- تحديد الهدف:- ويعني اهتمام الفرد بالتخطيط لمستقبله ورسم الأهداف الخاصة به ووضع الخطط سواء على المدى القصير أو المدى الطويل.
- مستوى التحمل:- ويقصد به القدرة على الصبر والعمل الجاد لفترة طويلة دون ملل من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة.
- مستوى الطموح:- ويقصد به المستوى الذي يضعه الفرد لنفسه أثناء توظيف قدراته لتحقيق أهدافه.

- مستوى المثابرة:- وهي تمتع الفرد بمستويات عالية من الحماس والاهتمام اتجاه هدف أو عمل ما والتي بدورها تساهم في تفعيل أقصى قدراته ومهاراته لإنجاز عمل ما أو تحقيق هدف ما.

خصائص الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز:

يتميز الأفراد ذوو دافع الإنجاز العالي بخصائص تختلف تمامًا عن ذوي دافع الإنجاز المنخفض وهذه الخصائص هي:

- إن أصحاب دافع الإنجاز العالي يضعون نصب أعينهم أعمالًا وأهدافًا ذات مخاطرة بدرجة متوسطة، حيث يستطيعون من خلالها أن يثبتوا أنفسهم وكفاءاتهم وقدراتهم، فهم يسخرون خبراتهم بالشكل الذين يستطيعون أن يحققوا به أهدافهم وغاياتهم.
- عادة ما يميل ذوو دافع الإنجاز العالي إلى اختيار تلك المهام والأعمال التي تمدهم بقدر أكبر من المعلومات عن مدى تحقيقهم لإنجازاتهم وأهدافهم.
- ذوو دافع الإنجاز العالي عادة ما يميلون لاختيار تلك المهام التي تمنحهم شعورًا كاملاً بالتقدير جراء إتمامهم لتلك الأعمال بنجاح.
- بمجرد قيام الأفراد ذوي دافع الإنجاز العالي باختيار المهمة أو العمل وتحديد أهدافه يصبح هذا العمل مسيطرًا بشكل تام على مشاعره وأفكاره وحواسه لدرجة أنه لا يستطيع أن يتركه حتى ينتهي منه تمامًا وإن كانت هناك مشاكل أو صعوبات نشأت من جراء التنفيذ (ماهر، ١٩٩٩).

نظريات الدافعية للإنجاز:

هناك عديد من النظريات التي اهتمت بدراسة الدافعية للإنجاز باعتبارها مفهومًا ذا أهمية بالغة للإنسان فمنذ خمسينيات القرن الماضي إلى الآن علماء النفس يهتمون بالدافعية للإنجاز، ومن هذه النظريات: -

١– النظرية المعرفية:

يري Carol Dweck كارول دويك وهو أحد أصحاب هذه النظرية أن دافعية الطلاب للإنجاز مبنية على مدى اقتناع الطالب بما أنجزه على مستوى أنشطته ومدى تحقيقه لهدفه كالحصول على نتائج جيدة أو تفوقه الدراسي.

ولذا فالنظرية المعرفية تجعل من الرضا عن الإنجاز الذي حققه الطالب، والأهداف الدراسية التي يسعى لتحقيقها وإمكانيات النجاح هي من أهم العوامل التي تساهم في استثارة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، وهي من العوامل التي قد تسهم في رفع مستوى الدافعية أو خفض مستواها عند الطلاب.

.٢– نظرية سكينر:

لقد فسر Skinner سكينر الدافعية للإنجاز على أساس المنعكس الشرطي وذلك انطلاقا من التجارب التي قام بها على الحيوانات. وذكر بأن الإنسان يولد وهو صفحة بيضاء، ويرى أن ما يواجه الفرد من تجارب وأحداث في محيطه والتي تسجل في ذاكرة الفرد شيئًا فشيئًا تتحول إلى مجموعة من المثيرات التي تؤدى بالفرد للقيام بسلوكيات بشكل معين. وعليه فمن منظور هذه النظرية يؤكد سكنر أن الدافعية لتعلم والرغبة في الإنجاز لدى الطالب تستثار وتزداد بواسطة مجموعة المحفزات والمكافآت التي يتحصل عليها والتي عن طريقها تحثه على مواصلة النجاح الذي أحرزه على مستوى إنجازاته من خلال الأنشطة التعليمية التي يقوم بها Barbara. l. (James e, Pope, 2000).

٣– نظرية الحاجة للإنجاز:

أشار العالم النفسي Mc clelland ماكليلاند في أبحاثه المتعددة إلى الظروف والأوضاع التي تمكن الأفراد من تطوير وتنمية دوافعهم للإنجاز، ومدى التأثير المصاحب في السلوك الإنساني. وقد قام هو وزملاؤه بتطوير مقياس قوة الحاجة ومن ثم بحثوا حول العلاقة بين قوة الحاجات للأفراد في مجتمعات متعددة والظروف التي قد تكون سببًا في تعزيز وزيادة قوة هذه الحاجات، ونتائج هذه الزيادات في الحاجات في منظمات الأعمال.

واعتمدوا في ابحاثهم على الصور حيث كانوا يقدمون لأفراد الدراسة مجموعة من الصور للاطلاع عليها ويطلبون منهم كتابة قصص تعبر عن تلك الصور. ولقد افترضوا أن ما يخبره أفراد الدراسة عن تلك الصور هي عكس قيمهم ودوافعهم واهتماماتهم. ومن خلال هذه الدراسات توصل ماكليلاند وزملاؤه إلى ثلاثة أنواع من الدوافع للأشخاص الناجحين وهي على النحو الآتي: –

أوّلاً: الحاجة للإنجاز:

يميل الأفراد الذين يتميزون بحاجة قوية للإنجاز لأن يكونوا أكثر طموحًا ولديهم رغبة قوية لتحقيق النجاح دائمًا، ويحبون التحدي والكفاح، ويضعون لأنفسهم أهدافًا على درجة من الطموح ولكن من الممكن تحقيقها، وهم أيضًا يرغبون في الحصول على تغذية راجعة حول مستوى أدائهم وإنجازهم التي توصلوا إليها.

ثانيًا: الحاجة للقوة:

ويذكر Mc clelland وزملاؤه أن الأشخاص ذوي الحاجة القوية للقوة يميلون إلى الحاجة في التأثير في غيرهم ويرغبون في ممارسة النفوذ والرقابة عليهم والتأثير في تصرفاتهم لخدمة أهداف المنظمة التي ينتمون إليها. ويسعون دائمًا للوصول إلى مراكز مهمة كالمراكز القيادية. وهنالك نوعان للقوة :الوجه الإيجابي ويهتم بمساعدة الآخرين للوصول إلى الأهداف، وأما الوجه الآخر فيتميز بالسلبية فهو غالبًا ما يكون موجهًا لتحقيق مصلحة شخصية ذاتية.

ثالثًا: الحاجة للانتماء:

بالإضافة إلى حاجتي الإنجاز والقوة، فإن لدى الفرد الناجح رغبة قوية للعمل والوجود مع الغير أثناء العمل، والتفاعل الاجتماعي المستمر، ومد يد العون للآخرين من أجل تطورهم وتقدمهم، ويشعر بالسرور والفرح عندما يظهر الغير نحوه مشاعر المحبة. (حريم، ١٩٩٧).

رابعًا: نظرية التحليل النفسي:

إن أسس نظرية التحليل النفسي ترجع أصولها إلى **Freud** فرويد الذي اهتم بدراسة اللاشعور والكبت عند تفسيره لسلوكيات السوية واللاسوية، حيث أكد أن غالبية السلوكيات البشرية مدفوعة بنوعين من الحوافز وهي الجنس – العدوان، وأشار إلى الأهمية البالغة لتفاعل هذين الحافزين مع الخبرات التي نمر بها في مرحلة الطفولة المبكرة وأثر ذلك في تحديد سلوك الإنسان. ومن هنا يتبين أن هذه النظرية تمدنا بكثير من التفسيرات للآليات التي يتم بها تطور السلوك البشرى والتي قد تساعد القائمين على العملية التعليمية في فهم سلوكيات الطلاب وتساعدهم على خلق تواصل يتسم بالفاعلية معهم لتحقيق أهداف تعليمية أفضل (الزيود وآخرون، ١٩٩٩).

خامسًا: نظرية ماسلو للحاجات:

اهتم Maslow ماسلو بمفهوم الدافعية للإنجاز وذلك في نطاق العمل في المؤسسات الإنتاجية من خلال موضوع دراسته وهي أثر أجور العمال في الشعور بالرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لديهم. وعليه صنف الحاجات إلى خمس حاجات بطريقة متدرجة بشكل هرمي من الأسفل إلى أعلى الحاجات وهي مرتبة حسب الترتيب الآتي:

١. الحاجات الفسيولوجية: تقع هذه الحاجات في أسفل الهرم وتعطي المرتبة الأولى في سلم الحاجات لماسلو وتشتمل على كل الحاجات الأساسية والضرورية لبقاء الإنسان كالحاجة للطعام والملبس والدفء والمأوى وتعتبر حيوية لبقاء الإنسان حيًا وبمجرد الاكتفاء من هذه الحاجات خلال إشباعها سرعان ما يبدأ بالتركيز على الحاجة الآتية (غباري، ٢٠٠٨).
٢. حاجات الأمن والأمان: تتمثل هذه الحاجات إلى رغبة الإنسان في السلامة والشعور بالأمن والطمأنينة وتجنب الشعور بالقلق والتوتر والخوف (القضاة، الترتوري، ٢٠٠٦).

٣. الحاجات الاجتماعية للفرد: تتضمن الحاجات الاجتماعية في رغبة الفرد في تعايشه مع جماعات وأفراد وإقامة علاقات إيجابية معهم يسودها التعزيز والألفة وذلك لكسب النفوذ والمركز داخل جماعته التي هو فرد منها.

٤. حاجة الاحترام والتقدير: وتتمثل في رغبة الإنسان في أن يحتل مكانة اجتماعية مميزة وأن يحظى بالاحترام من قبل الآخرين مما يساهم في رفع ثقته بنفسه وكفاءته. (الحناوي، سلطان، ١٩٩٧).

٥. حاجات تحقيق الذات: وهي تعتبر عند ماسلو أعلى مراحل الإشباع، فهي تعبر عن حاجة الفرد لاستغلال كامل قدراته وإمكاناته للوصول إلى ما يسعى إليه ولا يسعى الفرد لإشباع هذه الحاجة إلا بعد إشباع ما سبقها من الحاجات (غباري،٢٠٠٨).

أهمية دافعية الإنجاز لطالب:

يعد موضوع دافعية الإنجاز من الموضوعات المهمة والحيوية التي اهتم بفحصها الباحثون في مجال علم النفس التربوي والاجتماعي وبحوث سمات الشخصية وكذلك الباحثون المهتمون بالتحصيل الدراسي في إطار علم النفس التربوي، ودراسة دوافع العمل كما حظي الدافع للإنجاز بأكبر اهتمام بالمقارنة مع بقية الدوافع الأخرى، ولا ترجع أهمية الدافعية للإنجاز إلى توجيه وإدارة سلوك الفرد وتنشيطه فحسب، بل أنه يؤثر في كيفية إدراك الفرد للمواقف المحيطة به إضافة إلى مساعدته لفهم طبيعة سلوكه وسلوك الأشخاص المحيطين به. (عبد الخالق، النيال، ٢٠٠٩).

وتتأكد أهمية دوافع الإنجاز من وجهة نظر علماء التربية وعلم النفس باعتبارها هدفًا تربويًّا في حد ذاتها فمعرفة الكيفية التي يتم فيها استثارة دافعية الطلاب وتوجيهها بالشكل الصحيح ومعرفة الطرق التي يتم بها توليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون بإيجابية على ممارسة النشاطات خارج مجال العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وخلق الدافعية للإنجاز من الأهداف التربوية المهمة التي يستقبلها ويسعى إلى تحقيقها أي نظام تربوي ناجح، كما تظهر أهميتها من الوجهة التعليمية من حيث كونها وسيلة يمكن للقائمين على العملية التربوية استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية محددة على نحو فعال وناجح، وذلك من خلال

اعتبارها أحد العوامل الأساسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب والسبب الآخر كون أن دافعية الإنجاز لها علاقة بميول الطالب وتوجيه انتباهه إلى بعض النشاطات ذات الفائدة دون غيرها، لذا فالدافع لها أثر كبير في عملية التعليم والتربية فلا تعلم دون دافع معين، وذلك لأن نشاط الطالب وما ينتج عنه من هذا النشاط من سلوكيات في موقف خارجي معين تحدده ظروف دافعية الإنجاز في هذا الموقف (العلوان، ٢٠٠٩).

ويؤكد علماء النفس أهمية دور الدافعية للإنجاز فيما يكون عليه الفرد والمجتمع في مستوى التطلعات والطموحات اللذين يشكلان دعامة وركيزة أساسية لمدى إمكانية وقدرة أي مجتمع من مجتمعات هذا العصر على النمو والتقدم والتطور ومدى قدرته على تحدي متغيرات العصر المتطورة والمتلاحقة بشكل متسارع والتي إذ لم يكن الفرد على درجة كافية من اليقظة والوعي بمتطلبات هذه التحديات، والتي تمثل أولاً وقبل كل شيء قوة الدافعية للإنجاز لدى أفراد المجتمع وهذا الدافع ينمي لدى الأفراد قدرات السعي نحو الإتقان والتمييز والقدرة على تحمل المسؤولية وتحديد الهدف المنشود والتخطيط له وتعديل مساره.

إنَّ الاهتمام المتزايد بالدافعية للإنجاز وعلاقتها بالجانب النفسي كرفاهية النفسية والجانب الاجتماعي كالقدرة على التوافق الاجتماعي في السنوات الأخيرة يرجع لاعتقاد الباحثين بأن الدافعية للإنجاز مؤشر مهم نحو تحقيق التحصيل الدراسي المطلوب والمخرجات التعليمية الإيجابية، ولارتباطه القوي بالشخصية الخالية من أي عوائق نفسية أو اجتماعية. فالفضل يرجع إلى H.Murray 1983 في تأكيد أن الدافعية للإنجاز هي مكون من مكونات الشخصية السليمة، واعتبره واحدًا من الدافع الإنسانية السبعة والعشرين المكتسبة، وهي إحدى الحاجات النفسية الأصل وعددها (٢٠) حاجة حيث يعرفها بأنها حرص الشخص على تحقيق الغايات التي يراها غير صعبة، والقدرة على السيطرة على البيئة الاجتماعية والسيطرة على الأفكار وحسن تنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على الصعوبات والعقبات والوصول للامتياز والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها (باهي، ١٩٩٨). فمن خلال نظريته أكد على دور البيئة الاجتماعية في إشباع حاجات الفرد وقدرة الفرد في التحكم ببيئته، وكذلك أكد قدرة الفرد على الاستقلالية والتفوق والتقدير للذات.

ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والإنجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدافعية للإنجاز على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والإنجاز الدراسي وتؤثر فيه وتتأثر به (جواد، ٢٠١٠).

إنَّ وجود دافعية للإنجاز داخل الطالب تشعرهم بقدرتهم على التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية وتساعدهم في الاقتناع بمؤهلاتهم وخبراتهم التي يجب عليهم أن يوظفوها بالشكل الأمثل للتعامل مع مختلف الأنشطة، وهذا يساهم بدرجة كبرى في ترسيخ ثقتهم بأنفسهم وهم يكونون مدفوعين بأكثر وعيًا لإنجاز أنشطتهم، وفي هذه الحالة تكون مؤهلاتهم طاقة داخلية للسلوك المدفوع نحو إنجاز أهدافهم على اعتبار أن الطالب بقدرته في التعامل مع مختلف الأنشطة في مختلف المواد التي يدرسها تحفزه على بذل مجهودات أكبر لبلوغ مستوى معرفي دراسي معين ومن ثمَّ يكون مرتبطًا بدرجة أكفأ بفعل التعلم والتعليم ومنه بارتفاع دافعيتهم للإنجاز (Barbara. L. james e, pope, 2000).

ففي هذه الفترة تظهر لدى المراهق رغبة قوية في الاستقلال الاجتماعي فيتطلع للقيام بأعمال قد تفوق قدراته وإمكانياته فهو يحاول التحرر من كل سلطة أيًّا كان مصدرها _المنزل أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة وهو يرفض هذه السلطة بدافع تأكيد ذاته وفرض شخصيته وتأكيدًا من أنه تخطى مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وأنه الآن أصبح إنسانًا راشدًا متفاعلاً ومندمجًا مع الآخرين تلبية لحاجاته الخاصة مثل حاجته لتقدير وتحقيق الذات والثقة في نفسه والشعور بالمسؤولية، والإشباع العاطفي والاعتمادية على النفس في تحقيق أهدافه بشكل مثالي. وكل تلك المتطلبات تنبع من دافع قوي للإنجاز.

رابعًا: التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يُعدُّ التحصيل الدراسي من أهم المحددات التي يتم من خلالها معرفة مدى تحقيق العملية التعليمية والتربوية لأهدافها المنشودة وهي الوصول إلى أعلى مستوى تعليمي للطالب. فالمجتمعات باختلافها تعول على أبنائها لتحقيق التقدم والتطور ومِن ثَمَّ فدرجة تقدم هذه المجتمعات يعتمد على مدى تقدم نظامها التعليمي والتربوي، فكلما كانت مخرجات العملية التعليمية ذات جودة

عالية انعكس ذلك على مدى ازدهار هذه المجتمعات وتقدمها، ويعني ذلك أنه كلما كان الخريجون ذوي مؤهلات وكفاءات عالية ويتميزون بقدرة على تطوير أنفسهم وفقًا لتغيرات وتطورات العصر المتسارعة انعكس ذلك على مستوى التنمية التي يشهدها مجتمعهم. وعليه فإنَّ المعرفة العميقة بوسائل قياس الأداء الدراسي لطلاب سيؤثر بدرجة كبيرة في مخرجات التعليم بل قد يساهم في إصلاحه وتطويره في جميع المجالات.

مفهوم التحصيل الدراسي Academic achievement:

التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي هو محصلة التعليم. وهو يعبر عن ومدى تحقيق الطالب أو المعلم أو المؤسسة لأهدافهم التعليمية كالحصول على شهادة اتمام التعليم الثانوي. ويُحسب التحصيل الدراسي عادة عن طريق الفحوصات أو التقييم المستمر (Annie Ward,1996). كما عرف كل من (Lynn & Kelly, 2001)التحصيل الدراسي بالجهد العلمي الذي يبذله الطالب خلال المواقف التعليمية التي يمر بها بهدف تحسين مستوياته في اكتساب المعلومات ضمن مجال تعليمي معين. وهو يدل على الوضع القائم لأداء الطالب أو مستوى تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل من معارف عند انخراطه في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في مجال دراسي معين (علام،٢٠٠٠). ويعرفها (زيدان،١٩٨٠) بأنه قدرة الطالب على استيعاب الدروس وإجادته في المواد الدراسية، ويمكن الاستدلال عليه عن طريق الدرجات التي يتحصل عليها الطلاب في امتحاناتهم. ووصفه كل من (Adeyinka, Adedeji & Olufemi, 2011) بأنه مجموعة من المعايير للحكم على مدى فاعلية الأنشطة التعليمية التي يمارسها الطالب ومدى قدرة الطالب وكفاءته للاستفادة منها، ويتم تصنيف مستويات الطلاب الأكاديمية وفقًا لما حصلوا عليه إلى مستويات مرتفعة، ومستويات متوسطة، ومستويات منخفضة.

ويقاس تحصيل طلاب الشهادة الثانوية في الدراسة الحالية بالمعدل الذي يتحصل عليه كل طالب في المواد الدراسية، الذي يعكس تحصيلهم الدراسي من خلال تقدير الطلاب في تلك المواد الدراسية نهاية العام الدراسي الثالث للعام ٢٠٢١-٢٠٢٢ افرنجي.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتأثر التحصيل الدراسي بأربعة عوامل أساسية وهي:

١. العوامل الذاتية لطالب: وتتمثل في صفات الطلبة الشخصية وقدراتهم التي يمتلكونها كالذكاء، التذكر، الانتباه، والطرق التي يتبعونها في تعلمهم وتفكيرهم ومدى تمتعهم بالصحة الجسمية والنفسية وكذلك دافعيتهم لدراسة وحرصهم على تحقيق أهدافه.

٢. العوامل المرتبطة بالنطاق المدرسي: وتتمثل بمكونات النظام التعليمي والتربوي ونوع العلاقة القائمة بين الطالب وهذه المكونات من حيث الأجواء المدرسية والأساليب التي تتبعها الإدارة، ومحتويات حجرة الصف، والمدرسين، والمناهج الدراسية، وفاعلية السياسات والقرارات التربوية التي تتبعها المدرسة.

٣. العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والاجتماعية لطالب: وتتمثل في الظروف الدراسية، والعلاقات التي يجب أنْ تتصف بالأمن، ومقدار الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي الذي يتلقاه الطالب، بالإضافة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الطالب.

٤. العوامل المرتبطة بالرفاق: تمارس مجموعة الأقران والأصدقاء دورًا مهمًا في تحديد نوع اتجاهات الطلاب نحو الدراسة سواء كانت سلبية أم إيجابية، وتؤثر على دعم وتحسين قدراتهم المعرفية، وتشجيعهم على إنجاز واجباتهم الدراسية والتغلب على معوقات التحصيل الدراسي التي قد تواجهه. (Farooq, Chaudhry, Shafiq & Berhanu,2011).

معوقات التحصيل الدراسي:

قام (الربابعة، ٢٠١٥) بدراسة حول معوقات التحصيل الدراسي لدى طلاب الثانويات العامة وقد تلخصت دراسته إلى أن أهم معوقات التحصيل الدراسي ما يلي: أوّلاً: المعوقات التعليمية: وتتمثل في عدم امتلاك المعلمين للكفاءات والمهارات المطلوبة، البيئة المدرسية غير المناسبة لتعلم، أساليب العقاب المتبعة في المدارس، زيادة عدد الطلبة داخل حجرة الصف عن العدد المعقول،

التعديلات المتكررة على المناهج المدرسية، تكرار غياب المعلمين، ضغط الجدول الدراسي والتعديلات والقرارات المفاجئة من الوزارة، نوعية الأسئلة.

ثانيًا: المعوقات الاجتماعية: وتتمثل في عدم الشعور بالاهتمام والرعاية الأسرية، الأزمات والضغوط التي تواجه المجتمع سواء أكانت ضغوطًا اقتصادية أم سياسية أم اجتماعية، والظروف الأسرية الاقتصادية المتدنية، التنافس غير الشريف بين الطلاب والتأثير السلبي للأصدقاء، المقارنة بالآخرين المتفوقين دراسيًّا، التوقعات التي هي فوق مستوى الطالب وغير المنطقية من قبل العائلة، والخلافات العائلية وعدم توفر الأجواء المناسبة للدراسة في المنزل.

أخيرًا: المعوقات الذاتية: وتتمثل في تدني الدافعية لدى الطالب وغياب الهدف من التعلم، الغياب المتكرر عن الدروس، الحالة الصحية المتدنية لطالب، عدم القدرة على تحقيق التكيف مع الأجواء المدرسية، ضعف التأسيس الدراسي لصفوف السابقة، الانشغال بعمل أو نشاط رياضي وعدم التفرغ لدراسة، ارتفاع درجة القلق عند الامتحان.

الاتجاهات المفسرة السائدة في التحصيل الدراسي:

اختلفت وجهات تفسير عوامل تدني أو تحسن التحصيل الدراسي لطلاب، وهذا يعتمد على الاتجاه والنظريات المفسرة لموضوع التحصيل الدراسي، وقد ظهرت عديد من الاتجاهات المختلفة لكل منها وجهة نظر تختلف عن الأخرى، وهي:

١. المنظور البيولوجي أو الوراثي:

يربط هذا الاتجاه التحصيل الدراسي بعامل القدرات العقلية والذكاء أو أي قصور خلقية أو وراثية في الجهاز العقلي والأجهزة العصبية تؤثر في وظائفه، أو ضعف الصحة الجسمية عمومًا. ومِن ثَمَّ يعمل أصحاب هذا الاتجاه على التقليل من أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. حيث أكد فيرمان (Vermah(1979 أنّ الارتباط بين درجات الطلاب في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي يتراوح بين ٠,٥٠ و٠,٨٠ (الحازمي، ١٩٩٥).

٢. الاتجاه الاجتماعي النفسي:

يظهر هذا الاتجاه في بداية الستينيات والسبعينيات، حيث أكد مسؤولية البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يعيش بها الفرد بوصفها عاملاً أساسًا ومهمًا في تحقيق تطور ونجاح الفرد ونجاحه. وهو يؤكد وجود ارتباط بين العوامل الاجتماعية والنفسية ونمو الفرد، مما يعطي دليلاً واضحًا على تفسير الاختلافات التي نلاحظها بين الأفراد والتي تكون واضحةً منذ السنوات الأولى من العمر. حيث تعتبر العوامل الأسرية والاجتماعية بصفة عامة من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي فالجو الأسري بما فيه من الاستقرار أو عدم الاستقرار له أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالب (الحيلة، ٢٠٠٠).

فالتلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري وخلل في علاقاتهم الاجتماعية والتي قد تكون ناتجة عن الطلاق أو غياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان أحد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية بدرجة أكبر من غيرهم ويميلون أيضًا إلى الانطواء، وكانوا أقل حساسية للقبول الاجتماعي وأقل قدرة على ضبط النفس والتوافق مع المواقف الاجتماعية، ولذا تكون لديهم فرص أقل للنجاح (قريشي، ٢٠٠٢).

٣. الاتجاه التربوي:

يُرجع هذا الاتجاه ضعف التحصيل الدراسي إلى عوامل يطلق عليها بالأسباب الوظيفية، والتي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية، أو الثقافية أو مثيرات البيئة الاجتماعية التي ينمو ويتعلم فيها. فمثال على ذلك تؤدّي ثقافة الأب والأم دورًا أساسًا في تحصيل أبنائهم الدراسي من خلال وسائل التثقيف كالمجلات الألعاب التي يمارسها الأبناء في المنزل، كما أن نوع ثقافة الأب والأم تؤثر في التحصيل الدراسي لاحتكاكهما بأبنائهما وقد يبدو هذا منطقيًا، لأن طبيعة الوسط الثقافي للأسرة تؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء ومِن ثَمَّ سيؤثر في مستواهم التعليمي. (السلخي، ٢٠١٣).

أهمية التحصيل الدراسي لدى الطالب المراهق:

يحظى معدل التحصيل الدراسي في الثانويات العامة بأهمية كبرى في حياة الطلاب الخاصة وحياة أسرهم، حيث إنه يرتبط بتراكم عشرات السنين من الخبرات والمعارف لمختلف جوانب حياة الطالب، كما أنه معيار أساس ومهم لمعرفة مدى نجاح الطالب في حياته، لا بل، إن عديدًا من المجتمعات تعطي حكمًا قاطعًا لنجاح أو فشل حياة الطالب بشكل عام وعائلته من خلال معدل تحصيله الدراسي في الثانوية العامة. ونتيجة لذلك فإن طلبة الثانوية العامة يسعون بكل ما لديهم من قدرات للوصول إلى أعلى معدل أكاديمي؛ لأنهم يدركون تماما بأن هذا المعدل المرتفع سوف يتيح له فرص حياتية وعملية أفضل (شراز، ٢٠٠٦).

ويعد التحصيل الدراسي أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الطالب بالعلوم والمعلومات التي تنمي قدراته الإدراكية وتنمي شخصيته نموًّا سليمًا وفي الواقع أن هذه الأهداف التربوية تتعدّى إلى ما هو أبعد من ذلك وهو غرس القيم والمبادئ الإيجابية وتربية الشعوب، وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في كونه مقياسًا يستخدم لمعرفة مدى كفاءة ونجاح العملية التعلمية، ومدى قدرتها في تنمية المواهب والقدرات المتوفرة داخل المجتمعات مما يشير إلى ضرورة الاهتمام واستغلال هذه القدرات لفائدة المجتمع. ويعد التحصيل الدراسي من الإجراءات الوقائية التي قد تساعد في التنبه المسبق للمشكلات الأمنية والتخريبية الناتجة عن انحطاط المستوى الدراسي وانخفاض التحصيل لدى الطلاب، وتسرب كثير من الطلاب من الدراسة. (أحمد، ٢٠١٠).

ولا شك أن التحصيل الدراسي له أهمية كبرى على المستوى النفسي للطالب حيث يشبع حاجة نفسية للطالب كشعور الطالب بالتوافق، وتقبل الطالب لذاته، ومن ثم عدم الوقوع في مشكلات سلوكية غير مرغوب فيها كالعدوان مثلاً والتي قد تؤدي إلى اضطرابات داخل المدرسة وخارجها.

فالمراهقون الناجحون دراسيًّا لديهم درجة أعلى احترامًا لذواتهم، ولديهم مستويات منخفضة من الاكتئاب والقلق والتوتر، وميالين اجتماعيًّا ويرغبون في تكوين صداقات مع الغير، وأقل عرضة لتعاطي الكحول والمخدرات ولذلك أصبحت رعاية الطلبة المراهقين ومساعدتهم في التغلب على معوقات وصعوبات التحصيل الدراسي حاجة اجتماعية ووطنية ملحة من أجل

حمايتهم من الآثار المهدمة والسلبية الناتجة عن فشلهم في تحصيلهم الدراسي الذي تكمن خطورته ونتائجه في إمكانية انخراط الطلبة خاصة المراهقين في المدارس الثانوية إلى كثير من المشكلات الاجتماعية والاخلاقية كالإدمان وارتكاب جرائم وغيرها من المشكلات التي قد تستنزف طاقات المجتمع وتؤثر عليه سلبًا. في حين أن الاهتمام بالطلاب المراهقين، وتوفير الخدمات والبرامج التربوية الهادفة والتي تسهم في تنمية ما لديه من قدرات ومهارات والتي من شأنها أنْ تنتج فردًا سليمًا ومتكاملاً في جميع جوانب شخصيته ومِن ثَمَّ يساهم في تقدم تطور مجتمعه بشكل أفضل (Lynn & Kelly, 2002).

فالتحصيل الدراسي مؤشر يدل على نجاح الطالب في حياته المدرسية وفي حياته اليومية، وهي أيضًا مؤشرًا مهمًا لقدرته على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل مما يدل على توافقه اجتماعيًّا، كما أن الكليات والجامعات والمعاهد العليا التي تعمل على تخريج الطلاب تؤكد أنَّ المعدل الدراسي الذي يحصل الطالب عليه يعد مقياسًا لإمكاناته وقدراته، والتي تعد محكًا لقبوله في الجامعات بصورة عامة وفي بعض الكليات بصورة خاصة حيث إنها تطلب معدلات تخرج مرتفعة جدًّا لدراسة في تخصص معين. (بو خالفة، ٢٠١٥).

وأشار ‘‘مصطفى فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي للمراهقين من الظواهر التي شغلت فكر كثير من التربويين عامة والتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب المراهقين وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى باهتمام كبير من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي التربوي، لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم الطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

وتناول علماء النفس التربوي موضوع التحصيل الدراسي من جوانب مختلفة فمنهم من اهتم بتوضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية ومنهم من تناول بالدراسة العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي لطلاب للمراهقين، ومنهم من بحث عن التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطالب ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلاً إلى تحقيق الذات وتقديره (تونسية، ٢٠١٢).

فقد وجّه الباحثون اهتمامًا كبيرًا في السنوات الأخيرة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتي تعد أيضًا من المتغيرات التي لها أثر كبير في التحصيل الدراسي، وقد دلت عدة دراسات على وجود ارتباط بين دافع الإنجاز وأداء التلاميذ المتفوقين في المدارس الثانوية، وبين انخفاض دافع التأخر الدراسي، تبين فيها قوة الارتباط بينهما.

كما حاولت دراسات أخرى الربط بين المعدل التراكمي لدرجات التلاميذ ودافع الإنجاز، من أمثلة هذه الدراسات دراسة مايكلاند، ودراسة جروسبك، حيث أمكن الحصول على معامل الارتباط (٠,٥١) في الدراسة الأولى و(٠,٣٤) في الدراسة الثانية، وهي معاملات متوسطة نوعًا ما. (أبو علام،١٩٨٦).

وكذلك دراسة (Valle, et al,2009) وجد أنَّ الطلاب الذين يتمتعون بدافعية إنجاز عالية لتعلم يحققون نتائج دراسية أفضل، وأن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية من الإدراك لمهاراتهم الأكاديمية الخاصة أظهروا أداءً أكاديميًّا أفضل مقارنة بغيرهم من الطلبة. وفي دراسة أخرى قام بها (Dull, 2015) أظهرت أن الطلاب ذوي الدافعية للإنجاز المنخفض أظهروا درجات أكاديمية أقل، وعلاوة على ذلك أظهر هؤلاء الطلاب قدرات أعلى من الإتقان والكفاءة الذاتية. وأكدت دراسات أخرى على ارتباط الدافعية للإنجاز العالية بقدرة الطلاب على اتباع استراتيجيات تعلم أفضل فهم قادرون على تنظيم أنفسهم والاستجابة لمتطلبات الأكاديمية المختلفة لتحقيق نتائج أفضل (Gargallo& Suárez, 2014).

ثانيًا- الدراسات السابقة:

سيتضمن هذا الجزء عددًا من الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة متغيرات الدراسة الحالية، وذلك لأن الدراسة الحالية لم تأتِ من فراغ ولكنها انبثقت من دراسات سابقة، والدراسة الحالية ستكون منطلقًا لدراسات قادمة. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت دراسات تضمنت متغيرات الدراسة الحالة كمتغيرات مستقلة، ولكن لم تعثر الباحثة على أية دراسة عربية أو أجنبية تضمنت موضوع الدراسة الحالية مما يمنح الدراسة الحالية ميزة وهي أنها الدراسة الأولى في المجتمع العربي وخاصة المجتمع الليبي. وعليه فقد قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة والتي تناولت علاقات متغيرات الدراسة الحالية إلى محاور وهي: -

المحور الأوّل: ويشمل الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

المحور الثاني: ويشمل الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

المحور الثالث: ويشمل الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها التوافق الاجتماعي.

المحور الرابع: الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي، وينقسم إلى: –

أوّلاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي.

ثالثًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

المحور الأوّل: ويشمل الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

فقد تناولت دراسة Tamara Turashvili, Marine Japaridze(٢٠١٢) الرفاهية النفسية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي للطلاب، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة الرفاهية النفسية للطلاب في منطقة جورجينا والكشف عن العوامل المؤثرة بالرفاهية النفسية وما إذا كان الرفاه النفسي مرتبط بالتحصيل الدراسي، وقد بلغت عينة الدراسة ٢٥٢ طالبًا مراهقًا ومتوسط أعمارهم ٢١ سنة من جامعات حكومية في جورجيا، وقد استخدم مقياس Ryff,1989 الرفاهية النفسية بأبعاده الستة، ولقياس الأداء الأكاديمي اعتمد الباحث على المقياس الذاتي من ١٠– ١٠٠ " سجلات الجامعة ".

وقد استخدم التحاليل الإحصائية الوصفية الارتباطية لتقييم العوامل، وتم استخدام T-Test، Anova التي تسمح بتحديد ما إذا كانت متوسطات عينتين أو أكثر مختلفة بشكل كبير وتم استخدام معامل ارتباط Pearson لتحديد العوامل التي تؤثر في بعضها بعضًا. برنامج الإحصاءات SPSS 21 تم استخدامه لمعالجة النتائج. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين

يمتلكون درجة متوسطة أو مرتفعة في التحصيل الأكاديمي يمتلكون مؤشرات عالية في الرفاهية النفسية وخاصة في بعد الغرض من الحياة والنمو الشخصي.

ودراسة Bianca Friederike (٢٠١٧) تحت عنوان العلاقة بين الرفاهية والتحصيل الدراسي، هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الرفاهية والتحصيل الدراسي ولتحقيق هذا الهدف اشتملت الدراسة على هدفين فرعيين وهما معرفة العوامل التي تتوسط العلاقة بين المفهومين وكذلك معرفة مفاهيم الرفاهية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وقد تم استعراض مجموعة من الأدبيات لمعرفة الصلة بين المفهومين من خلال جمع المصطلحات والمرادفات المشتركة بينهما. وقد تم جمع ٣٠٠ دراسة وتم تطبيق معايير مختلفة على تلك الدراسات وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم درجة عالية من الرفاهية النفسية أظهروا درجات تحصيل أكاديمي عالية.

ودرس (Muhammad Mustafa, et al,. 2020) العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي لطلبة جامعة السلطان إدريس واشتملت العينة على ٥٤٢ طالبًا من السنة الثانية، واستخدم الباحث مقياسًا Ryff 1989لقياس الرفاهية النفسية وأما لقياس الأداء الأكاديمي فقد اشتمل على متوسط النقاط التي تحصل عليها الطلاب في السنة الثانية. واوضح التحليل الوصفي أنَّ معظم الطلاب لديهم مستوى عالٍ في بعد الهدف من الحياة في مقياس الرفاهية النفسية أما باقي الأبعاد فهي متوسطة، وأوضحت معاملات الارتباط أنَّ العلاقة بين أبعاد الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي قوية وموجبة. باستثناء بعد الاستقلالية فلم تكن العلاقة قوية مع التحصيل الدراسي.

وكذلك دراسة Lv B, et al (٢٠١٦) التي كانت تحت عنوان العلاقة بين التحصيل الدراسي والرفاهية لطلاب المرحلة الابتدائية في الصين وأثر التواصل الأبوي والمدرسي.

من أهداف هذه الدراسة التعرف على أثر الرفاهية في التحصيل الدراسي لتلاميذ وبلغت العينة ٤١٩ تلميذًا من الصفوف: الرابع والخامس والسادس. وقد استخدم الباحث مقياس Watson, et al (1988) لقياس مستوى الرفاهية وذلك من خلال تقييم أثر الخبرات الإيجابية والسلبية وتضمن المقياس تسعة أنماط لخبرات إيجابية وسلبية مثل " السعادة والخجل ". أما

لقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمد الباحثون على الدرجات الكلية للامتحان النصفي والنهائي لثلاث مواد وهي اللغة الصينية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات. وقد تم استخدام معاملات الارتباط ومعامل التحليل الانحداري كأساليب إحصائية لاستخراج النتائج وقد توصلت الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًّا مع الخبرات الإيجابية وسلبًا مع الخبرات السلبية وفقًا للمقياس المتبع لقياس الرفاهية.

وقد درس Violeta Rapuano (٢٠١٩) الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، وهدفت الدراسة لمعرفة دور الرفاهية النفسية لتنبؤ بالتحصيل الدراسي لعينة من طلاب المؤسسات التعليمية العالية في ليتوانيا والتي بلغ عددها ١٠٧ طلاب من طلبة البكالوريوس والماجستير وتتراوح أعمارهم بين ١٨-٤٨ عامًا. وقد استخدم مقياس Ryff et al 2007 والذي أُخذ من مقياس Ryff 1989، ولقياس التحصيل الأكاديمي استخدم الباحث مقياس التوافق الأكاديمي "AAS" Anderson,Guan,Koc,2016. وقد استخدم ANOVA ومعاملات الارتباط كأساليب إحصائية. واستخلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطًا موجبًا وقويًّا بين أبعاد الرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي حيث بلغ معامل الارتباط (r=0.451**) وخاصة عند بعد التحكم البيئي والنمو الشخصي وتقدير الذات.

وكانت دراسة Alder ,Alejandro(٢٠١٦) تحت عنوان تدريس الرفاهية وارتفاع الأداء الدراسي عند طلاب بوتان والمكسيك وبيرو، وهدفت الدراسة لمعرفة هل تدريس الرفاهية النفسية يحسن من الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية والتي بلغت عدد العينة في هذه الدراسة ٨٣٨٥ طالبًا من واقع ١٨ مدرسة ثانوية حكومية من المناطق الثلاث، وتم تدريس الرفاهية لطلاب بمناهج محددة لمدة ١٥ شهرًا. وقد تم استخدام مقياس معتمد للمراهقين يتكون من أبعاد المشاركة، المثابرة، التفاؤل، السعادة Kern, et al, 2015 وبعد تجميع درجات الطلاب لمقياس الرفاهية النفسية وتحصيلهم الدراسي قبل شهر من إعطاء المقرر الدراسي للرفاهية النفسية وتجميع درجاتهم مرة أخرى بعد الانتهاء من تدريس المقرر. وجدت الدراسة أن مستوى الرفاهية ارتفع لدى الطلبة وصاحبه ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي وأن هذا التحسن استمر حتى نهاية ١٥ شهرًا من فترة تدريس مقرر الرفاهية، وأنَّ مستوى الرفاهية للطلاب وأداءهم الدراسي بقي مرتفعًا بعد ١٢ شهرًا بعد الانتهاء من تدريس المقرر.

دراسة Susanne Bücker, et al (2017) تحت عنوان الرفاه وعلاقته بالتحصيل الدراسي " تحليل نظري " وهدفت الدراسة للإجابة عن التساؤل الآتي وهو هل مستوى الرفاهية النفسية للطلاب المتفوقين يكون مرتفعًا عمومًا مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، وقد قام الباحث بجمع ودراسة ٤٧ دراسة واستنتجت الدراسة أنَّ معامل الارتباط بين التحصيل الدراسي والرفاهية النفسية كان صغيرًا أو متوسطًا إحصائيًّا، وأن معاملات الارتباط كانت مستقرة بين الرفاهية النفسية بمختلف أبعادها وبين التحصيل الدراسي بمختلف مستوياته وأكدت نتائج الدراسة عمومًا أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لا يتحصلون بالضرورة على درجات منخفضة في مستوى الرفاهية النفسية، وأن الطلاب المتفوقين دراسيًّ لا يمتلكون بالضرورة مستويات عالية من الرفاه.

ودراسة Rüppel F. , Sebastian Liersch and U.Walter (2014) تحت عنوان تأثير الرفاهية النفسية في النجاح الأكاديمي لدى الطلاب، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الرفاهية النفسية في النجاح الأكاديمي ودراسة تأثيرات التفاعل بين المتغيرات، وتضمنت العينة ٥٠٨ طلاب وطالبات من الصف السادس، واستخدم الباحثون The KIDSCREEN-27 كأداة لتقييم نوعية الحياة ذات الصلة بالصحة لدى الأطفال والمراهقين، والذي يحتوي على مقياس الرفاهية النفسية والبيئة المدرسية ولقياس التحصيل الدراسي تم استخدام متوسط الدرجات التراكمية لمادتي اللغة الألمانية والرياضيات كمؤشر للنجاح الأكاديمي. واستخدم الانحدار الخطي المتعدد بوصفه أسلوبًا إحصائيًّا وأظهرت النتائج تأثيرًا سلبيًّا غير متوقع من الرفاهية النفسية على التحصيل الدراسي للمقررات الدراسية ‘‘اللغة الألمانية، الرياضيات ".

ودرست الجمال (٢٠١٣) الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية بأبعادها الفرعية والتحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلبة نحو الدراسة بالجامعة واشتملت العينة على ٢٥٨ طالبًا وطالبةً من كلية التربية والآداب والعلوم بجامعة تبوك، واستخدمت الباحثة مقياس الرفاهية النفسية Rosemary A Abbott, 2006 وهي صورة من عدة صور ظهرت من مقياس Ryff, 1989، والمعدل التراكمي الدراسي للطلبة لقياس التحصيل الدراسي. وباستخدام التباين أحادي الاتجاه وتحليل الانحدار ومعامل الارتباط كأساليب إحصائية أظهرت الدراسة

وجود ارتباطات متباينة النوع منها ما هو موجب والبعض الآخر سالب بين درجات الطلاب والرفاهية النفسية بأبعادها ولكن الدراسة اظهرت أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من الرفاهية النفسية وأبعادها الفرعية على الرغم من اختلاف إسهامات هذه العوامل.

وتناولت دراسة Christian Berger, et al(٢٠١١) الرفاهية والتحصيل الدراسي وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة التفاعلية بين المتغيرين" الرفاهية، التحصيل الدراسي " لعينة قوامها ٦٧٤ تلميذًا واستخدم الباحث لقياس الرفاهية النفسية مقياس (ASE) وهو معد لتحديد مستوى الرفاهية لدى الطلاب بين عمر ٨-١٢ سنة. واعتمدت الباحث على المعدل التراكمي لسنة السابقة لقياس التحصيل الدراسي، واستخدم الباحث النمذجة الخطية لاستخراج النتائج والتي أكدت أن كل متغيرات الدراسة بما فيها الرفاهية النفسية يرتبط بدرجة قوية وإيجابية مع التحصيل الدراسي.

وقام Irene Cadime, et al(٢٠١٦) بدراسة الرفاهية والتحصيل الدراسي للمدارس الثانوية والأثر من الإرهاق والمشاركة، وكان من ضمن الأهداف الرئيسة دراسة العلاقة بين الرفاه والأداء الأكاديمي للمدارس الثانوية البرتغالية لعينة بلغ عددها ٤٨٩ طالبًا. ولقياس الرفاهية النفسية استخدم الباحث مقياس " MHC-SF"لقياس الرفاه للشباب ويقيس الرفاه النفسي والاجتماعي والعاطفي. ولقياس التحصيل الدراسي اعتمد الباحث على درجة تحصيل كل طالب. واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية: Test T، the IBM® SPSS® Statistics 22. معامل ارتباط بيرسون، "SEM". وتوصلت النتائج إلى أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيًّا بين التحصيل الدراسي وأنواع الرفاه بما فيها الرفاه النفسي.

وكانت دراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩) تحت عنوان أنماط الأبوة والرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي بين المراهقين، وتتضمن أهداف الدراسة معرفة ما إن كانت هناك علاقة بين الرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية لعينة قوامها ٢٥٤ طالبًا، وطبق الباحث في دراسته مقياس (Student WPQ) الذي أعده Williams, et al, 2017، وتم قياس الأداء الأكاديمي باستخدام أداة مقتبسة من الاستعداد الأكاديمي(ARQ) من جامعة بريتوريا. واستخدم الباحث برنامج SPSS الإحصائي ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج النتائج والتي

توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي بمعامل ارتباط قدره (r =.247**, p =.001).

تعقيب على المحور الأوّل " الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي "

١–من حيث الأهداف:

اختلفت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور والتي عملت على تحقيقها، فمعظمها انفقت مع هدف الدراسة الحالية وهو هدفت للكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي كدراسة Tamara Turashvili, Marine Japaridze(٢٠١٢)، ودراسة Mustafa, et al(٢٠٢٠)، ودراسة Violeta Rapuano (٢٠١٩)، ودراسة F. Rüppel , Sebastian Liersch U.Walter , (2014)، ودراسة الجمال (٢٠١٣)، ودراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩)، وبعض الدراسات هدفت للكشف عن الرفاهية بشكل عام وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كدراسة Christian Berger, et al (2011)، ودراسة Irene Cadime, et al (٢٠١٦) التي هدفت لدراسة الرفاهية النفسية والعاطفية والاجتماعية وأثرها في التحصيل الدراسي لطلبة الثانويات. أما دراسة Alejandro(٢٠١٦) فكان هدفها تجريبيًّا والغرض منه معرفة دور تدريس مقررات الرفاهية النفسية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لطلبة. أما دراسة Lv B , et al(٢٠١٦) فقد هدفت لدراسة تأثير الخبرات السلبية والإيجابية كمؤشر للرفاهية وعلاقته بالتحصيل الدراسي. وبعضها كان هدفها معرفة العوامل التي تتوسط العلاقة بين المتغيرين ‘‘الرفاهية النفسية، والتحصيل الدراسي " من جانب أدبي أو نظري كدراسة Bianca Friederike (٢٠١٧)، ودراسة Susanne Bücker, et al (2017).

٢– من حيث العينة:

تتفق بعض العينات مع عينة الدراسة الحالي والمتضمنة طلاب الثانويات ومن هذه الدراسات دراسة Alejandro (٢٠١٦)، ودراسة Irene Cadime, et al (٢٠١٦)، ودراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩). وبعض العينات كانوا طلاب الكليات والجامعات كدراسة Tamara

Turashvili, Marine Japaridze (٢٠١٢) ومتوسط أعمارهم ٢١ عامًا، ودراسة Mustafa, et al(٢٠٢٠)، ودراسة الجمال (٢٠١٣). وبعض عينات الدراسات السابقة كانوا أطفالاً كدراسة Lv B, et al (٢٠١٦) والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الابتدائية والأساسية، ودراسة F. Rüppel , Sebastian Liersch and U.Walter (2014)، ودراسة Christian Berger, et al (2011).

اما دراسة Violeta Rapuano (٢٠١٩) فقد اشتملت عينتها على طلاب البكالوريوس والدراسات العليا " الماجستير ". وباقي الدراسات فلم تتضمن عينات بشرية ولكنها اعتمدت على الأدبيات والدراسات السابقة للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي كدراسة كل من Bianca and Friederike (٢٠١٧)، وكذلك دراسة (Susanne Bücker, et al,. 2017).

٣-من حيث الأدوات المستخدمة:

يتضح من الدراسات السابقة لهذا المحور، أن معظم الأدوات السابقة التي استخدمها الباحثون في دراساتهم كانت مقياس Ryff 1989 للرفاهية النفسية، حيث اتفقت مع الدراسة الحالية، كدراسة Tamara Turashvili, Marine Japaridze (٢٠١٢)، ودراسة Mustafa, et al (٢٠٢٠)، ودراسة Violeta Rapuano (٢٠١٩)، ودراسة الجمال(٢٠١٣) التي استخدمت مقياس Rosemary A Abbott 2006 وهو صورة عن مقياس.Ryff في حين دراسة Lv B, et al (٢٠١٦) اعتمدت مقياس Watson, et al (1988) لقياس الرفاهية. والبعض الآخر استخدم مقاييس أخرى كدراسة Alejandro (٢٠١٦) التي تضمنت مقياسًا معتمد لقياس الرفاهية للمراهقين Kern, et al., 2015، ودراسة Christian Berger, et al (2011) الذي استخدم مقياس (ASE) المعد لتحديد مستوى الرفاهية لدى طلاب أعمارهم من ٨-١٢ عام. ودراسة Irene Cadime, et al(٢٠١٦) التي استخدم فيها الباحث مقياس " MHC-SF"لقياس الرفاه النفسي والاجتماعي والعاطفي للشباب. ودراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩) استخدم استبيانًا كمقياس من إعداد Williams, et al, 2017. وبعضهم استخدم أدوات قياس تحتوي على مقياس الرفاهية النفسية كدراسة F. Rüppel & Sebastian Liersch & U.Walter (2014). وبعض

الدراسات اعتمدت على الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة حول العلاقة بين المتغيرين كدراسةBianca Friederike (٢٠١٧)، ودراسة Susanne Bücker, et al (2017). أما قياس التحصيل الدراسي فمعظم الدراسات السابقة تناولت درجات الطالب الكلية أو متوسط درجات الطلاب سواء كانت السنة الدراسة أو السنة السابقة لها ماعدا دراسة Tamara Turashvili, Marine Japaridze (٢٠١٢) الذي اعتمد مقياسًا ذاتيًّا من ١٠-١٠٠. ودراسة Violeta Rapuano (٢٠١٩) التي استخدم فيها مقياس التوافق الأكاديمي "AAS". ودراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩) التي تم فيها استخدام أداة مقتبسة من الاستعداد الأكاديمي (ARQ).

٤-من حيث النتائج:

توصل معظم أصحاب هذه الدراسات السابقة إلى نتائج تؤكد على وجود علاقة موجبة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة Bianca Friederike (٢٠١٧)، وأيضًا دراسة Christian Berger, et al (2011)، ودراسة Olema Mollyrin (٢٠١٩) أكدت النتائج نفسها.

أما الدراسات الأخرى أكدت وجود علاقات ارتباط قوية بين أبعاد معينة من الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي كدراسة Violeta Rapuano (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن هناك ارتباطًا موجبًا وقويًّا بين أبعاد الرفاهية النفسية والأداء الأكاديمي حيث بلغ معامل الارتباط (r=0.451<0.01) وخاصة عند بعد التحكم البيئي والنمو الشخصي وتقدير الذات. وكذلك أكدت دراسة Tamara Turashvili, Marine Japaridze(٢٠١٢) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين يمتلكون درجات متوسطة وعالية بالتحصيل الدراسي يمتلكون مؤشرات عالية بالرفاهية النفسية وخاصة في بعد الهدف من الحياة والنمو الشخصي.

أما دراسة Lv B, et al (٢٠١٦) توصلت إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًّا مع الخبرات الإيجابية للطالب وسلبًا مع الخبرات السلبية وفقًا للمقياس المتبع لقياس الرفاهية في هذه الدراسة. أما دراسة Alejandro(٢٠١٦) فقد أكدت فاعلية تدريس مقررات الرفاهية النفسية في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

في حين تؤكد دراسة Mustafa, et al(٢٠٢٠) أنَّ معاملات الارتباط بين أبعاد الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي قوية وموجبة باستثناء بعد الاستقلالية فالعلاقة لم تكن قوية بالتحصيل الدراسي. وكذلك دلت دراسة الجمال (٢٠١٣) وجود ارتباطات متباينة النوع منها ما هو موجبة والبعض الآخر سالب بين درجات الطلاب الدراسية والرفاهية النفسية بأبعادها ولكن الدراسة أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب من الرفاهية النفسية وأبعادها الفرعية بالرغم من اختلاف إسهامات هذه الأبعاد.

وعلى العكس من ذلك فقد توصلت دراسة Susanne Bücker, et al (2017) الأدبية أن الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لا يتحصلون بالضرورة على درجات منخفضة في مستوى الرفاهية النفسية، وأن الطلاب المتفوقين دراسيًّا لا يعانون بالضرورة من مستويات عالية من الرفاه النفسي. وكذلك دراسة F. Rüppel & Sebastian Liersch & U.Walter (2014) أظهرت نتائجها تأثيرً سلبيًّا غير متوقع من الرفاهية النفسية على التحصيل الدراسي للمقررات الدراسية " اللغة الألمانية، الرياضيات ". ودراسة (Irene Cadime, et al, 2016) اكدت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التحصيل الدراسي لطلاب وبين الرفاه.

المحور الثاني – الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

قدمت Pooja Bhagat (2016)دراسة بعنوان التوافق الاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية وعلاقته بالتحصيل الدراسي والعلاقات الوالدية، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير التوافق الاجتماعي على التحصيل الدراسي ودرجة التفاعل القائم بينهما لعينة قوامها "٢٠٠ " طالبٍ من المدارس الحكومية والخاصة من مقاطعة جامو وقد استخدم قائمة Adjustment Inventory constructed لقياس التوافق الاجتماعي ل K. P. Sinha and R. P. Singh (١٩٧١)، أما لقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على درجات الصف السابق لطلاب. وقد تم جمع البيانات بواسطة تحليل التباين "ANOVA" واظهرت النتائج أن التوافق الاجتماعي كان مستقلاً عن الإنجاز الأكاديمي، حيث أكدت النتائج عدم وجود تأثير تفاعلي بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

دراسة يحي إسماعيل (٢٠١٤) قامت تحت عنوان التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وتحقيقا لهذا الغرض اعتمد الباحث على عينة قوامها (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من جامعة السودان من مختلف المستويات الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية.وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة لقياس التوافق، واستخدم معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين متغير التوافق والتحصيل الدراسي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين.

قام علي (٢٠١٨) بدراسة حملت عنوان العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي وهدفت دراستها للتعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق الاجتماعي للأطفال ودرجة تحصيلهم الدراسي للأطفال السوريين لعينة قوامها " ١٠٠ " طفلٍ وطفلةٍ أعمارهم من"٨-١٢". وقد استخدمت الباحثة مقياس لتوافق الاجتماعي من إعداد محمد مصطفى ميسا. واعتمدت الباحثة على مجموع درجات الطلاب للفصل الدراسي الأوّل كدليل لتحصيلهم الدراسي وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتحقق من العلاقة بين المتغيرين وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوافق الاجتماعي لدى أفراد العينة والتحصيل الدراسي.

دراسة موسى (٢٠١٢) تحت عنوان التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث هدفت الدراسة لمعرفة مستوى التوافق الاجتماعي لدى المعوقين سمعيًّا بمدينة بنغازي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لعينة قوامها "٧٠ " طالبًا وطالبة، وقد استخدمت الباحثة مقياس التوافق الاجتماعي من إعداد "راسل كاسل" وقام عبد الوهاب كامل باقتباسه وتعديله سنة٢٠٠٧م. أما لقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على نتائج تحصيلهم الدراسي. وقد تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون كأساليب إحصائية وقد دلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل والتوافق الاجتماعي لطلبة وان معامل الارتباط بين المتغيرين بلغ ٠,٤١ وهي دالة عند ٠,٠١.

وأجرى Kaushik Bhakta (2016) دراسة بعنوان مستوى التوافق لدى الطلاب وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي وهدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين مستويات التوافق لطلاب الصف الحادي عشر والتحصيل الدراسي، واشتملت العينة على "١٥٠ " طالبًا هنديًّا، وقد تم استخدام مقياس التوافق Bell وقد تم تعديله ليناسب عينة الدراسة من قبلLalita Sharma لاستخدامها في الدراسة أما لقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمد الباحث على المجموع الكلي النهائي لطلبة واستخدم الباحث لتحليل البيانات معاملات الارتباط وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التوافق والتحصيل الدراسي لطلاب.

وكذلك دراسةBeda Ch. Devi (٢٠١٥) تحت عنوان التوافق والتحصيل الدراسي بين المراهقين وهدفت الدراسة لتعرف على العلاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي للمراهقين لقبيلتين في مقاطعة مايور، وقد تألفت العينة من "٦٢٩" طالبًا من الطلاب المراهقين لصف التاسع وقد استخدم الباحث مقياسًا للتوافق من إعداده واعتمد الامتحان النهائي مرجعًا لقياس التحصيل الدراسي، وقد استخدمت الباحثة أساليب إحصائية وصفية كالمتوسط ومعاملات الارتباط للكشف عن طبيعة العلاقة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي منخفض بين التوافق والتحصيل الدراسي.

وتناولت Fausine China (٢٠١٥) دراسة العلاقة بين الدعم الاجتماعي والتوافق الاجتماعي والأداء الدراسي بين الطلاب، هدفت الدراسة لتحقق من العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتوافق الاجتماعي لطلاب الجامعات في تنزانيا وشملت الدراسة "٤٠٥" طلاب وطالبات، ولقياس التوافق الاجتماعي استخدمت الباحثة بنودًا لاستبيان وضعت من قبل Baker and Sirk 1984, 1989، والتحصيل الدراسي اعتمد قياسه على درجات الطلاب النهائية في السنة الثانية ولاستخراج النتائج استخدم الباحث معامل ألفا كأسلوب إحصائي، كشفت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التوافق الاجتماعي والأداء الأكاديمي بين طلاب الجامعات $(r = .431, p < .01)$

كما تناولت دراسة كل من Subhash Sarkar, Sangita Banik(2017) التوافق والتحصيل الدراسي للمراهقين، وكان هدفها دراسة التوافق الاجتماعي للمراهقين وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في غرب منطقة تريبورا والاختلافات حسب متغير السن والجنس وقد بلغ عدد العينة

"١٢٠" طالبًا ولتحليل البيانات تم استخدام أداة لقياس التوافق الاجتماعي من إعداد A.K.P . Sinha and R.P Singh أما التحصيل الدراسي فقد كانت الدرجة النهائية لطالب خلال السنة السابقة هي المعيار، والأساليب الإحصائية هي معاملات ارتباط بيرسون والانحراف المعياري والمتوسطات وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أنماط التوافق والإنجاز الأكاديمي للبنين والبنات.

ودراسة Nivedita Pathak, et al(٢٠١٥) الارتباط بين التوافق والتحصيل الدراسي للمراهقين لمجالات علمية مختلفة، وقد هدفت هذه الدراسة لتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي بين المجالات العلمية لطلبة الثانوي وهدفت أيضًا للتعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق بأنواعه والتحصيل الدراسي لطلاب، وتكونت العينة من "٢٠٠ " طالب وطالبة، وقد تم استخدام مقياس A.K. Singh and Sen Gupta لتوافق، أما لقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمد على اختبار الإنجاز في مادة الرياضيات (MAT-IAKT) من إعداد Ali Imam &. Tahira. Khatoon" وقد وجدت الدراسة أن معامل الارتباط بين التوافق والتحصيل الدراسي للمراهقين موجب ولكنه متوسط وهو "٠,٤٩٣".

دراسةShowkeen (٢٠١٥) تحت عنوان أثر التوافق الاجتماعي والعاطفي في التحصيل الأكاديمي لدى المراهقات، وكان الغرض من الدراسة التحقيق من العلاقة و تأثير التوافق العاطفي والاجتماعي في التحصيل الدراسي والعينة تضمنت "٢٥٠ " طالبةً من مدارس الثانويات، واعتمد الباحث مقياس التوافق الاجتماعي والعاطفي الذي وضعه Najam and Simeen ١٩٩١م، واعتمد لقياس التحصيل الدراسي على الدرجات النهائية للسنة السابقة، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون والانحدار الخطي البسيط وأكدت النتائج على وجود علاقة إيجابية وقوية بين التوافق الاجتماعي والعاطفي والتحصيل الأكاديمي لطالبات للمراهقات وان التوافق الاجتماعي والعاطفي للفتيات المراهقات له تأثير كبير في إنجازهم الأكاديمي.

دراسة Kiran n. Modi (٢٠١٤) درست التوافق والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية وهدفت إلى معرفة مستوى التوافق الاجتماعي لطلاب والفروق بين الجنسين وكذلك العلاقة بين المتغيرين " التوافق –التحصيل الدراسي " وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٠٠ طالبٍ يدرسون في الصف الحادي عشر أعمارهم بين ١٤–١٨ عامًا في مختلف المدارس الثانوية

الخاصة في ميهسانا. وتبعت هذه الدراسة طريقة المسح للبحث فقد اعتبرتها الطريقة الوحيدة للحصول على الآراء والاقتراحات لتحسين التعليم. وقد استخدم الباحث المتوسطات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط كأساليب إحصائية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين أنماط التوافق المختلفة وبين التحصيل الدراسي في حين استثنت التوافق الاجتماعي حيث أكدت أنَّ العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي ضعيفة.

تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

١-من حيث الأهداف:

معظم أهداف الدراسات السابقة تمحورت للبحث عن العلاقات الارتباطية القائمة بين التوافق الاجتماعي تحديدًا والتحصيل الدراسي وهذا يتفق مع الدراسة الحالية، كدراسة Pooga Bhagat (٢٠١٦)، سمر على (٢٠١٨)، Fausine China (٢٠١٥)، دراسة Subhash and Sangita (2017)، والبعض الآخر هدف لدراسة التوافق من عدة ابعاد ومنها كدراسة دراسة يحي إسماعيل (٢٠١٤) التي اهتمت بدراسة التوافق النفسي والاجتماعي وكذلك دراسة موسى (٢٠١٢) التي اهتمت بدراسة التوافق الاجتماعي والنفسي والمدرسي، ودراسة Kaushik Bhakta (٢٠١٦)، دراسةCh. Beda Devi (٢٠١٥)، Kiran n. Modi (٢٠١٤)، Nivedita Pathak, et al (٢٠١٥) التي اهتمت بالتوافق بشكل عام، أما دراسة Showkeen (٢٠١٥) فقد اهتمت بالتوافق الاجتماعي والعاطفي.

٢-من حيث العينة:

تتفق بعض العينات مع عينة الدراسة الحالي والمتضمنة طلاب المدارس ومن هذه الدراسات دراسة Pooga Bhagat (٢٠١٦)، ودراسة Kaushik Bhakta (٢٠١٦)، Subhash and Sangita (2017)، Fausine China (٢٠١٥)، Nivedita Pathak, et al (٢٠١٥)، دراسة Showkeen (٢٠١٥)، Kiran n. Modi (٢٠١٤)، دراسةBeda Ch. Devi (٢٠١٥).

وبعض العينات كانوا طلابًا في الكليات والجامعات كدراسة يحي إسماعيل (٢٠١٤). وبعضها أطفال كدراسة على (٢٠١٨). أما دراسة موسى(٢٠١٢) فقد اشتملت عينتها على معاقين.

٣–من حيث الأدوات:

أما بالنسبة للأدوات والمقاييس المستخدمة فبعضهم استخدم مقاييس معدة مسبقًا كدراسة Pooga Bhagat (٢٠١٦)، ودراسة Subhash Sarkar, Sangita Banik(٢٠١٧)، ودراسة سمر على (٢٠١٨)، دراسة موسى (٢٠١٢)، دراسة Fausine China (٢٠١٥)، دراسة Nivedita Pathak, et al (٢٠١٥)، دراسة Showkeen (٢٠١٥). في حين البعض الآخر قام بإعداد أداة قياس للتوافق الاجتماعي كدراسة يحي إسماعيل (٢٠١٤)، Ch. Beda Devi (٢٠١٥)، أما دراسة Kaushik Bhakta (٢٠١٦) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية في اختيار مقياس Bell لقياس التوافق الاجتماعي.

٤–من حيث النتائج:

أكدت عديد من الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي وجود علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي كدراسة Subhash Sarkar, Sangita Banik(٢٠١٧)، ودراسة Kaushik Bhakta(٢٠١٦)، دراسة موسى (٢٠١٢)، ودراسة يحي إسماعيل (٢٠١٤). وأكدت دراسات أخرى وجود علاقة إيجابية وذات تأثير في الإنجاز الأكاديمي كدراسة Showkeen (٢٠١٥) ودراسة Fausine China (٢٠١٥). في حين وجدت دراسة Nivedita Pathak, et al (٢٠١٥) أن العلاقة موجبة ولكنها متوسطة بمقدار "٠,٤٩٣ " وليست قوية، أما دراسة Ch. Beda Devi (٢٠١٥) فأكدت أن العلاقة ضعيفة بين المتغيرين.

وعلى عكس النتائج السابقة فقد اكدت دراسة Kiran n. Modi (٢٠١٤) أن هناك علاقة بين جميع أنواع التوافق والتحصيل الدراسي ما عدا التوافق الاجتماعي فإن علاقته ضعيفة

بالتحصيل الدراسي. وكذلك دراسة سمر على (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق والتحصيل الدراسي.

المحور الثالث – الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي:

تناولت بعض الدراسات السابقة العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي ومن هذه الدراسات دراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠) والتي درست التفكير الإيجابي، والتوافق المدرسي والرفاه النفسي، وهدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة ودور التفكير الإيجابي في العلاقة بين التوافق المدرسي والرفاهية النفسية لعينة قوامها ٢٩٩ طالبًا و٣٩٦ طالبةً، من الكليات في الصين تتراوح أعمارهم من ١٧ –٢٨ عامًا. واستخدم الباحثين أداتين لقياس الرفاه النفسي وهما مقياس الصحة العقلية General Health Questionnaire (GHQ-12) والذي يعكس أعراض المحن النفسية التي يتعرض لها الطالب، أما المقياس الثاني فهو مقياس الرضا عن الحياة (SWLS) والذي يقيس ومدى رضا الطلاب الصينيين عن الحياة. أما لقياس التوافق المدرسي فقد استخدم الباحث مقياس من إعداد Wu & Tsai ٢٠٠٩، وقد تم استخدام SPSS التحليل الإحصائي وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم درجات منخفضة في التوافق المدرسي لديهم درجات منخفضة في مقياس الشعور بالرضا عن الحياة، وجود علاقة إيجابية غير مباشرة بين التوافق المدرسي والرفاهية النفسية من خلال متغير الضغط النفسي وأن التفكير الإيجابي كان وسيطًا في العلاقة بين التوافق المدرسي والرفاه النفسي لطلاب.

ودراسة Saif-Ur Rahman (2017) تحت عنوان الرفاهية النفسية للطلاب الدوليين في الجامعات التايلاندية وآثارها في التوافق الاجتماعي والثقافي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى للكشف عن العلاقة بين متغير الرفاهية النفسية ومتغير التوافق الاجتماعي لعينة وقدرها ١٠٥ طلاب وتتألف من طلاب من الكلية الدولية وكلية الدراسات العليا للأعمال التجارية في جامعات تايلندية. ولقياس التوافق الاجتماعي تم استخدام مقياس من إعداد Uehara ١٩٨٦م، ويتكون من مفهوم التوافق الأكاديمي، مفهوم الصحة العقلية، مفهوم العلاقات الشخصية، مفهوم الثقافات المحلية، مفهوم الاوضاع المعيشية. أما مقياس الرفاهية النفسية فقد اعتمد

الباحث مقياس الرضا عن الحياة (SWLS) من إعداد Diener et al. 1985 وهو مكون من بنود تقيس درجة الرضا والرفاهية النفسية. وشملت الأساليب الإحصائية المستخدمة برنامج (SPSS) V20 وتضمنت معاملات ارتباط بيرسون والمقارنات الاحصائية وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية للطلاب الدوليين حيث بلغ معامل الارتباط (r =.283, p=.008) وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتضمنت دراسة Minasochah (٢٠١٨) عنوان التوافق مع الأقران والوالدين وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى المراهقين، وهدفت الدراسة إلى تحديد علاقة التوافق مع الأقران والوالدين مع الرفاهية النفسية لدى المراهقين لعينة تتكون من ١٣٥ مراهقًا ومراهقة أعمارهم بين ١٥-١٩ عامًا من جزيرة باويان. واستخدم الباحث في دراسته استبيان لقياس العلاقات مع الوالدين والأقران (IPPA) ومقياس Ryff لقياس الرفاهية النفسية. وتم استخدام برنامج SPSSلتحليل النتائج وأظهرت النتائج أن العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق مع الرفاق والوالدين كانت موجبة، وبالرجوع إلى معاملات التحليل الانحداري وجد أن علاقة التوافق مع الوالدين والرفاهية النفسية لم تكن دالة إحصائيًا.

ودراسة Leena Holopainen, et al (٢٠١١) تحت عنوان دور التوافق الاجتماعي على الرفاهية النفسية في المدارس الثانوية، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية لدى المراهقين لعينة من طلاب الثانوية قوامها ٤١٢ طالبًا وطالبةً بمتوسط عمر ١٥,٥ سنة في المدينة الفنلندية. وتم قياس التوافق الاجتماعي بمقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد Junttila et al., 2006 . أما مقياس الرفاهية النفسية فتم قياسها بواسطة ثلاثة مقاييس وهي مقياس تقدير الذات من إعداد Rosenberg, 1965. ومقياس الإرهاق المدرسي وهو نسخة تجريبية من the Bergen Burnout Indicator (BBI-10). المقياس الثالث هو مقياس أعراض الاكتئاب من إعداد Salokangas, Stenga°rd, and Poutanen ١٩٩٤. أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج Mplus 4.1. وقد أكدت النتائج أن هناك علاقة إيجابية تربط الرفاه النفسي بزيادة مهارات التعاون والتوافق الاجتماعي.

ودرس كل من Mercedes -López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩) الرفاهية النفسية خلال فترة المراهقة: الاستقرار والارتباط مع العلاقات الرومانسية. وهدفت الدراسة إلى

تحليل العلاقة بين العلاقات والرفاهية النفسية للمراهقين لعينة تبلغ ٧٤٧ مراهقًا تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٧عامًا من منطقة الأندلس بإسبانيا للمدارس الثانوية العامة والخاصة. واستخدم الباحث لقياس الرفاهية النفسية مقياس مختصر للمراهقين (BSPWB-A) من إعداد Ryff 2014. ولمقياس العلاقات فقد استخدم الباحث مقياس من إعداد Connolly et al 2004. وأظهر تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية أن العلاقات الإيجابية كانت كمنبئ بالرفاه النفسي، وأكدت وجود صلة إيجابية بين العلاقات الشخصية الاجتماعية الإيجابية ومع الرفاهية النفسية مع تطور الحياة للطلاب.

وفي دراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢) والتي درست التوافق لطلاب الكليات وعلاقته بمستوى الرفاهية النفسية. والتي هدفت للكشف عن العلاقة بين مستوى الرفاهية النفسية ومستوى التوافق لدى طلاب الكليات بمنطقة باتييلا لعينة وقدرها ٢٠٠ طالبٍ وطالبةٍ. واستخدم مقياس لتوافق من إعداد Pramod Kumar 1999، ومقياس الرفاهية النفسية من إعداد Singh and Gupta ٢٠٠١. وقد استخدم الباحث المتوسطات ومعاملات الارتباط كأساليب إحصائية وتوصل الباحث إلى أن هناك علاقة قوية بين متغير الرفاهية النفسية والتوافق حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٤٩ والذي هو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتناولت دراسة (Amalia Kusuma Dewi, et al,. 2017) عنوان العلاقة بين النضج الانفعالي والتوافق الاجتماعي مع الرفاهية النفسية. وكان هدف الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة لعينة من الموظفين يبلغ عددها ٤٢ في منطقة بيلابوهان، ساموديرا، بالارا، ساماريندا في إندونيسيا، واستخدم البحاث مقياس Ryffلقياس الرفاهية النفسية، أما مقياس التوافق الاجتماعي فقد كان من إعداد الباحث. واستخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي المتعدد بوصفه أسلوبًا إحصائيًّا لاستخراج النتائج وقد أظهر اختبار الارتباط أن قيمة الارتباط بين التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية تساوي ($p < 0.05$) 0.343وهو ضعيف وموجب ودال إحصائيًّا.

وكذلك درس كل من(٢٠١٥) Neelam Pandey & Vishesh Tyagi العلاقة بين الرفاهية والتوافق الاجتماعي للمراهقين وهدفت الدراسة لمعرفة العلاقة التفاعلية بين المتغيرين لعينة قوامها ٦٠ طالبًا مراهقا في معهد ميراباي في نيودلهي. واستخدم مقياس Bell التوافق،

ومقياس Ryff للرفاهية النفسية، وتم استخدام معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين المتغيرين والتي أكدت أن الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي مرتبطان بعلاقة إيجابية والتي تنص على أن كل منهما يؤثر في الآخر.

ودراسة Vanessa Barbosa, et al (٢٠١٥) تحت عنوان المهارات الاجتماعية والدعم الاجتماعي والرفاه لدى المراهقين من مختلف الأسر، وهدفت الدراسة هذه الدراسة لتقيم تأثير تكوين الأسرة، المهارات الاجتماعية كالتعاطف والقدرة على التوافق مع الآخرين وتقييمات الدعم الاجتماعي كمنبِّهات محتملة للرفاه النفسي للمراهقين واشتملت العينة على ٤٥٤ مراهقًا أعمارهم بين ١٣-١٧ سنة من السنة الأولى والثانية للمدارس الثانوية البرازيلية، واستخدم الباحثون مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين من إعداد Del Prette & Z. De Prette ٢٠٠٩. ومقياس الرفاهية النفسية Ryff (١٩٨٩). وباستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد بوصفه أسلوبًا إحصائيًّا لاستخراج النتائج توصل الباحثون إلى أن الانحدار القياسي كان إيجابيًّا وتشير قيمة (β) إلى أن المستويات الأعلى من الكفاءات الاجتماعية ومهارات التعاطف، وضبط النفس، والتوافق الاجتماعي، والنهج العاطفي والمستويات الأعلى من الدعم الاجتماعي كالدعم من الأصدقاء والعائلة تسهم في زيادة مستوى الرفاه النفسي للمراهقين.

التعليق على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي:

١-من حيث الأهداف:

ارتكزت أهداف بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا المحور على دراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي كدراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٨)، ودراسة Leena Holopainen (٢٠١١)، ودراسة (Amalia Kusuma Dewi, et al, 2017)، ودراسة Neelam Vishesh Tyagi Pandey and (٢٠١٥).

أما دراسة كل من Gómez-López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩) فهدفت لدراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية ونوع العلاقات الشخصية والاجتماعية لدى المراهقين. وكذلك دراسة Vanessa Barbosa, et al (٢٠١٥) التي هدفت لمعرفة أثر المهارات الاجتماعية في الرفاه النفسي. في حين هدفت دراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢) لدراسة العلاقة بين التوافق

بصفة عامة بما فيها التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية لطلاب. وبعض الدراسات هدفت إلى دراسة التوافق المدرسي الذي هو بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي كدراسة Raymond (C.F. Chui, and Chi-K. Chan, 2020). أما بعض الدراسات فتناولت التوافق الأسري وهو بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي كدراسة Minasochah (٢٠١٨).

٢–من حيث العينة:

معظم الدراسات السابقة لهذا المحور اتفقت مع الدراسة الحالية والتي تضمنت عينات لطلاب مراهقين بمراحل مختلفة فبعضهم للمرحلة الثانوية كدراسة Leena Holopainen (٢٠١١)، ودراسة Minasochah (٢٠١٨)، ودراسة Gómez-López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩)، ودراسة Vanessa Barbosa, et al (٢٠١٥). وبعضهم طلاب كليات ومعاهد وجامعات كدراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠)، ودراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٨)، ودراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢)، ودراسة Neelam Vishesh Tyagi Pandey and (٢٠١٥). في حين اختلفت دراسة Amalia Kusuma Dewi, et al (٢٠١٧) عن باقي الدراسات فقد كانت العينة تشتمل على الموظفين وليست من الطلبة.

٣–من حيث الأدوات المستخدمة:

فيما يتعلق بالرفاهية النفسية اتفقت معظم الدراسات مع الدراسة الحالية باستخدام مقياس Ryff بمختلف اصداراته كدراسة Minasochah (٢٠١٨)، وكذلك دراسة Gómez-López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩)، دراسة (Amalia Kusuma Dewi, et al, 2017)، دراسة Neelam Pandey and Vishesh Tyagi (٢٠١٥)، دراسة Vanessa Barbosa, et al (٢٠١٥). أما دراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢) فقد استخدمت مقياسًا من إعداد Gupta (٢٠٠١). وبعضهم استخدم مقياس الرضا عن الحياة كدراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠)، ودراسة دراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٨). وبعضهم الآخر استعان بعدة مقاييس لقياس الرفاهية كدراسة Leena Holopainen (٢٠١١)، وكذلك دراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠) فقد استعانت بمقياسين.

أما فيما يتعلق بمقاييس التوافق الاجتماعي فتنوعت واختلفت حسب بعد التوافق التي تناولته الدراسة فبعضها استخدم مقاييس لتوافق الاجتماعي كدراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٨)، ودراسة Leena Holopainen (٢٠١١)، وكذلك دراسة Amalia Kusuma Dewi, et al ٢٠١٧) فتتفق بتناولها لمقياس لتوافق الاجتماعي ولكن كان المقياس من إعداد الباحث. في حين اتفقت دراسة Neelam Pandey and Vishesh Tyagi (٢٠١٥) مع الدراسة الحالية باستخدام مقياس Bell لقياس التوافق.

وبعضها استخدم مقياس لتوافق المدرسي كبعد من أبعاد التوافق الاجتماعي كدراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠). في حين دراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢) تناولت مقياسًا لتوافق بشكل عام بما فيها التوافق الاجتماعي.

أما دراسة Minasochah (٢٠١٨) فقد استخدم فيها الباحث استبيانًا لقياس طبيعة العلاقات مع الوالدين والأقران والتي تمثل بعد التوافق الأسري والذي هو بعد من أبعاد التوافق الاجتماعي، وكذلك دراسة Gómez-López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩) الذي استخدم مقياسًا لقياس طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المراهقين، ودراسة Vanessa Barbosa et al (٢٠١٥) التي تناولت مقياس المهارات الاجتماعية. والتي تعد أهم مظاهر التوافق الاجتماعي.

٤-من حيث النتائج:

كل نتائج الدراسات السابقة أكدت وجود علاقات وارتباطات موجبة بعضها قوي والآخر متوسط بين التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية كدراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٨)، ودراسة Raymond C.F. Chui, and Chi-K. Chan (٢٠٢٠)، ودراسة Leena Holopainen (٢٠١١)، ودراسةGómez-López M, Viejo C and Ortega-Ruiz R (٢٠١٩)، ودراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢)، ودراسة Neelam Pandey Vishesh Tyagi(٢٠١٥)، ودراسة Vanessa Barbosa et al (٢٠١٥). أما دراسة Minasochah (٢٠١٨) فالعلاقة كانت موجبة ولكن ليست دالة إحصائيًّا. في حين دراسة Amalia Kusuma Dewi, et al) ٢٠١٧) كانت العلاقة ضعيفة على الرغم من أنها موجبة.

المحور الرابع: الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي.

فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط للعلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي " فلم تتحصل الباحثة على أي دراسات سابقة سواء أكانت أجنبية أم عربية؛ اشتملت على متغيرات الدراسة الحالية نفسها، وبالكيفية نفسها. وعليه ستعرض الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي ".

أوّلاً: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية: –

تناولت دراسة كل من (Grera,et,al(2024دراسة دور التوافق الاجتماعي في العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز بين طلاب الدراسات العليا العرب في ماليزيا لعينة قوامها ٢١٠ طلاب وطالبات. وقد استخدم الباحثين مقياسGrera,2022 لقياس الدافعية للإنجاز. وتضمنت الدراسة مقياس Ryff (١٩٨٩) لقياس الرفاه النفسي، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين المتغيرين،(β =.07, p < 0.05). وكذلك أكدت الدراسة على وجود ارتباطات بين أبعاد كل من المتغيرين(الرفاهية النفسية–الدافعية للإنجاز)خلال التوافق الاجتماعي كمتغير وسيط (β = 0.004, SE =.018, p<0.05).

تناولت دراسة كلا من (Grera& Abd Hamid(2021دراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز بين طلاب الدراسات العليا الليبيين في ماليزيا لعينة قوامها ٨٢ طالبًا وطالبة (٤٣ ذكور_ ٣٩ إناث). وقد استخدم الباحثين مقياسًاRobert L-Smith 2018 لقياس الدافعية للإنجاز. وتضمنت الدراسة مقياس Ryff (١٩٨٩) لقياس الرفاه النفسي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، بمعامل ارتباط ٠,٩٤. وكذلك أكدت الدراسة وجود ارتباطات بين أبعاد كل من متغيري(الرفاهية النفسية–الدافعية للإنجاز).

قدمت دراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧) دراسة تحت عنوان العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية للمراهقين، وهدفت الدراسة لمعرفة نوع

العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية للمراهقين في كشمير وبلغ عدد العينة ٢١٠ تتراوح أعمارهم ما بين ١٥-١٩ عامًا، واستخدم مقياسًا من إعداد Deo & Mohan, 2002 لقياس الدافعية أما الرفاهية فقد استخدم مقياس Ryff, 1995، أما الأساليب الإحصائية فقد اعتمد الباحثان برنامج SPSS بالإضافة لمعاملات الارتباط للكشف عن العلاقة بين المتغيرين وتوصلت الدراسة لوجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين كل أبعاد الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز.

ودرس Zenebe Demissie (٢٠١٥) أنماط التعلق، الرفاهية النفسية والاجتماعية، والإنجاز الأكاديمي والدافعية للإنجاز، وكان من أهداف هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز لمراهقين متبنين في بورايو حيث بلغ عددهم ١٣٤ مراهقًا من أعمار بين ١٥-١٨ سنة، واستخدم لقياس الرفاهية النفسية استبيان نقاط القوة والصعوبات (SDQ) من إعداد Goodman, 1997. ولقياس الدافعية للإنجاز تم استخدام (AMI) من إعداد Pintrich & Schrauben, 1992. وقد اعتمد الباحث برنامج SPSS إصدار ٢٠، معاملات ارتباط، ANOVA، اختبار" T" لاستخراج النتائج والتي أكدت على وجود ارتباطات بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز.

وتناولت دراسة Sunita (٢٠١٨) عنوان الرفاه للمراهقين وعلاقته بالدافعية للإنجاز، هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الرفاه النفسي للمراهقين ومستوى دافعيتهم للإنجاز في مدينة هاريانا، وبلغت العينة ٤٠٠ طالب من المدارس الثانوية، واستخدم مقياس الرفاه العام من إعداد Ashok Kumar Kalia and Anita Deshwal 2011، واختبار لدافعية للإنجاز من إعداد T. R. Sharma, 2011. وقد استخدم المتوسطات ومعاملات الارتباط لاستخراج النتائج التي أكدت على أن العلاقة بين الرفاه بكل أنواعه " النفسي، العاطفي، الاجتماعي، المدرسي ‘‘والدافعية للإنجاز علاقة موجبة وقوية، وقد كان معامل الارتباط بين الرفاه النفسي والدافعية للإنجاز يساوي ".844 " وهو معامل ارتباط موجب وقوي.

ودرس Reza, et al (٢٠١٩) التحقيق من تأثير الدافعية للإنجاز في الرفاه النفسي بواسطة متغيرات وسيطة وهي قوة الأنا والقدرات النفسية، ومن ضمن أهداف الدراسة كانت معرفة العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز بواسطة قوة الأنا والقدرات النفسية لعينة قوامها ٢٠١ طالب من جامعة طهران، وتم استخدام مقياس Hermas 1970لقياس الدافعية

للإنجاز، ومقياس (Ryff 1995) لقياس الرفاهية النفسية. وقد تم استخدام معاملات ارتباط لاستخراج النتائج والتي دلت على أن الدافعية النفسية كان لها تأثير غير مباشر في الرفاهية النفسية بوساطة متغير قوة الأنا والقدرات النفسية.

وتناولت دراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018) موضوعها آثار دافعية الإنجاز ومشاركة المعلمين في المهام الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي والرفاه النفسي للطلاب، وتضمنت أهداف الدراسة الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاه النفسي لطلاب الريف في ولاية صباح الداخلية في ماليزيا، وقد بلغت حجم العينة ١٥٨٦طالبًا من طلاب لمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٧ عامًا. واستخدمت مقياسًا من إعداد Muthee & Thomas, 2009 لقياس الدافعية للإنجاز. أما الرفاهية النفسية فقد استخدم مقياس (Ryff,1989). وقد تم استخدام برنامج SPSS لاستخراج النتائج والتي أكدت أن الدافعية للإنجاز أسهمت في مستوى الرفاهية النفسية بنسبة ١٦٪.

واهتمت دراسة كل من Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan(2015) الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز بين المراهقين، وهدفت الدراسة للكشف عن طبيعة المتغيرين عند المراهقين الأيتام وغير الأيتام وبلغت العينة ٨٠ مراهقا "٤٠" من دور الأيتام، "٤٠ " ليسوا أيتامًا في كشمير، وتضمنت الدراسة مقياسًا Ryff (١٩٨٩) لقياس الرفاه النفسي، ولقياس الدافعية للإنجاز استخدم مقياس من إعداد Pratibha Deo& Asha Mohan ١٩٨٥، واتبع الباحثون ANOVA أسلوبًا إحصائيًّا لاستخراج النتائج والتي توصلت إلى أن غير الأيتام المراهقين لديهم مستوى أعلى من الرفاهية النفسية ومستوى أعلى من الدافعية للإنجاز مقارنة بالأيتام المراهقين.

التعقيب على الدراسات السابقة محور " العلاقة بين الدافعية للإنجاز والرفاهية النفسية":

من حيث الأهداف هدفت الدراسات السابقة لتعرف على العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز كدراسة دراسة كلا من Grera& Abd Hamid(2021)، ودراسة كل من Grera,et,al(2024)ودراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧)، ودراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥)، ودراسة Sunita (٢٠١٨)، ودراسة (Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan 2015). وكذلك دراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018) التي هدفت

إلى معرفة آثار دافعية الإنجاز في الرفاه النفسي. وبعضها هدف إلى دراسة أثر الدافعية للإنجاز في الرفاه النفسي بواسطة متغيرات وسيطة كدراسة Reza, et al (٢٠١٩).

أما من حيث العينات فمعظم الدراسات كانت لعينات من المراهقين بعضهم من مدارس المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥- ١٩ عامًا، كدراسة Sunita (٢٠١٨) ودراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018)، ودراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧) لمراهقين متبنين، ودراسة (Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan, 2015) لمراهقين أيتام وغير أيتام، ودراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥). أما دراسة Reza, et al (٢٠١٩) فقد تضمنت طلابًا جامعيين. في حين دراسة كلا من Grera& Abd Hamid(2021) ودراسة كل من Grera,et,al(2024)فشملت العينة طلاب الدراسات العليا.

وبخصوص الأدوات فقد تنوعت الأدوات وفقًا لاختيارات الباحثين للأدوات، حيث اتفقت دراسة كل من(Grera,et al,(2024ودراسة Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan (2015)، وكذلك دراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018)، ودراسة Reza, et al (٢٠١٩)، وكذلك دراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧) ودراسة كلا من Grera& Abd Hamid(2021) على مقياس Ryff لقياس الرفاهية النفسية وهو المقياس المعتمد للدراسة الحالية. في حين تنوعت أدوات باقي الدراسات كدراسة Sunita (٢٠١٨) التي استخدمت مقياس من إعداد Ashok Kumar Kalia and Anita Deshwal (2011). أما دراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥) فقد استدلت على درجة الرفاهية النفسية من مقاييس أخرى حيث اعتمدت على استبيان نقاط القوة والصعوبات من إعداد (Pintrich & Schrauben, ١٩٩٢). أما المقاييس المستخدمة لقياس الدافعية للإنجاز، فقد اتفقت دراسة (Grera& Abd Hamid(2021 مع الدراسة الحالية باستخدام مقياس سميث ٢٠١٨ لقياس الدافعية للإنجاز. أما باقي الدراسات فلم تتفق على مقياس موحّد فقد اعتمدت دراسة Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan, 2015) على مقياس من إعداد Pratibha Deo& Asha Mohan (١٩٨٥)، ودراسة Getrude C. Ah Gang (2018) استخدمت مقياس من إعداد Muthee & Thomas, 2009)، ودراسة Reza, et al (٢٠١٩) استخدمت مقياس Hermas (1970) لقياس الدافعية للإنجاز. اما دراسة Sunita (٢٠١٨) فقد اعتمدت مقياسًا من إعداد T. R. Sharma

(٢٠١١)، أما دراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥) فقد تم استخدام (AMI) من إعداد (Pintrich & Schrauben, 1992) لقياس الدافعية للإنجاز، واستخدم Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧) مقياس من إعداد (Deo & Mohan, 2002) لقياس الدافعية للإنجاز. في حين دراسة Grera,et al,(2024) فقد اعتمدت مقياس من إعداد Grera,2023 لقياس الدافعية للإنجاز.

وكانت نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور دالةً على وجود ارتباطات وعلاقات بين المتغيرين كدراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧)، ودراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥) وأكدت دراسة Sunita (٢٠١٨) وجود معامل ارتباط قوي بين المتغيرين " الرفاهية النفسية، الدافعية للإنجاز". ودراسة Tabasum Farooq Khan and Musaddiq Jahan (2015) التي توصلت إلى أن غير الأيتام المراهقين لديهم مستوى أعلى من الرفاهية النفسية ومستوى أعلى من الدافعية للإنجاز مقارنة بالأيتام المراهقين. أما دراسة Reza, et al (٢٠١٩) فقد دلت على أن الدافعية النفسية كان لها تأثير غير مباشر في الرفاهية النفسية بوساطة متغير قوة الأنا والقدرات النفسية. ودراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018) التي أكدت أن الدافعية للإنجاز أسهمت في مستوى الرفاهية النفسية بنسبة ١٦٪. وكذلك دراسة كلا من Grera& Abd Hamid(2021) التي أكدت وجود معامل ارتباط موجب قدره ٠,٩٤.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي: –

هدفت دراسة (Grera, el at, 2022) لتحقق ما إن كان التوافق الاجتماعي متغيرًا يتنبأ بالدافعية للإنجاز بين طلاب الدراسات العليا العرب في ماليزيا لعينة قوامها ١٣٧ طالبًا وطالبةً. وقد استخدم الباحثين مقياس Robert L-Smith(2018) لدافعية للإنجاز. وكذلك مقياس Hugh. M. Bell's (1934) التوافق الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن التوافق الاجتماعي هو ثاني متغير يتنبأ بالدافعية للإنجاز. حيث كانت قيمة Beta تساوي ٠,٢٩٧ وكانت القيمة دالة إحصائيًّا.

قامت دراسة Nimisha Beri, Manjinder Kaur (٢٠٢٠) على عنوان العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية، وهدفت الدراسة للكشف عن مستويات متغيرات الدراسة عند الطلاب وكذلك لتحديد نوع العلاقة التي تربط بين المتغيرين

" التوافق الاجتماعي، الدافعية للإنجاز". وبلغ حجم العينة ٤٧٨ طالبًا من المدارس الثانوية الحكومية والخاصة من منطقة بنجاب. واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد Pratibha Deo and Asha Mohan(2011)، ومقياس التوافق الاجتماعي من إعداد (Sharma, et al,2012). وتم استخدام معاملات الارتباط لإيجاد العلاقة بين المتغيرين وأكدت النتائج وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز ولكن هذه العلاقة كانت ضعيفة بمقدار (0.184-).

وتناولت دراسة Yousef Mombininia (2016) العلاقة بين الأساليب الوالدية، التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز، وهدفت الدراسة لتحقق من العلاقة بين أساليب الوالدية، التوافق الاجتماعي، الدافعية للإنجاز. وتضمنت أهداف هذه الدراسة إيجاد العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لعينة من طلاب المدارس الثانوية بلغ عددها ٣٠٠ طالبٍ. واستخدم الباحث اختبار California test of personality (CTP). أما لقياس الدافعية للإنجاز فقد استخدم الباحث مقياس Hermanas ١٩٧٠. وتم استخراج النتائج بواسطة معاملات الارتباط وقد دلت النتائج فيها على وجود علاقة بين متغيرات الدراسة.

دراسة Alireza Heydarei1 and Roohalah Daneshi (٢٠١٥) والتي اهتمت بدراسة علاقة المناخ العاطفي العائلي، والتوافق الشخصي والاجتماعي ودافع الإنجاز مع التحصيل الأكاديمي والتحفيز. وكان من أهدافها معرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة ومنها الكشف عن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز بين طلاب الصف الثالث الثانوي من منطقة الأحواز لعينة قوامها ٣٥٥ طالبًا من طلاب الصف الثالث ثانوي. ولقياس التوافق الاجتماعي اعتمد الباحثان على استبيان لقياس التوافق لطلبة من إعداد Sinha and Sing ١٩٩٣ ومقياس Hermans ١٩٧٠ لقياس الدافعية للإنجاز. باستخدام معاملات الارتباط أكدت الدراسة وجود علاقة دالة بين متغيري التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لطلبة المدارس الثانوية.

وكذلك درس كل من Palak K. Lakhani, et al (2017) التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي بين الطلاب، وتضمنت أهداف الدراسة الكشف عن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية والتي بلغ عدد العينة ١٢٠ طالبًا من مدرستي Vasantdada Patil, Pimpri. وتم استخدام اختبار لقياس التوافق من إعداد A.K.P

Sinha and R.P Singh أما مقياس الدافعية للإنجاز فقد كان من إعداد V.P. Bhargava. واعتمد الباحثون على معاملات الارتباط لإيجاد النتائج التي كشفت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة، ويعني ذلك أن معامل ارتباط بيرسون أكد عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًّا بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز.

ودرس Nirmala Devi (٢٠١١) موضوع التوافق عند الطلاب وعلاقته بالشخصية والدافعية للإنجاز، وهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين مستوى التوافق لدى الطلاب والدافعية للإنجاز لديهم وتضمنت العينة على ٦٩٩ طالبا من المدارس الثانوية بمنطقة هاريانا في الهند، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان من إعداد A.K.P. Sinha and R.P. Singh, Agra. " ولقياس الدافعية استخدم اختبار P. Mehta, Delhi. واستخدم معامل الارتباط بوصفه أسلوبًا إحصائيًّا لمعرفة طبيعة العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز والذي أكد على وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، ونتج عن استخدام ANOVA بوصفه أسلوبًا إحصائيًّا لمعرفة نوع التفاعل بين المتغيرين، ولم يتم العثور على تأثير كبير من الدافعية للإنجاز على التوافق الاجتماعي (F = 0.25، P = 0.62) بل أكد أنه لا يوجد أي تأثير من الدافعية للإنجاز على التوافق الاجتماعي.

ودرست جعرير (٢٠١٧) التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، وهدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط لعينة بلغ قوامها "٣٥ " من الجزائر، ولقياس التوافق الاجتماعي استخدم مقياس الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد "عطية هنا" ولقياس الدافعية استخدم مقياس Hermans 1970.واستخدم البرنامج الإحصائي SPSS ونتج عن معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة قوية وموجبة بين متغير التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز بمعدل r = 0.77 وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

وتناولت دراسة Manjinder Kaur (٢٠١٧) التوافق بين طلاب المدارس الثانوية: تأثير التوافق الاجتماعي على الدافعية للإنجاز، ومن أهداف الدراسة الكشف عن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز لعينة قوامها ٤٧٨ من مدارس ثانوية حكومية وخاصة لمناطق ريفية وحضرية بمدارس بمنطقة جالاندهار ومنطقة هوشياربور في البنجاب. واستخدم مقياس من إعداد Pratibha Deo and Dr. Asha Mohan (٢٠١١) لقياس الدافعية للإنجاز ومقياس

Bell والذي تم تعديله بواسطة R.K Ojha (٢٠٠٩) لقياس التوافق. واستخدم الباحث معاملات ارتباط لإيجاد العلاقة بين المتغيرات والتي دلت على أن قيمة الارتباط بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز تساوي (p=0.000< 0.05) وهي دالة إحصائيًا. أما أثر الدافعية للإنجاز على التوافق الاجتماعي فقد كان ضعيفًا.

التعقيب على الدراسات السابقة محور "العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي":

من حيث الأهداف

هدفت الدراسات السابقة في هذا المحور للكشف عن العلاقة بين متغيرين" التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز " أو إيجاد التأثير القائم بينهما. حيث كان الغرض من إيجاد العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي بشكل خاص، كدراسة Nimisha Beri, Manjinder Kaur (٢٠٢٠)، ودراسة Yousef Mombininia (٢٠١٦)، ودراسة Alireza Heydarei and Roohalah Daneshi (٢٠١٥). أما دراسة جعرير (٢٠١٧) فتضمنت في هدفها دراسة التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز. أما دراسة Palak K. Lakhani et al (2017) فكان هدفها إيجاد العلاقة بين التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز وكان إيجاد علاقة التوافق الاجتماعي مع الدافعية للإنجاز هدفًا منطويًا مع التوافق المدرسي، في حين أن دراسة Nirmala Devi (٢٠١١)، ودراسة Manjinder Kaur (٢٠١٧) كان هدفهما إيجاد العلاقة بين التوافق العام بما فيها التوافق الاجتماعي مع الدافعية للإنجاز. كذلك دراسة (Grera, el at, 2022) هدفت لتحقق ما إن كان التوافق الاجتماعي متغيرًا يتنبأ بالدافعية للإنجاز.

من حيث العينات كل الدراسات السابقة لهذا المحور تضمنت عيناتها طلاب المرحلة الثانوية وهذا اتفق مع الدراسة الحالية. كدراسة Manjinder Kaur (٢٠١٧)، ودراسة Nirmala Devi (٢٠١١)، Palak K. Lakhani et al (2017)، Yousef Mombininia (2016)، Nimisha Beri, Manjinder Kaur (٢٠٢٠)، ودراسة Alireza Heydarei and Roohalah Daneshi (٢٠١٥) التي استهدفت طلاب السنة الثالثة. ما عدا دراسة جعرير (٢٠١٧) تضمنت طلاب

المرحلة المتوسطة أي مرحلة ما قبل المرحلة الثانوية. أما دراسة (Grera, el at, 2022) فقد كانت العينة من طلاب الدراسات العليا.

أما الأدوات المستخدمة فقد اتفقت بعض الدراسات في استخدامها لمقياس Hermanas١٩٧٠ لقياس الدافعية للإنجاز كدراسة Yousef Mombininia (2016)، ودراسة Alireza Heydarei and Roohalah Daneshi (٢٠١٥)، ودراسة جعرير (٢٠١٧).

في حين بعض الدراسات الأخرى استخدمت مقاييس أخرى كدراسة Nimisha Beri, Manjinder Kaur (٢٠٢٠) التي استخدمت مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد Pratibha Deo and Asha Mohan (2011)، ودراسة Palak K. Lakhani et al (2017) التي استخدمت مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد V.P. Bhargava، ودراسة Nirmala Devi (٢٠١١) استخدمت اختبار P. Mehta, Delhi. ودراسة Manjinder Kaur (٢٠١٧) التي واستخدم مقياس من إعداد Pratibha Deo and Dr. Asha Mohan (٢٠١١). أما دراسة (Grera, el at, 2022) فقد اتفقت مع الدراسة الحالية واستخدم الباحثين مقياس Robert L-Smith(2018) الدافعية للإنجاز. وكذلك مقياس Hugh. M. Bell's (1934) التوافق الاجتماعي.

أما التعقيب على النتائج فقد توصلت معظم النتائج لهذا المحور من الدراسات السابقة إلى وجود علاقات ارتباطية بين متغير التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز كدراسة Yousef Mombininia (2016)، ودراسة Alireza Heydarei, Roohalah Daneshi (٢٠١٥)، ولكن بدرجات متفاوتة فبعضها أكد وجود علاقة قوية كما في دراسة كل من جعرير (٢٠١٧). في حين دراسة Nimisha Beri, Manjinder Kaur (٢٠٢٠) فكانت العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز ضعيفة بمقدار (0.184-). أما دراسة (Grera, el at, 2022) فقد أكدت النتائج أن التوافق الاجتماعي متغير يتنبأ بالدافعية للإنجاز.

وعلى عكس ما سبق من نتائج فقد أكدت دراسة Palak K. Lakhani et al(٢٠١٧) على عدم وجود علاقة بين المتغيرين، أما دراسة كل من Nirmala Devi (٢٠١١) ودراسة Manjinder Kaur (٢٠١٧) التي على الرغم من أن النتائج اكدت على وجود علاقة بين المتغيرين "التوافق الاجتماعي، الدافعية للإنجاز " إلا إنهما أكدتا أنه لا يوجد أي تأثير من الدافعية للإنجاز في التوافق الاجتماعي حيث إن التأثير كان ضعيفًا.

ثالثًا: الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي: –

تناولت دراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman(٢٠١٩) الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي وهدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين المتغيرين لطلاب المرحلة الثانوية لعينة قوامها ١٥٠ طالبًا بمنطقة برروليا في الهند، واستخدم الباحثان مقياسًا من إعدادهما لقياس الدافعية للإنجاز واعتمدا على النتائج النهائية للسنة السابقة لقياس التحصيل الأكاديمي، وتضمنت الأساليب الإحصائية المستخدمة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين وكانت النتيجة تؤكد وجود علاقة بين المتغيرين ولكنها ضعيفة وليست دالة إحصائيًّا "r = 0.13 ".

ودرس Ricarda Steinmayr et al (٢٠١٩) أهمية تحفيز الطلاب لتحقيق تحصيلهم الأكاديمي، وهدفت الدراسة لمعرفة ما إذا كان الدافع للإنجاز يساهم في الرفع من التحصيل الدراسي لطلاب الصف ١٢ لعينة يبلغ عددها ٣٤٥ طالبًا متوسط أعمارهم ١٧,٤٨ عامًا في المدارس الثانوية بألمانيا. ولقياس متغير التحصيل الدراسي اعتمد البحاث على درجات الطلبة الكلية لمادتي اللغة الألمانية والرياضيات أما في مقياس الدافعية للإنجاز (AMS; Kuhl,1980 Gjesme and Nygard, 1970; Göttert and). وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد ومعاملات الارتباط؛ فقد توصلت الدراسة إلى أن الدافعية للإنجاز تنبأت بالتحصيل الدراسي وأكدت الدراسة وجود ارتباط بين المتغيرين.

ودراسةV Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠) التي تناولت موضوع تأثير الدافعية للإنجاز والتوافق في التحصيل الدراسي، ومن أهداف الدراسة معرفة العلاقة بين متغير الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لعينة قوامها ٢٨٣ مراهقًا من مدارس ثانوية في الهند بالصف العاشر، وتم اعتماد الدرجات الكلية للطلاب لقياس التحصيل الدراسي أما دافعية الإنجاز فتم قياسها بمقياس the Achievement Value and Anxiety Inventory وهو عبارة عن مقياس يتضمن مجموعة من الصور تقيس الدافعية للإنجاز خلال اختيار الإجابات المعروضة تحت كل صورة. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم الوصول إلى النتائج والتي تؤكد وجود ارتباط بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي **0.224 وهو معامل ارتباط دال عند مستوى "٠,٠١".

وتناولت وأيضًا دراسة Sita Chetri (٢٠١٤) عنوان الدافعية للإنجاز للمراهقين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وهدفت الدراسة لتحقق من العلاقة بين المتغيرين للمراهقين والذي بلغ عددهم ٤٨٠ طالبًا من طلاب المدارس الثانوية من الصف العاشر تتراوح أعمارهم بين ١٦-١٧ عامًا في منطقة سيكيم. واستخدم الباحث مقياس .Bhargava (1994) لقياس الدافعية للإنجاز أما التحصيل الدراسي فاعتمد الباحث على الدرجة النهائية لطلاب. وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط في العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي قد أسفرت عن علاقة قوية عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠١.

أما دراسة Emma Nilsson (٢٠١٦) فقد تناولت موضوع العلاقات بين التحصيل الدراسي، والكفاءة الذاتية والدافعية للإنجاز لمقرر علم الأحياء، وتضمنت الدراسة هدف الكشف عن العلاقة بين متغيري الدافعية للإنجاز والتحصيل في مقرر الأحياء لعينة تبلغ ١٢٠ طالبًا من الصف السابع والثامن والتاسع وكان معظم الطلاب مولودين في السويد، لقياس الدافعية للإنجاز في مقرر الأحياء استخدم مقياس AMSLB واعتمد الباحث درجات الطلاب لسنة السابقة في مادة الأحياء لقياس التحصيل الدراسي. وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج النتائج والتي دلت على وجود معامل ارتباط سالب بين الدافعية للإنجاز في مقرر الأحياء والتحصيل الدراسي للمقرر نفسه.

واهتمت دراسة Madhu Gupta et al (2012) بدراسة الدافعية للإنجاز كعامل رئيس في تحديد التحصيل الدراسي، والتي هدفت لمعرفة أثر دافعية الإنجاز في التحصيل الأكاديمي للمراهقين بالصف الحادي عشر بالمدارس الثانوية والذي بلغ عددهم ٣٢٠ طالبًا، واستخدم الباحث مقياس Bhargava (1994) أما التحصيل الدراسي فاعتمدت درجات الطلاب النهائية من ١٠. وتم استخدام اختبار T لاستخراج النتائج والتي أكدت على أن المراهقين الذين تحصلوا على درجات عالية في مقياس الدافعية للإنجاز كان تحصيلهم الدراسي أعلى مقارنة بزملائهم.
وقامت كل من بن سعدية ومدياني (٢٠١٥) بدراسة عنوانها الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، وتضمنت الدراسة هدف الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي للطلاب المقبلين على شهادة البكالوريا لعينة قوامها ٩٠ طالبًا من الجزائر، واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد

اللطيف محمد خليفة ٢٠٠٠م، ولقياس التحصيل الدراسي اعتمد على نتائج الطلاب المدرسية. وتم استخدام معامل بيرسون لاستخراج النتائج التي أكدت أن الدافعية للإنجاز ترتبط بالتحصيل الدراسي لطلاب.

ودرست ناصر (٢٠١٥) دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وتضمنت الدراسة هدف الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لطلبة الثانوية بالسنة الثانية بدمشق لعينة بلغ عددها ١٣٧٧ طالبًا. واستخدم الباحثة مقياس فاروق عبد الفتاح لقياس الدافعية للإنجاز وأما التحصيل الدراسي فقد اعتمدت الباحثة على درجة الطالب للفصل الدراسي الأوّل. وباستخدام معامل الارتباط بيرسون دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين " الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي " حيث r = ٠,٣٢١ .

ودرست آدم (٢٠١٥) دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات، وكان من ضمن أهداف الدراسة الكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لطلاب الشهادة الثانوية والذي بلغت أعدادهم ٦٠ طالبًا من المدارس السودانية. واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز من إعداد مهيد محمد المتوكل والدرجة الكلية لطلبة لقياس التحصيل. واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي " SPSS " ومن خلال معامل ارتباط بيرسون توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين المحورين علاقة طردية وذات دلالة إحصائية عالية جدًا وهي موجبة وقوية "r = 0.922".

التعقيب على الدراسات السابقة محور " العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي":

من حيث الأهداف: هدفت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور دراسة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي كدراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman(٢٠١٩)، ودراسة V Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠)، ودراسة Sita Chetri (٢٠١٤)، ودراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ودراسة ناصر (٢٠١٥)، ودراسة آدم (٢٠١٥).

أما بعض الدراسات فهدفت للكشف عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لمقرر محدد كدراسة Emma Nilsson (٢٠١٦) التي هدفت لدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي لمقرر الاحياء.

في حين دراسة Ricarda Steinmayr, et al (٢٠١٩) هدفت لمعرفة مدى إسهام الدافعية في الرفع من التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة Madhu Gupta et al (٢٠١٢).

من حيث العينات: تضمنت كل عينات الدراسات السابقة في هذا المحور طلابًا مراهقين من المدارس الثانوية وهذا يتفق مع الدراسة الحالية. كدراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman(٢٠١٩). فبعضها تضمنت سنة دراسية معينة كدراسة Ricarda Steinmayr, et al (٢٠١٩)، ودراسة V Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠)، ودراسة Madhu Gupta, et al (٢٠١٢)، ودراسة ناصر (٢٠١٥)، ودراسة Sita Chetri (٢٠١٤). وبعضها الآخر اشتملت العينة على أكثر من صف كدراسة Emma Nilsson (٢٠١٦). في حين اقتصرت دراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ودراسة آدم (٢٠١٥) على طلاب الشهادة الثانوية اي السنة الاخيرة من مرحلة التعليم الثانوي.

من حيث الأدوات المستخدمة: تنوعت الأدوات المستخدمة في هذا المحور لقياس الدافعية للإنجاز فنجد أن دراسة V Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠) استخدمت مقياس the Achievement Value and Anxiety Inventory وهو عبارة عن مقياس يتضمن مجموعة من الصور تقيس الدافعية للإنجاز خلال اختيار الإجابات المعروضة تحت كل صورة، ودراسة Ricarda Steinmayr,et al (٢٠١٩) استخدمت مقياس AMS لقياس الدافعية للإنجاز، ودراسة Emma Nilsson (٢٠١٦) استخدمت مقياس AMSLB لقياس الدافعية للإنجاز،ودراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥) استخدم مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة ٢٠٠٠، ودراسة ناصر (٢٠١٥) استخدمت مقياس فاروق عبد الفتاح. ودراسة آدم (٢٠١٥) استخدمت مقياس دافعية الإنجاز من إعداد مهيد محمد المتوكل.

واتفقت دراسة كل من Sita Chetri (٢٠١٤) ودراسة Madhu Gupta, et al (٢٠١٢) باستخدام مقياس Bhargava (١٩٩٤). والبعض الآخر قام بإعداد مقياس كدراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman(٢٠١٩).

أما فيما يتعلق بقياس التحصيل الدراسي فقد اعتمد بعض الدراسات على الدرجة الكلية لسنة الدراسة كدراسة V Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠)، ودراسة Sita Chetri (٢٠١٤)، ودراسة Madhu Gupta, et al (٢٠١٢)، ودراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ودراسة آدم (٢٠١٥). في حين دراسة ناصر (٢٠١٥) فقد اعتمدت على نتائج الفصل الدراسي الأوّل. أما بعض الدراسات الأخرى فقد اعتمدت على الدرجة الكلية لسنة السابقة كدراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman (٢٠١٩). في حين اعتمدت بعض الدراسات على درجات الطلاب لمقررات معينة كدراسة Ricarda Steinmayr, et al (٢٠١٩)، ودراسة Emma Nilsson (٢٠١٦).

أما من حيث النتائج التي توصلت لها دراسات هذا المحور فمعظم دراسات هذا المحور أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي كدراسة كل من ناصر (٢٠١٥)، ودراسة بن سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ودراسة V Vineeth Kumar, Geetika Tankha (٢٠٢٠)، وكذلك دراسة Madhu Gupta, et al (٢٠١٢) التي أكدت أن الطلاب المراهقين الذين تحصلوا على درجات عالية في مقياس الدافعية للإنجاز كان تحصيلهم الدراسي أعلى مقارنة بزملائهم الآخرين. وأيضًا دراسة Ricarda Steinmayr, et al(٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الدافعية للإنجاز لدى الطلاب تنبأت بالتحصيل الدراسي وأكدت الدراسة وجود ارتباط بين متغير الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. وكذلك نتائج بعض الدراسات الأخرى لهذا المحور أكدت وجود علاقة قوية وموجبة بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي كدراسة آدم (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن العلاقة بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي علاقة طردية وذات دلالة إحصائية عالية جدًا وهي موجبة وقوية " $r = 0.922$ ". وكذلك دراسة Sita Chetri (٢٠١٤) التي أكدت وجود علاقة قوية عند مستوى ٠,٠٥ ومستوى ٠,٠١. في حين اختلفت نتائج دراسة Emma Nilsson (٢٠١٦) والتي أكدت نتائجها وجود معامل ارتباط سالب بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي لمقرر الأحياء لطلاب. في حين أن دراسة Aniruddha Mahato and Pranab Barman(٢٠١٩) أكدت وجود علاقة بين متغير الدافعية للإنجاز ومتغير التحصيل الدراسي ولكنها كانت علاقة ضعيفة بين المتغيرين وليست دالة إحصائيًا "$r = 0.13$ ".

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل عرض الإطار النظري لمفاهيم الدراسة الحالية لمتغيرات الدراسة: (الرفاهية النفسية- التوافق الاجتماعي- الدافعية للإنجاز- التحصيل الدراسي) والمتضمنة التعريفات والنظريات المفسرة لهذه المتغيرات . كذلك تم عرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة وعلاقتها ببعضها بعضًا والمثمتلة في اربع محاور فقد اشتمل المحور الأوّل الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

اما المحور الثاني فقد اشتمل على الدراسات التي تناولت التوافق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي. في حين اشتمل المحور الثالث على اهم الدراسات التي تناولت الرفاهية النفسية وعلاقتها التوافق الاجتماعي.

اما المحور الرابع فقد اشتمل على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمتغيرات الدراسة الحالية " الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، التحصيل الدراسي.

وسيعرض الفصل اللاحق معلومات حول منهج وإجراءات الدراسة بما فيها طريقة اختيار العينة، إجراءات التأكد من صحة وموثوقية أدوات الدراسة، مناقشة إجراءات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

التمهيد:

أي دراسة علمية في أي مجال من مجالات العلوم لابد من أن تتضمن أساسيات تنطلق منها لتحقيق هدفها المنشود خلال إتباع أسلوب علمي يساعد الباحث للحصول على نتائج علمية دقيقة خالية قدر الإمكان من الأخطاء. وذلك لا يتحقق إلا من خلال اتباع منهج معين لدراسة باعتباره أسلوب يعمل على تنظيم الأفكار والأهداف المختلفة بطريقة فعالة ومثمرة، وذلك لمعرفة الحقيقة التي تشكل هذه أو تلك الظاهرة أو المشكلة. وعليه فإنَّ هذا الفصل سيقدم معلومات عن كيفية تصميم الدراسة والإجراءات المنهجية التي اعتمدتها الدراسة. تغطي الأقسام الأولية لهذا الجزء من الدراسة منهجية الدراسة، مجتمع الدراسة وحجم عينة الدراسة، متبوع بالمقاييس المستخدمة. بعد ذلك، يناقش إجراءات جمع البيانات وكيفية إجراء الدراسة الرئيسة. وأخيرًا، ستتم مناقشة فرضيات الدراسة وتحليل البيانات للدراسة.

المنهج المستخدم في الدراسة:

في الدراسة الحالية اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة دراسة تندرج تحت المنهج الوصفي في طبيعتها. إن البحوث الوصفية تصف وتفسر ما يحدث للظاهرة أو المشكلة فعلاً، وتهتم فعليا بالشروط والعلاقات الموجودة، والممارسات السائدة فيها، والمعتقدات ووجهات النظر المختلفة والمتنوعة، والاتجاهات التي يحملها الأشخاص تجاه قضية ما، والإجراءات المتبعة والعمليات الجارية. إن البحث الوصفي يتجاوز مجرد جمع البيانات وتبويبها. بل إنها تحتوي على عناصر مهمة من عناصر تحليل وتفسير معنى ومغزى ما يوصف. (John & Kahn, 1995)

وقد اتبعت الباحثة أسلوبين يتمثل الأسلوب الأوّل هو الجانب النظري وذلك من خلال عرض المصادر والكتب والمجلات والدراسات سواء العربية أو الأجنبية ذات العلاقة بموضوع

الدراسة الحالية ومتغيراتها. أما الأسلوب الثاني فقد تضمن جمع البيانات حول متغيرات الدراسة من خلال تطبيق اختبارات تم اختيارها من قبل الباحثة لتعرف على خصائص هذه المتغيرات بشكل دقيق ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات بشكل تفصيلي.

واستندت الباحثة على نظرية ماسلو لتحقيق الذات في تفسير العلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية. وجاءت هذه النظرية لتؤكد وجود خمس حاجات أساسية لتحقيق الذات والمتضمنة العلاقة بين متغيرات الدراسة. فقد أكدت هذه النظرية أن من أولويات الحاجات الأساسية للإنسان هي الحاجات الفسيولوجية وهي أساس هرم الحاجات عند ماسلو. ففي البداية يحتاج الإنسان للأكل والشرب والمأوى والدفء حتى ينتقل إلى الحاجة الثانية وهي الحاجة لشعور بالأمن والأمان وتجنب المخاوف والاضطرابات النفسية، ثم تأتي الحاجة للانتماء من خلال تكوين علاقات ناجحة وإيجابية مع الآخرين وصولا لتوافق اجتماعي سوي. ثم تأتي الحاجة لتقدير الآخرين والشعور بالاحترام وهي الحاجة الرابعة في هرم ماسلو للحاجات وهذه الحاجة لا تتحقق إلا إذا كان الفرد يمتلك سمات معينة تجبر الآخرين على احترامه ومنها الاستقلالية، فالشخص المتحكم بنفسه بشكل مستقل عن أي ضغوط خارجية هو شخص جدير بالاحترام والشخص الذي يكون له هدف في الحياة ويطور من نفسه ويستطيع أن يتحكم في بيئته وله علاقات طيبة مع أفراد مجتمعه هو شخص متقبل لذاته وهو أيضًا قادر على تحقيق حاجته لتقدير الآخرين له. وهذه السمات تدل على أن الشخص لديه مستوى جيد من الرفاهية النفسية. وحتى يصل الفرد لقمة الهرم وهي الحاجة لتحقيق الذات لابد من أن يكون للفرد دافع قوي للإنجاز يمكنه من بذل قصارى جهده لتطوير إمكاناته الكاملة لتحقيق النجاح المرجو.

مجتمع الدراسة:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه "جميع مفردات ومشاهدات الظاهرة التي يتناولها الباحث بالدراسة أو جميع الأفراد أو الأشياء الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أي أنه كل العناصر والوحدات التي تنتمي إلى مجال الدراسة الحالية (ذياب،٢٠٠٣).

يشتمل مجتمع الدراسة الحالية على طلاب الصف الثالث الثانوي بالقسم الأدبي بالمدارس الليبية العامة بمدينة طرابلس ببلدية حي الأندلس للعام الدراسي 2021– 2022م.

وعددها" ١٨" مدرسة عامة، والبالغ عددهم (١٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ. وقد جاء اختيار الباحثة لهذه الفئة الدراسية باعتبارها السنة الأخيرة لإنهاء المرحلة الثانوية وسيتمكن الطالب بالدخول للمرحلة الجامعية أي أنها السنة التي ستحدد مستقبل الطالب والمجال الجامعي الذي سينخرط فيه. وكذلك اختار الباحث القسم الأدبي نظرًا لانخفاض نسبة النجاح بهذا القسم بدرجة أكبر مقارنة بالقسم العلمي. والجدول الآتي يوضح المدارس وتوزيع الطلاب بالقسم الأدبي. والجدول رقم (١) يوضّح توزيع مجتمع الدراسة.

جدول رقم (١) يوضح أسماء المدارس وتوزيع الطلاب (ذكور –إناث) للقسم الأدبي

اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الإجمالي لطلاب
الاستقلال	-----	١١٥	١١٥
العهد الجديد	-----	١٢٠	١٢٠
قرطبة	-----	٩٠	٩٠
البيروني	-----	٥٤	٥٤
سواعد الوحدة	-----	٤٦	٤٦
راية الحرية	-----	٨٣	٨٣
شموع العلم	-----	١٤٣	١٤٣
طليطلة	-----	٧٧	٧٧
أبي ذر الغفاري	-----	٤٨	٤٨
سهى بشارة	-----	٦٨	٦٨
شمس المعرفة	٥٧	-----	٥٧
الشموخ	٦٤	-----	٦٤
صقور فبراير	٤٦	-----	٤٦
الدوحة	٨٥	-----	٨٥
الأندلس	٩٠	-----	٩٠
بيت المقدس	١٠١	-----	١٠١
القادسية	٦١	-----	٦١
قرجي	٥٢	-----	٥٢

العدد الكلي (ذكور – إناث)	٥٥٦	٨٤٤	١٤٠٠

المصدر: وزارة التربية والتعليم الليبية 2022-2021م

وقد اختارت الباحثة مجتمع الدراسة المتضمن طلاب الشهادة الثانوية بالقسم الأدبي بليبيا للأسباب الآتية:

ومن الجدير بالذكر فإنَّ الباحثة ستحصر دراستها على طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي فقط. وذلك للأسباب الآتية:

١. انخفاض معدلات أو نسب النجاح وبشكل ملحوظ بالقسم الأدبي مقارنة بالقسم العلمي على مر السنوات المتتالية الماضية. فعند مقارنة نسبة النجاح بين قسمي (العلمي-الأدبي). فقد وجدت الباحثة أثناء مراجعتها للإحصائيات الصادرة من وزارة التعليم بليبيا. أن في السنة الدراسية ٢٠١٧-٢٠١٨م كانت نسبة نجاح طلبة القسم العلمي (٣٨,٠٦) في حين القسم الأدبي كانت أقل (٣٢,٨١).وفي سنة ٢٠١٨-٢٠١٩م، كانت نسبة النجاح عند القسم العلمي (٤٢,٤٦) في حين القسم الأدبي كانت أقل بنسبة ٥٠٪ تقريبًا وبشكل ملحوظ بمعدل (٢٠,٧٩). وعلى المنوال نفسه خلال السنوات المقبلة حتي العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م، كانت نسبة النجاح أيضّا فارقة لصالح القسم العلمي بنسبة (٦٤,٧٣) للقسم العلمي، في حين القسم الأدبي (٤٣,٤٨). وعليه يعد اختيار القسم الأدبي لهذه الدراسة ذات أهمية تربوية كبيرة.

٢. اختلاف المواد الدراسية بين القسم العلمي والأدبي والذي بدوره سيمثل صعوبة في الكشف عن النتائج النهائية أثناء التحليل الإحصائي. في حال تم اعتماد مواد القسمين (العلمي – الأدبي). فلكل قسم مواد دراسية تختلف عن القسم الآخر. وهذان السببان يعدان من الأسباب المهمة والعلمية لحصر الدراسة الحالية في القسم الأدبي فقط من أجل الحصول على نتائج دقيقة.

٣. تعد هذه المرحلة من العمر مهمة في تكوين مستقبل الطالب فبعد هذه السنة سيتهيأ لدخول إلى الجامعة واختيار المجال الدراسي الذي سيتخصص فيه.
٤. قلة الدراسات التي تناولت هذه المرحلة مقارنة بمراحل التعليم الأخرى. فربما يرجع ذلك لتعقيدات المصاحبة لهذه المرحلة والمتمثلة في مرحلة المراهقة.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة الحالية طلاب الصف الثالث بالقسم الأدبي وهي السنة النهائية لمرحلة التعليم الثانوي بالمدارس الليبية بمدينة طرابلس "بلدية حي الأندلس" للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، والتي تتراوح أعمارهم ما بين ١٧-١٩ عامًا. وسيتم اختيار العينة بطريقة عشوائية منظمة ، وذلك لما تتمتع به هذه الطريقة من مميزات تعمل على الحد والتقليل من نسبة التحيز. حيث تكون عملية اختيار العينة أكثر موضوعية وذلك من خلال إتاحة الفرص بشكل متكافئ لكل طبقات أفراد العينة بأن يكونوا من ضمن عينة الدراسة الحالية، والجدير بالذكر أن اختيار العدد المطلوب للعينة يجب ألاّ يقل عن مئة فرد، وان يكون أكبر من نتيجة ضرب عدد فقرات مقياس الدراسة في خمسة وهذا ما أشار إليه (Hair,et al,2010). وقد اشار (Ellen Skinner, Carrie Furrer, Gwen Marchand, & Kindermann, 2008) أن الحجم المناسب للعينة هو أنْ يكون ما فوق ٢٠٠ حالة. وعليه سيتم تحديد حجم العينة حيث تمثل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية باستخدام معادلة Stephen Thompson (2012) الشهيرة والتي أكدت أن حجم العينة يساوي (٢٩٧) فردًا عند مستوى ثقة "٩٥٪" وبنسبة خطأ "٥٪" من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يبلغ (١٤٠٠) مستجوبٍ. والمعادلة موضحة على النحو الآتي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

الشكل رقم (٥) يوضح صياغة معادلة (Stephen Thompson)

حيث تدل رموز المعادلة على:

N = حجم المجتمع

Z = ألدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (٠,٩٥) وتساوي (١,٩٦)

d = نسبة الخطأ وتساوي (٠,٠٥)

P= نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي (٠,٥٠)

وبالاستعانة بجدول كيرجسي ومورجان (Kergcie & Morgan,1970)، نجد أن حجم عينة الدراسة يساوي (٢٩٧)، كما هو موضح في الجدول رقم (٢): -

جدول رقم (٢) يوضح حجم العينة المطلوبة

حجم المجتمع	نسبة المجتمع	مستوى الدلالة	حجم العينة
١٤٠٠	٠,٥	٠,٠٥	٢٩٧

وحتى لا تقع الباحثة في التحيز عند سحب عينة الدراسة، فقد تم سحب العدد المطلوب لكل مدرسة بالمعادلة الآتية (عدد الطلاب في المدرسة ÷ مجتمع الدراسة الكلي) × إجمالي عدد العينة المطلوبة. حيث كانت نسبة تمثيل الذكور للعينة ٤٠٪، أما الإناث فكانت ٦٠٪. والجدول رقم (٣) يوضح العينة المطلوبة من كل مدرسة.

إنَّ الافتراض الرئيس المعتمد فيما يتعلق بحجم العينة هو أنه كلما زاد حجمها، زادت ثقة الباحث فيما يتعلق بإمكانية تعميم نتائج الدراسة. في الدراسة الحالية، سيتم استخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) باعتبارها التحليل الإحصائي الأكثر انتشارًا. يتطلب تطبيق SEM لتحليل البيانات حجم عينة كبير.

وعلى الرغم من أن مراجعة أدبيات نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لم تجد إجماعًا فيما يتعلق بالقواعد الأكثر ملاءمة في تحديد حجم العينة المفضل، إلا أنه تمت ملاحظة بعض القواعد الأساسية لتحديد الحجم الذي يمكن أن يوفر قوة إحصائية كافية للتحليل. حيث يتفق معظم الباحثين على أنَّ SEM يتطلب عينات ذات حجم كبير، وكثيرًا ما يتم طرح الرقم ٣٠٠

كحجم مناسب للعينة (Comrey & Lee, 2013; Tabachnick & Fidell, 2013)، ونظرًا لعدم وجود طريقة متفق عليها عالميًّا، غالبًا ما يعتمد الباحثون على قواعد أساسية. على سبيل المثال، أوصى (Kline,2015) بأن يكون لكل معلمة ٢٠ مشاركًا. في حين أكد البعض الأخر اكد عدد ١٠ مشاركين لكل معلمة (Schreiber et al., 2006). في حين أشار كل من (Bentler & Chou, 1987) إلى أن ٥ مشاركين لكل معلمة عدد كافٍ لإجراء التحليل الإحصائي(SEM). ومِن ثَمَّ وفقًا لهذا المبدأ، فإنَّ تشغيل إجراءات نمذجة المعادلات الهيكلية في الدراسة الحالية سيكون على قياس البيانات لأربعة متغيرات كامنة (التوافق الاجتماعي، الرفاهية النفسية، الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي) مع ٤٣ عنصرًا أو مؤشر قياس، وعليه يعتبر ٢١٥ حجم عينة أدنى مناسبًا لهذه الدراسة.

وكان القرار النهائي المتخذ هو اختيار ٣٤٠ مشتركًا. وهذا العدد يفوق العينة المطلوبة وفقًا لما ورد سابقًا وعليه استوفت العينة النهائية للدراسة المكونة من ٣٤٠ مشاركًا متطلبات القاعدة الأساسية المقترحة لحجم العينة الأدنى. وفقًا لما تنص عليه معادلة Stephen Thompson (2012) وبجدول كيرجسي ومورجان (Kergcie & Morgan,1970)، وكذلك ما ورد عن (Bentler & Chou, 1987) من أنَّ ٥ مشاركين لكل معلمة عدد كافٍ لإجراء التحليل الإحصائي (SEM)، وعليه تم توجيه عدد المشاركين لكل طبقة وفقًا لنهج أخذ العينات بالطريقة المنظمة العشوائية.

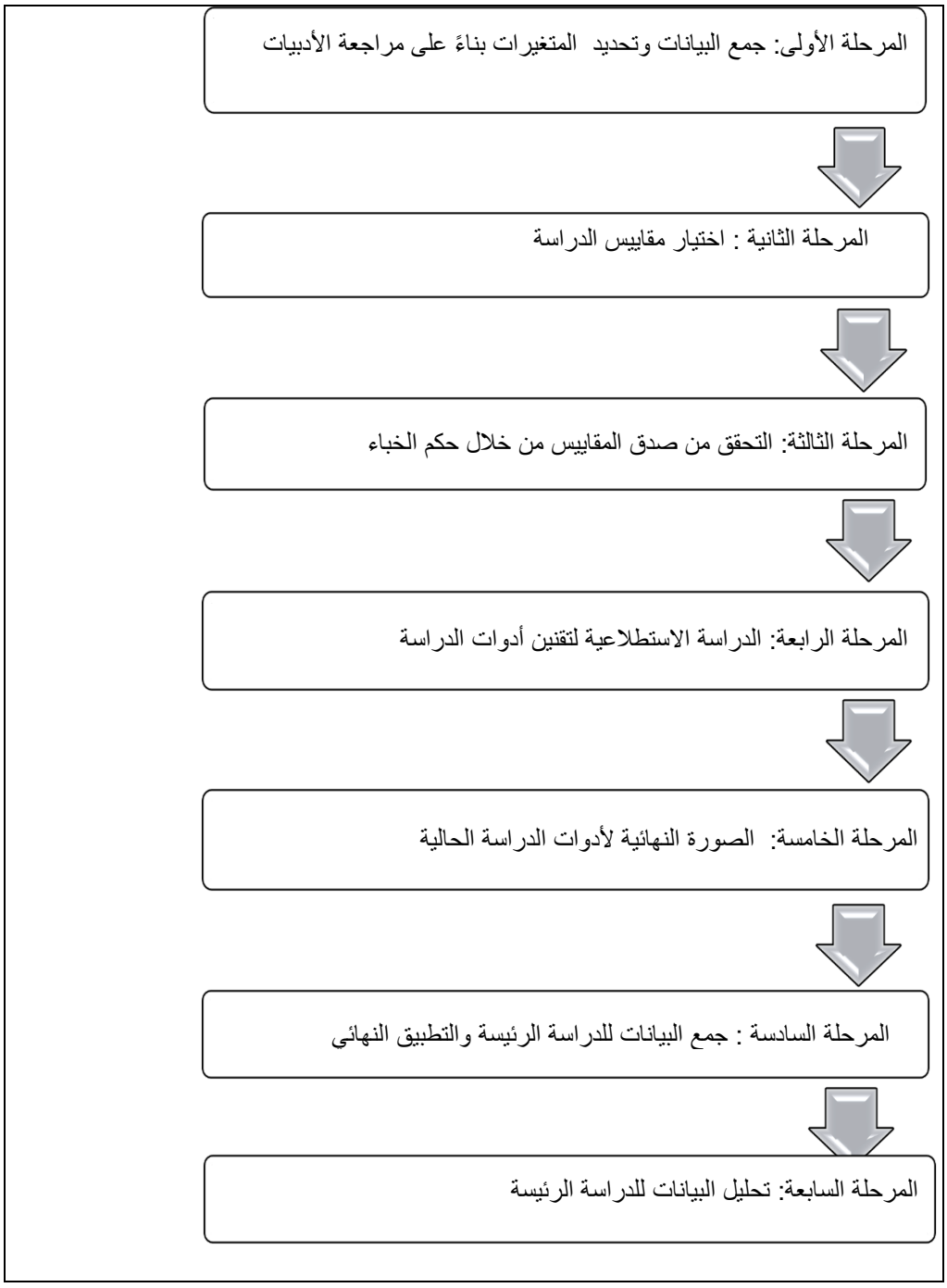
جدول رقم (٣) يوضح العدد المطلوب من العدد الإجمالي للطلاب في كل مدرسة

اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	العدد الإجمالي لطلاب	العدد المطلوب	نسبة تمثيل العينة من المئة
الاستقلال	----	١١٥	١١٥	٢٨	٪٨
العهد الجديد	----	١٢٠	١٢٠	٢٩	٪٩
قرطبة	----	٩٠	٩٠	٢٢	٪٦
البيروني	----	٥٤	٥٤	١٣	٪٤
سواعد الوحدة	----	٤٦	٤٦	١١	٪٣
راية الحرية	----	٨٣	٨٣	٢٠	٪٦
شموع العلم	----	١٤٣	١٤٣	٣٥	٪١٠
طليطلة	----	٧٧	٧٧	١٩	٪٦
أبي ذر الغفاري	----	٤٨	٤٨	١٢	٪٤
سهى بشارة	----	٦٨	٦٨	١٦	٪٥
شمس المعرفة	57	-----	٥٧	١٤	٪٤
الشموخ	64	-----	٦٤	١٥	٪٤
صقور فبراير	٤٦	-----	٤٦	١١	٪٣
الدوحة	٨٥	-----	٨٥	٢١	٪٦
الأندلس	٩٠	-----	٩٠	٢٢	٪٧
بيت المقدس	١٠١	-----	١٠١	٢٤	٪٧
القادسية	٦١	-----	٦١	١٥	٪٤
قرجي	٥٢	-----	٥٢	١٣	٪٤
العدد الكلي (ذكور – إناث)	٥٥٦	٨٤٤	١٤٠٠	٣٤٠	٪١٠٠ (٪٤٠،٪٦٠)

يوضح الشكل ٦ العمليات التي ينطوي عليها وضع الصيغة النهائية لأدوات الدراسة الحالية والتطبيق النهائي لدراسة.

الشكل (٦) يوضح العمليات التي ينطوي عليها وضع الصيغة النهائية لأدوات الدراسة الحالية والتطبيق النهائي لدراسة.

وحتى يتم الحصول على الصيغ النهائية لأدوات الدراسة الحالية، قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية.



المرحلة الأولى: جمع البيانات وتحديد المتغيرات بناءً على مراجعة الأدبيات:

بعد مراجعة عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية ومراجعتها مع البيانات والإحصاءات التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم بليبيا، تم تحديد مجموعة المتغيرات. تشمل المتغيرات المستقلة (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي)، والتحصيل الدراسي لتمثيل بُعد النتيجة كمتغير تابع. كان الوسيط الذي تم فحصه في النموذج هو الدافعية للإنجاز. اعتمدت الباحثة في جمع البيانات نوعين من المصادر. مصادر أولية وأخرى ثانوية. المصادر الثانوية: – وهي التي تمكنت الباحثة خلالها من التعرف على الجانب النظري لمفاهيم الدراسة الحالية والتكوين الفرضي للنظرية التي تم تبنيها، وكذلك الإحاطة الكاملة بمتغيرات الدراسة والكشف عن العلاقات الارتباطية بينها، إضافة لجملة الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة وحوصلت أهم ما تم كتابته وآخر الأبحاث التي تناولت جوانب الدراسة والنتائج التي توصلت إليها.

أما المصادر الأولية: فتتمثل بمجموعة المقاييس التي تبنتها الباحثة والتي تم اختيارها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن التساؤلات خلال تحليل النتائج، وقد تم استخدام هذه المقاييس من قبل دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية نفسها.

المرحلة الثانية: اختيار مقاييس الدراسة:

عند تحديد المتغيرات الأكثر صلة بالنموذج المفترض، تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بها لتحديد أنسب المقاييس التي سيتم استخدامها لتقييمها. وتم تحديد وتجميع قائمة بأكثر الأدوات فائدة. ومن ثمَّ تم فحص جميع العناصر المتوفرة للتأكد من أنها تخدم موضوع الدراسة.

أدوات الدراسة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة شرحًا للمقاييس التي استخدمتها الباحثة لقياس متغيرات الدراسة (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي، الدافعية للإنجاز). مبينة الإجراءات التي اتبعتها لتقنين هذه المقاييس واستخراج الثبات والصدق على طلاب الشهادة الثانوية للبيئة الليبية.

تعرف أداة الدراسة بانها وسيلة يستخدمها الباحث للحصول على البيانات حول المشكلة المراد دراستها من مصدرها الأصلي لهدف تفسير وتحليل النتائج التي يتحصل عليها الباحث من خلال البيانات التي تم جمعها.

تتكون أدوات الدراسة من جزأين رئيسين. يغطي الجزء الأول المعلومات الديموغرافية للمستجيبين مثل (١) الاسم، (٢) التخصص، (٣) العمر، (٤) الجنس

بعد الانتهاء من القسم الديموغرافي، تم توفير الأقسام المتبقية لهم. احتوى الجزء الثاني على ثلاثة مقاييس تقيس كل من؛ الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز. تم تكييف الاستبيانات بشكل أساس من المقاييس المعمول بها، والتي تم التحقق من صحتها واستخدامها من قِبل عديد من الباحثين والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي. وفيما يلي توضيح تفصيلي لهذه الإجراءات.

المقياس الأوّل: مقياس الرفاهية النفسية (Psychological Well Being Scale):

اعتمدت الباحثة على مقياس (Ryff رايف ١٩٨٩) فهذا المقياس يعد من أشهر المقاييس وأنسبها لقياس مستوى الرفاهية النفسية وهذه النسخة من المقياس تحتوي على ٤٢ فقرة موزعة على ٦ أبعاد .كل بعد يتكون من ٧ فقرات، ويحتوي المقياس على فقرات موجبة وسالبة وتسجيل الفقرات يتمثل في ست نقاط إجابة متدرجة من غير موافق بشدة "١"، أرفض بدرجة متوسطة "٢"، أرفض بدرجة قليلة "٣"، أوافق بدرجة قليلة"٤"، أوافق بدرجة متوسطة"٥"، إلى أوافق بشدة "٦"، وينصح عند استخدام هذا المقياس في مختلف الثقافات بالحفاظ على أبعاده الستة وذلك لتجنب تداخل المحتوى في حال حذف الأبعاد (Van Dierendonck, et al 2008,. والملحق رقم (١) يوضح مقياس الرفاهية النفسية في صورته الأولية. وقد درس أبو هاشم والقدور (٢٠١٢) في مصر" جامعة الزقازيق " صدق وثبات الصورة العربية "من مقياس الرفاهية النفسية (Ryff) على عينة بلغ عددها "١٣٧٤" طالبا وطالبة من بيئات مختلفة " مصر، السعودية، سورية ".

واستخدم البحاث معامل الارتباط ومعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتحليل العاملي واظهرت النتائج وجود نتائج مقبولة من الاتساق الداخلي من خلال استخدام معامل

الارتباط في كل من البيئات " المصرية، السعودية، السورية " وكذلك دلت النتائج على درجات مقبولة من الثبات لمقياس الرفاهية النفسية المترجم للغة العربية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (الجندي، الثلاجمة، ٢٠١٧). كما قامت الجمال (٢٠١٣) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة تتكون من ٨٥ طالبًا وطالبة من كلية التربية والآداب والعلوم جامعة تبوك ومن خلال حساب معامل ارتباط العبارات بأبعاد المقياس، وكذلك حساب معامل ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك للكشف عن صدق وثبات المقياس وكانت جميع معاملات الارتباط الناتجة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. والجدول رقم (٤) يوضح توزيع بنود مقياس الرفاهية النفسية الموجبة والسالبة.

جدول رقم (٤) يوضح توزيع بنود مقياس الرفاهية النفسية الموجبة والسالبة " نسخة ٤٢ بند"

أبعاد المقياس	البنود الموجبة	البنود السالبة
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	١-٢-٣-٤	٥-٦-٧
التمكن أو التحكم البيئي	٨-٩-١٠-١١	١٢-١٣-١٤
تقبل الذات	١٥-١٦-١٧-١٨	١٩-٢٠-٢١
الهدف أو الغرض من الحياة	٢٢-٢٣	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨
الاستقلالية	٢٩-٣٠-٣١-٣٢	٣٣-٣٤-٣٥
النمو الشخصي	٣٦-٣٧	٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢

المرجع: الجندي، تلاحمة،٢٠١٦.

ثانيًا: مقياس التوافق الاجتماعي (Social Adjustment Scale):

استخدمت الباحثة مقياس التوافق لهيو. إم.بل "١٩٣٤م"، والتي ظهرت نسخته الأصلية في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي نقله إلى اللغة العربية "محمد عثمان نجاتي "١٩٦٠م"، ويحتوي الاختبار في النسخة المترجمة للعربية على "١٤٠" سؤالاً ويتكون من أربعة مجالات "التوافق الصحي ويشتمل ٣٥ سؤالاً " ن "التوافق المنزلي ويشتمل على ٣٥ " سؤالاً، والتوافق النفسي ويشتمل على ٣٥ سؤالاً "، والتوافق الاجتماعي ويشتمل على ٣٥ سؤالاً ".وقامت الباحثة باختبار المجال الذي يقع ضمن دراستها وهو " التوافق الاجتماعي " يقيس الميل إلى

الخضوع والانسحاب في العلاقات الاجتماعية مقابل السيطرة والعدوان في الاتصالات الاجتماعية. ويتكون اختبار مجال التوافق الاجتماعي لهيو بعد ترجمته إلى العربية من " ٣٥ " سؤالًا يجاب عنها بنعم / لا / محايد.

ويعطى لكل عبارة درجة على النحو الآتي: تعطي الدرجات " ٢-١-٠ " على التوالي لكل سؤال إيجابي، أما في حالة السؤال السلبي فتمنح الدرجات على النحو الآتي " ٠-١-٢ ". وفي دراسات عربية أخرى كدراسة (عبد الرحمن، ٢٠١١) كان عدد فقرات المقياس المترجمة للغة العربية " ٨٥ " سؤالاً لكل مجال من مجالات التوافق "٢٨ " سؤالاً. حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال العلوم التربوية لمعرفة مدى مناسبة الفقرات في قياس السمة المراد قياسها وعليه أوصى الباحثون والمحكمون بحذف بعض الفقرات التي توجد عبارات أخرى تؤدّي نفس المعنى المراد قياسه ، ولهذا أصبح عدد الأسئلة لمقياس التوافق الاجتماعي "١٤ " سؤالاً، وكذلك أوص المحكمون بتعديل خيارات الإجابة إلى " أوافق، محايد، لا أوافق". ولاستخراج ثبات المقياس قام الباحث بتطبيق "معادلة ألفاكرونباخ" على عينة قوامها "١٥" طالبًا وطالبةً من جامعة المدينة العالمية بماليزيا. وكان معامل الثبات لمقياس التوافق الاجتماعي المكون من "١٤ " سؤالاً بلغ (٠,٨٦٥) وهذا يؤكد وجود ثبات عالٍ وموثوقية كبيرة للمقياس (عبد الرحمن،٢٠١١). وعليه فقد قامت الباحثة في الدراسة الحالية باستخدام مقياس التوافق الاجتماعي لهيو. ام. بل في نسخته المختصرة والمتكون من "١٤ " سؤالاً. حيث احتوى المقياس على فقرات ذات مدلول إيجابي لقياس التوافق الاجتماعي وهي الفقرات رقم(١-٢-٤-٥-١٠-١٢) أما باقي الفقرات فكانت ذات مدلول سلبي لقياس التوافق الاجتماعي(٣-٦-٧-٨-٩-١١-١٣-١٤).

ثالثًا: مقياس الدافعية للإنجاز(Achievement Motivation Scale):

استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز "AMM" وكانت النسخة الأصلية من إعداد "سميث Smith ١٩٧٢" والذي تكون من ٢١ فقرة تقيس الأفكار والسلوكيات لمتغير الدافعية للإنجاز. وقد قام (Robert L. Smith, et al, 2018 بتطبيق هذا المقياس على عينة من خريجي الجامعات والدراسات العليا حيث بلغت العينة "٦٣٢ " حيث تم استبعاد عدد من الفقرات

لعدم مناسبتهم لعينة الطلبة وعليه تكون المقياس من "١٤ " سؤالًا تتدرج إجاباتهم من خمس خيارات " ٠ = إطلاقًا- ٤ = دائمًا تسع فقرات تقيس أفكار متغير الدافعية وخمس فقرات تقيس السلوكيات لمتغير الدافعية للإنجاز. نطاق الدرجات يتراوح من ٠ – ٥٦. حيث تكون أعلى درجة يتحصل عليها المجيب هي ٥٦ والتي تعبر عن مستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز. ويتكون المقياس من فقرات تعد جميعها إيجابية المدلول. وقد كان معامل الارتباط لهذه النسخة من المقياس باستخدام ألفا كرونباخ ٠,٨٢ وهذه القيمة تدل على درجة عالية من الثبات والموثوقية (Robert L. Smith, et al, 2018).

وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس من صورته الإنجليزية. حيث قامت الباحثة بترجمته من العربية إلى الإنجليزية تم عرضته على مختص لتأكد من صحة الترجمة، بعد ذلك أرسلت النسخة العربية لمختص آخر في مجال الترجمة لإعادة ترجمته إلى الإنجليزية، ثم أرسلت النسختين " العربية والإنجليزية " إلى مختص آخر لتأكد من مدى صحة الترجمة. وقد قامت الباحثة بتعديلات لغوية بسيطة للحصول على المقياس في نسخته العربية النهائية.

رابعًا: التحصيل الدراسي:

سيتم الاعتماد على النتائج النهائية للمواد الدراسية لطلاب القسم الادبي للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م، كدرجات لقياس التحصيل الدراسي.

وتم تطبيق الاختبارات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م. وسيتم اعتماد النتيجة النهائية للمواد الدراسية (التربية الإسلامية- الحاسوب- الإحصاء-علم الاجتماع- علم النفس- تاريخ- جغرافيا- علم الفلسفة- اللغة الإنجليزية- اللغة العربية) لشهادة الثانوية العامة للقسم الأدبي في السنة نفسها لقياس التحصيل الدراسي.

المرحلة الثالثة: التحقق من صحة محتوى العناصر عبرَ حكم الخبراء:

وقد تحققت الباحثة من هذا الصدق من خلال ما يلي. بعد تفحص أدوات الدراسة في شكلها الأولي والتأكد من خلوها من الأخطاء الاملائية واللغوية، تم عرضها على المشرف لمراجعتها والاطلاع عليها وتحكيمها تحكيمًا مبدئيًا وللحصول على موافقته بشكل مبدئي، بعد ذلك تم

عرضها على مجموعة من الأكاديميين في قسم علم النفس التربوي، حيث تمت مراجعة جميع العناصر الموجودة في المقياس من قبل خبراء متخصصين في مجال علم النفس التربوي. وللتأكد من صلاحية محتواها وبانها ملائمة لأهداف الدراسة الحالية. وبناءً على توصية من Rubio, D. M, et al,2003))، على أن عدد الخبراء الذي يقل عن خمسة خبراء يعتبر غير كافٍ (Lawshe,1975) وعليه فإنَّ عدد الخبراء للتأكد من صدق المقاييس للدراسة الحالية كان عددهم ثمانية محكمين، وقد اتبعت الباحثة التوصيات والتعديلات التي قدمها المحكمون ومنها تغيير المقاييس إلى مقاييس خماسية الخيارات، وتعديل بعض الفقرات. والملحق رقم (٤) يوضح أسماء المحكمين وعددهم. وبناءً على ما قدمه المحكمون من تعديلات لبعض الفقرات والتي قامت الباحثة باتباعها تكونت الصورة النهائية للمقاييس.

وبناءً على التعليقات والتوصيات من قبل الخبراء، فإن تم تعديل بعض الفقرات. فعلى سبيل المثال، تم تعديل البند ٣ في مقياس التوافق الاجتماعي من (أطلب المساعدة دائمًا من الآخرين) إلى (من السهل عليَّ طلب المساعدة من الآخرين). وأيضًا البند رقم ١١ تم تعديله من (أنا لا أحاول القيام بأدواري الاجتماعية) إلى (لا أشارك في أي مناسبة اجتماعية) من المقياس نفسه.

والجدير بالذكر فيما يتعلق بمقياس الرفاهية النفسية، إن محكمي مقاييس الدراسة الحالية اكدوا ضرورة الحفاظ على الأبعاد الستة بمقياس الرفاهية النفسية وعدم حذف أي بعد من الأبعاد لتجنب تداخل المحتوى في حالة حذف بعض الأبعاد وهذا ما أكده (Van Dierendonck, et al ,2008. ولكن أكد ٩٠٪ من المحكمين على وجود عديد من الفقرات المتشابهة واجمعوا على ضرورة حذفها من مقياس الرفاهية النفسية لتشابهها في المعنى والهدف منها. فيما يخص البعد الأوّل:- فقد أكد المحكمون ضرورة حذف الفقرة (أشعر بالوحدة على الرغم من وجود بعض الأصدقاء المقربين لي والذين يمكن أن أعبر لهم عن همومي واهتماماتي) لتشابهها بالفقرة (لا يوجد في حياتي كثير من الناس الذي يحبون الاستماع لي عندما أريد التحدث إليهم). أما البعد الثاني:- فقد أكد المحكمون ضرورة حذف الفقرة (عليّ القيام برعاية أموري وشؤوني المالية والشخصية بشكل جيد) لتشابهها بالفقرة (أتحمل معظم مسؤوليات حياتي الشخصية اليومية بشكل جيد. وأما البعد الثالث:- فقد أكد المحكمون ضرورة حذف الفقرة

(ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكنني أشعر أن كل الأمور سارت على أفضل صورة) لتشابهها (الماضي على الرغم مما فيه من تقلبات بين الخير والشر والنجاح والفشل ولكني لا أريد تغيره عموما). وأما البعد الرابع:- فقد تم حذف الفقرة (أنا أستمتع بوضع خطط للمستقبل وأعمل على تحقيقها في الواقع) لتشابهها مع فقرة (أعمل جاهدًا وأتحمّل كثيرًا في سبيل الخطط التي أضعها لنفسي بنشاط) وكذلك الفقرة (تعودت على وضع أهداف لحياتي بنفسي لكن رأيت أنها مضيعة للوقت) لتشابهها (أنشطتي اليومية تبدو لي تافه وغير مهمة بالنسبة لي). أما في البعد الخامس:- فقد أكد المحكمون ضرورة حذف الفقرة (أثق في آرائي، حتى وإن كانت مخالفة لرأي الأغلبية من الآخرين) لتشابهها مع الفقرة (أعبّر عن رأي بصراحة، وإن كانت مخالفة لآراء معظم الناس). والفقرة (أشعر بالقلق بخصوص ما يعتقده الآخرون تجاهي) لتشابهها مع الفقرة (أحكم عن نفسي وفق ما أعتقد أنه مهم، وليس وفقًا لما يتفق فيه الآخرون). أما البعد الأخير وهو البعد السادس:- فقد أكد المحكمون ضرورة حذف الفقرة (عندما أفكر بشأن حياتي أجد أنني لم أتحسن كثيرًا كشخص على مر السنين) لتشابهها (أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفكر فيما حققته في حياتي بمرور السنين) وكذلك الفقرة (لست مهتما بالأنشطة التي توسع من خبراتي ومعارفي) لتشابهها (لا أريد أن أجرّب طرقًا جديدة في عمل الأشياء فحياتي تسير على ما يرام بحالتها الراهنة.

وعليه تم حذف هذه الفقرات وهي (٥-٩-١٥-٢٣-٢٧-٣٣-٣٥-٣٨-٤٠). وعليه فقد أصبح المقياس متكونًا من (٣٣) فقرة.

أما فيما يتعلق بمقياس الدافعية للإنجاز فقد أجمع المحكمون على إبقاء المقياس بدون تعديل ببعديه وبنوده بعد ترجمته من الصورة الإنجليزية إلى العربية وان المقياس صالح للتطبيق حسب آراءهم. وقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين.

المرحلة الرابعة: الدراسة الاستطلاعية لتقنين المقاييس:

تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف أساس لفحص صحة الإنشاء وموثوقية المقاييس لدراسة الحالية والتي سيتم استخدامها كأدوات بحث للدراسة. حيث تشير الدراسة الاستطلاعية إلى

البحث على نطاق أصغر استعدادًا للدراسة الرئيسة التي تسمح للباحث بإجراء أي تغييرات في أدوات الدراسة الحالية (Creswell, 2012).

وسيتم استخدام الدراسة الاستطلاعية أيضًا للتحقق من وضوح الفقرات بين المستجيبين وتحديد ما إذا كانت هناك أية مشكلات تتعلق بالاستخدام العام للمقياس والذي يمكن استخدامه لتوجيه تنقيح المقاييس بصورة أدق. وللتأكد من الثبات والصدق لمقاييس الدراسة الحالية فقد وزعت الباحثة المقاييس على عينة قوامها (١٠٠) طالب و طالبة.

وقد تمكنت الباحثة من الوصول للطلبة عن طريق مدارسهم بالاتصال بأرقام هواتفهم. وتمت مقابلتهم وأعطاءهم المقاييس واستلامها منهم شخصيًّا. أما فيما يخص التحليل العاملي الاستكشافي فقد اتبعت الباحثة بعض الآراء ومنهم (Kline,2011) التي تشير إلى أنَّ حجم العينة الأدنى (٢٠٠) وهو يعد حجمًا مقبولاً.

وأيضًا أكد Comrey &Lee أن الحد الأدنى لحجم العينة المناسب لهذا التحليل العاملي الاستكشافي هو (٢٠٠). ومع ذلك، تم اختيار (٢٠٥) من المستجيبين المشاركين في الدراسة الاستطلاعية لتحليل العاملي الاستكشافي خلال دعوة يدوية وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية عن طريق إعطاء نسخ ورقية للطلاب.

وفي سياق الدراسة الحالية، تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وتحاليل الصدق والثبات على بيانات الدراسة الاستطلاعية. وعليه كانت البيانات التي تم جمعها حاسمة لتحديد مدى ملاءمة مقاييس الدراسة الحالية وهياكل العوامل الأساسية للمتغيرات. (Schjoedt, Renko & Shaver, 2014)

المرحلة الخامسة: الصورة النهائية لأدوات الدراسة الحالية:

الدراسة الاستطلاعية:

المشاركون:

تم اختبار أدوات الدراسة الحالية للوصول للصورة النهائية بشكل تجريبي استطلاعي بين عينة قوامها (١٠٠) طالب من طلاب الشهادة الثانوية بالقسم الأدبي لاستخراج الصدق. أما التحليل العاملي الاستكشافي فقد بلغ عدد العينة (٢٠٥) من طلاب الشهادة الثانوية بالقسم

الأدبي بالمدراس الليبية بمنطقة حي الأندلس لسنة (٢٠٢٠- ٢٠٢١م) تراوحت أعمارهم بين ١٧ و١٩ عامًا. خمسة وأربعون بالمائة (٤٥٪) ذكور وخمسة وخمسون بالمائة (٥٥٪) إناث.

خطوات تقنين المقاييس على البيئة الليبية

اتبعت الباحثة لتقنين المقاييس على البيئة الليبية الخطوات الآتية:

عرف التقنين بأنه العملية التي يتم خلالها التحكم في العوامل غير ملائمة والتي من الممكن أن تؤثر سلبًا في عملية القياس فهي تعمل على خفض أخطاء القياس إلى حدها الأدنى من خلال اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يطبق عليها الاختبار ثم يتم توحيد فقراته، وإجراءات تطبيقه، وتصحيحه، بشكل يوفر للمقياس خصائص سيكو مترية تتفق مع خصائص الاختبار الجيدة، ومن ثم يتم توفير المعايير المناسبة لتفسير الدرجات (النفعي،٢٠٠١).

وتشير (إسماعيل، ٢٠٠٤) إلى أنَّ عملية تقنين الاختبارات والمقاييس هي مجموعة من الإجراءات على الأخصائي القياسي القيام بها بشكل جيد، حتى يصبح الاختبار أو المقياس صالحًا للاستخدام في الدراسة بكل ثقة، هذه الإجراءات في معظمها إجراءات ميدانية وإحصائية تطبق على عينات محددة تمثل المجتمع الذي يعد للتطبيق عليها. وقد قامت الباحثة باستخراج الخصائص السيكو مترية لتحقق من صدق وثبات المقياس. وفيما يلي تفاصيل الإجراءات المتبعة.

المؤشرات السيكومترية لمقاييس الدراسة:

الصدق:

ويؤكد (فرج، ١٩٨٠) على أن مفهوم الصدق من أكثر المفاهيم أهمية في مجال القياس النفسي وقد عرف بعدة تعريفات، إلا أن أكثر تعريفاته تداولاً هي أنَّ المقياس الصادق يقيس ما أعد لقياسه.

وتعرفها (أبو علام، ٢٠٠٤) أن صدق المقياس هي أهم خاصية للمقياس ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات أداة القياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها وتحقيق صدق المقياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات.

وأشارت (الغريب، ١٩٩١) إلى أن من العوامل المهمة التي يجب أن يتأكد منها الباحث هي صدق الاختبار. أوّلاً الصدق الظاهري، وثانيًا صدق الاتساق الداخلي. وقد تم التحقق من كليهما في هذه الدراسة.

**** الصدق البنائي أو صدق الاتساق الداخلي:**

يعرف (البيهي، ١٩٧٨) هذا النوع من الصدق بأنه تحليل المقياس استناداً إلى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها أو في نطاق مفهوم نفسي محدد. ويتحقق ذلك خلال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وأكد البيهي أن ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس. ومن مميزاته أنه يقدم مقياسًا متجانسًا في فقراته.

ولتأكد من الصدق البنائي "صدق الاتساق الداخلي " للعبارات ومدى ارتباطها مع البعد التي تنتمي إليه. وكذلك مدى ارتباط المقياس ككل بالأبعاد لمقاييس الدراسة، قامت الباحثة باستخدام عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الشهادة الثانوية القسم الأدبي. واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون من خلال برنامج SPSS".

أوّلاً: الصدق البنائي "صدق الاتساق الداخلي " لمقياس الرفاهية النفسية:

قامت الباحثة باستخراج صدق الاتساق الداخلي لمقياس الرفاهية النفسية والجدول رقم (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط لبنود المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط لبنود المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه

العلاقات الإيجابية	١	٠,٦١٥**
العلاقات الإيجابية	٢	٠,٨٤٦**
العلاقات الإيجابية	٣	٠,٤٧٨**
العلاقات الإيجابية	٤	٠,٨٤٤**
العلاقات الإيجابية	٦	٠,٨٠٥**
العلاقات الإيجابية	٧	٠,٩٠٠**
التحكم البيئي	٨	٠,٥٤٨**
التحكم البيئي	١٠	٠,٨٣١**
التحكم البيئي	١١	٠,٥٩٧**
التحكم البيئي	١٢	٠,٥٣٦**
التحكم البيئي	١٣	٠,٤٧٢**
التحكم البيئي	١٤	٠,٤٤٥**
تقبل الذات	١٦	٠,٧٧٣**
تقبل الذات	١٧	٠,٥٨٤**
تقبل الذات	١٨	٠,٥٥٩**
تقبل الذات	١٩	٠,٥٥٥**
تقبل الذات	٢٠	٠,٤٣٥**
تقبل الذات	٢١	٠,٦٦٩**
الغرض من الحياة	٢٢	٠,٥٩٣**
الغرض من الحياة	٢٤	٠,٥١٩**
الغرض من الحياة	٢٥	٠,٢١٥*
الغرض من الحياة	٢٦	٠,٦٧٧**
الغرض من الحياة	٢٨	٠,٦٤٤**
الاستقلالية	٢٩	٠,٨٤٤**
الاستقلالية	٣٠	٠,٤٧١**
الاستقلالية	٣١	٠,٦١٣**
الاستقلالية	٣٢	٠,٦٢٤**

الاستقلالية	٣٤	٠,٧٠٣**
النمو الشخصي	٣٦	٠,٧١٦**
النمو الشخصي	٣٧	٠,٥٩٠**
النمو الشخصي	٣٩	٠,٦٣٦**
النمو الشخصي	٤١	٠,٦٨١**
النمو الشخصي	٤٢	٠,٦٥٤**

**دالة عند ٠,٠١- *دالة عند ٠,٠٥

وقد تبين من الجدول السابق أن كل العبارات باختلاف أبعادها دالة عند مستوى "٠,٠١ " وقد تراوحت قيمة الارتباطات من (٠,٤٣٥) إلى (٠,٩٠٠).أما العبارات رقم (٢٥) فقد كانت دالة عند مستوى "٠,٠٥ " بمعامل ارتباط (٠,٢١٥). وعند إيجاد الصدق البنائي بين أبعاد المقياس والمقياس ككل كانت دلالتها الإحصائية قوية ومرتفعة، وهذا يدل على قوة الاتساق الداخلي بين أبعاد مقياس الرفاهية النفسية والمقياس ككل. والجدول رقم

جدول رقم (٦) يوضح قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الرفاهية النفسية
الاستقلالية	٠,٧٥٥**
التمكن البيئي	٠,٨٧٩**
النمو الشخصي	٠,٥٥١**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	٠,٥٠٢**
الحياة الهادفة	٠,٤٠١**
تقبل الذات	٠,٨٢٣**

**دالة عند ٠,٠١ – *دالة عند ٠,٠٥

ويبين من الجدول أنَّ معاملات ارتباط المقياس ككل بأبعاده كانت دالة إحصائيًّا ومرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١). وهذا يؤكد وجود اتساق بين أبعاد المقياس والمقياس ككل.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الاجتماعي.

لاستخراج الاتساق الداخلي لمقياس التوافق الاجتماعي قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين بنود المقياس والمقياس ككل. والجدول رقم (٧) يبين قيمة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل.

والجدول رقم (٧) يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمقياس ككل
١	٠,٦١٥**
٢	٠,٢٧٥**
٣	٠,٧٧٤**
٤	٠,٥٦٠**
٥	٠,٢٦٦**
٦	٠,٥٨٣**
٧	٠,٢٩١**
٨	٠,٦٣٤**
٩	٠,٥٩٦**
١٠	٠,٣٢٠**
١١	٠,٦١٥**
١٢	٠,٥٦٠**
١٣	٠,٦١٩**
١٤	٠,٣٧٥**

**دالة عند "٠,٠١ "

* دالة عند "٠,٠٥"

يوضح الجدول أن كل قيم معاملات الارتباط بين العبارات المكونة للمقياس وبين المجموع الكلي للمقياس كانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى "٠,٠١". حيث تراوحت

معاملات الارتباط من (٠,٢٦٦) إلى (٠,٧٧٤). وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بين العبارات ومقياس الدراسة ككل.

ثالثًا: صدق الاتساق الداخلي مقياس الدافعية للإنجاز:

لإيجاد الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين بنود المقياس والمقياس ككل. والجدول رقم (٨) يبين قيمة معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل.

جدول رقم (٨) يوضح قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالمقياس ككل
١	٠,٦٧٨**
٢	٠,٥٢١**
٣	٠,٣١٩**
٤	٠,٧٠٣**
٥	٠,٦٥٤**
٦	٠,٧٤٣**
٧	٠,٧٣٠**
٨	٠,٦٥٧**
٩	٠,٤٨٩**
١٠	٠,٥٨٦**
١١	٠,٦٦٧**
١٢	٠,٦٥٥**
١٣	٠,٢٣١*
١٤	٠,٦٦٢**

**دالة عند ٠,٠١ *دالة عند ٠,٠٥

يوضح الجدول أن كل قيم معاملات الارتباط بين العبارات المكونة للمقياس وبين المجموع الكلي للمقياس كانت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى"٠,٠١"والتي تتراوح من (٠,٣١٩) إلى (٠,٧٤٣). ما عدا الفقرة رقم "١٣" فإنها دالة عند مستوى "٠,٠٥".، والتي بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٣١). وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بين العبارات ومقياس الدراسة ككل.

***الثبات:**

يعرف الثبات في البحوث العلمية بأنه الخاصية التي تعبّر عن تقارب القيم والقراءات الخاصة بمعيار القياس في كل مرة يطبق فيها، أو مقدار عدم تغير معيار القياس عند تكرار استعماله في أوقات مختلفة وعينات أفراد مختلفين (القحطاني، ٢٠٠٢). وقد تم تقدير ثبات المقاييس الثلاثة لدراسة الحالية على عينة استطلاعية قدرها "١٠٠" طالب وطالبة. واعتمادًا على طريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما يلي: -

١-طريقة ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (٩) يوضح معاملات الثبات للمقاييس الثلاثة لدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ: -

***مقياس الرفاهية النفسية:**

جدول رقم (٩) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقاييس ككل

مقاييس الدراسة	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الرفاهية النفسية	٠,٨٨
مقياس التوافق الاجتماعي	٠,٧٥
مقياس الدافعية للإنجاز	٠,٨٥

بعد أن قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ باستعمال البرنامج الإحصائي (SPSS V23).

اتضح أن معاملات الثبات للمقاييس الثلاثة مرتفعة وتتمتع بثبات جيد باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. حيث تؤكد قيمة ألفاكرونباخ من ٠,٦ إلى ٠,٧ بالقبول وأنها كافية. بينما كان معامل ألفاكرونباخ لمقاييس الدراسة الحالية أكثر من (٠,٧٠) وهو يعد معاملاً جيدًا ومرضيًّا حيث كانت أعلى من ٠,٧٠. فمعامل ألفا كرونباخ لمقياس الرفاهية النفسية كان ٠,٨٨ ولمقياس التوافق الاجتماعي كان ٠,٧٥ أما مقياس الدافعية للإنجاز فكان ٠,٨٥. (Pallant,2007).

ثانيًا: التحليل العاملي الاستكشافي لأدوات الدراسة الحالية:

على الرغم من أن أدوات الدراسة الحالية أُخذت من دراسات سابقة وقد تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لهذه المقاييس. فقد قررت الباحثة بعد التشاور مع المشرفين على ضرورة إعادة التحليل العاملي الاستكشافي من أجل التحقيق من صدق أبعاد أدوات الدراسة الحالية ومدى انتماء البنود لكل عامل. لذا قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي على فقرات الأداة باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية. (Principle Component Method) وذلك لتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس (Varimax Rotation) .حيث تم حذف الفقرات التي أكد المحكمون ضرورة حذفها أوَلاً. ثم قامت الباحثة بإدخال البيانات التي تم جمعها من الطلاب للعينة الاستطلاعية (٢٠٥) في الإصدار ٢٣ من البرنامج الاحصائي (IBM SPSS statistics). للمتغيرات المقاسة لدراسة الحالية (الرفاهية النفسية– التوافق الاجتماعي – الدافعية للإنجاز). ولتحديد عدد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها في الشكل النهائي لمقاييس الدراسة تم استخدام (Scree Plot). وتم اختيار الجذر الكامل بقيمة أكثر من (١). بعد ذلك، تم فحص تحميل أو تشبع كل بند للعامل الذي ينتمي إليه ليكون بقيمة (٠,٤) على الأقل. وعليه، تمت إزالة العناصر التي تحمل تشبعًا أقل من (٠,٤). حتى يحقق التحليل العاملي نتيجة أفضل للحصول على مقاييس أدق.

فيما يتعلق بمعايير الاحتفاظ بالعوامل، أوصى(Hair , et al , 2010)بثلاثة عناصر كحد أدنى لكل عامل وجب الاحتفاظ به. بينما وفقًا لـ(Worthington and Whittaker ,2006) يمكن

الاحتفاظ بعامل مكون من عنصرين فقط في حال إذا ما كانت العناصر شديدة الارتباط (R < 0.70) وغير مرتبطة نسبيًا بالمتغيرات الأخرى.

وقبل تفسير المخرجات لكل مجموعة من العوامل، تم فحص البيانات لتحديد مدى ملاءمتها.

حيث تشير قيمة (KMO) التي تزيد عن ٠,٧ على جودة التحليل. وكذلك تم التحقق من اختبار (Bartlett's Sphericity Test)الذي قيمته أقل من ٠,٥ والتي تشير إلى أن المتغيرات كافية ومترابطة.

ويعد هذا أمرًا مهمًا حيث يفترض أن العوامل يجب أن تكون مترابطة أو ليست ذات مشكلة تفرد بالدراسة والتحليل، ومن ناحية أخرى لا يجب أن تكون مترابطة بشكل كبير وإلا سترتفع مشكلة العلاقة الخطية المتعددة. حيث تم استخدام معايير لتحديد مدى انتماء العوامل لبعضها التي تشمل:

١. **قياس (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)**
٢. **اختبار (Bartlett's Test of Sphericity)**
٣. **المجتمعات (Communalities)**
٤. **محدد المصفوفة (Determinant)**

بناءً على مخرجات التحليل، تم استيفاء جميع متطلبات تحليل العوامل ووجد أن البيانات مناسبة للتفسير. تم فحص جميع مخرجات التحليل وفقًا لذلك وتلخيصها أدناه.

يحدد مقياس Kaiser-Meyer Olkin مدى كفاية وجودة القياس. وكانت المقاييس 0.817 و ٠,٨٩٠ و ٠,٨٥٢ لمقاييس الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز والتوافق الاجتماعي على التوالي، مما يشير إلى أن القياسات جيدة. وهي تزيد عن (٠,٧).

بعد ذلك، يُظهر اختبار Bartlett's Sphericity لجميع المقاييس التي تحدد ما إذا كانت R-matrix مصفوفة هوية، والتي أظهرت ناتجًا مهمًا لكل المقاييس وهي على النحو الآتي:

الرفاهية النفسية ($\chi 2 = 5839.219$, $df = 528$, $p = .000$)

χ2 =2145.570, df = 89, p الدافعية للإنجاز (χ2 =3512.885, df = 91, p =.000)
(=.000) التوافق الاجتماعي، مما يشير إلى أن المتغيرات لم تخضع لمسألة التفرد. وجميعها أقل من (٠,٥).

بعد ذلك، تم فحص نتائج (scree plot) لجميع المتغيرات. حيث أكد الرسم وجود ستة أبعاد لمتغير الرفاهية النفسية كما ذكر في النسخة الأصلية للمقياس وهي (الاستقلالية- التمكن أو التحكم البيئي- النمو الشخصي- العلاقات الاجتماعية مع الآخرين- الهدف أو الغرض من الحياة- تقبل الذات). وأكد وجود بعدين لمتغير الدافعية للإنجاز كما ذكر في النسخة الاصلية للمقياس وهما البعد الأوّل يقيس أفكار متغير الدافعية للإنجاز- البعد الثاني يقيس السلوكيات لدافعية الإنجاز). أما مقياس التوافق الاجتماعي فقد أظهرت نتائج (scree plot) وجود بعدين على عكس النسخة الأصلية للمقياس التي أشار فيها إلى وجود بعد واحد فقط. وعليه فقد استعانت الباحثة بالمحكمين لإعطاء مسميات علمية تنسجم مع محتوى كل عامل من العاملين لمقياس التوافق الاجتماعي.

حيث يُلاحظ من مكونات البعد الأوّل أن هناك ترابطًا بين مكوناته وعند التمعن في المحتوى هذه العبارات، نجد أنها تحتوي جميعها على معنى محدد يشير إلى مظاهر لتوافق الاجتماعي ذات علاقة بالفرد مع نفسه مثال " – أستطيع أن أكوّن صدقات بسهولة- حينما أكون في جماعة من الناس أشعر بالحرج إذا اضطررت إلى الاستئذان في الانصراف – أتردد في الدخول إلى مكان حيث يوجد مجموعة من الناس – أجد صعوبة كبيرة في إيجاد موضوع ما لأتحدث به عندما أكون مع جماعة – من السهل على طلب المساعدة من الآخرين- أجد الرغبة في التحدث مع الآخرين – أجد صعوبة في بدء الحديث مع من أتعرّف عليه لأول مرة – أشعر بالخجل عندما ادعى أمام حشد من الناس- دائمًا أشعر بالخجل- لا يمكنني الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها الأستاذ في المحاضرة". لذلك، يمكن أن يسمى البعد الأوّل ببعد التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالفرد. أما البعد الثاني فمحتواه يشير إلى مظاهر لتوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالآخرين مثال " أبادر إلى بث الفرح عندما أكون في حفل ممل- أتولى تعريف الناس ببعضهم بعضًا- لا أشارك في أي مناسبة اجتماعية – أحب المشاركة في الحفلات ".

لذلك، ويمكن أن يسمى البعد الثاني ببعد التوافق الاجتماعي ذي العلاقة بالآخرين. (الشكل ٣,٣ إلى الشكل ٣,٦). يوضح التحليل العاملي الاستكشافي للمقاييس الثلاثة.

وهذا ما أظهرته نتائج (scree plot) (الشكل ٧إلى الشكل ٩).

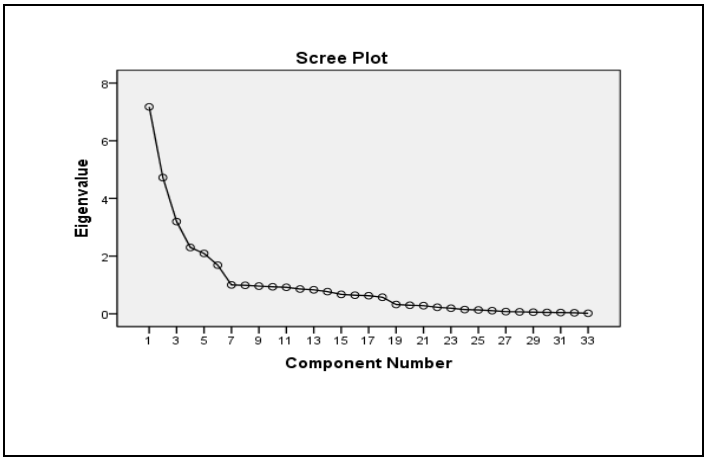


Figure (7) Scree plot for psychological well being

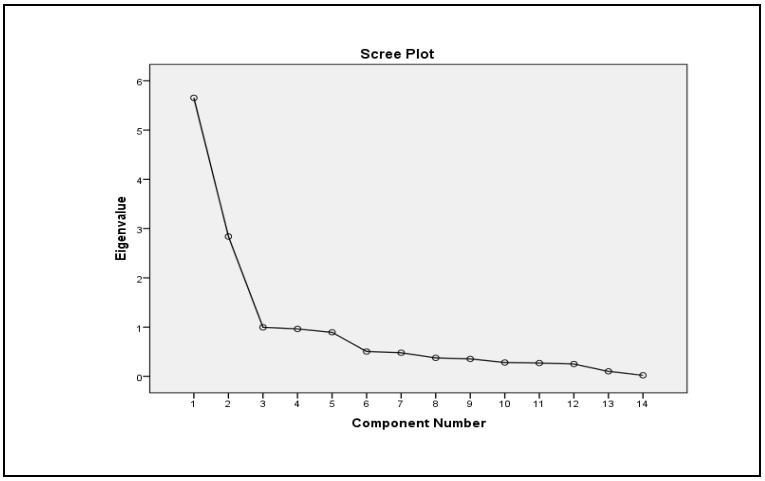


Figure (8) Scree plot for social adjustment

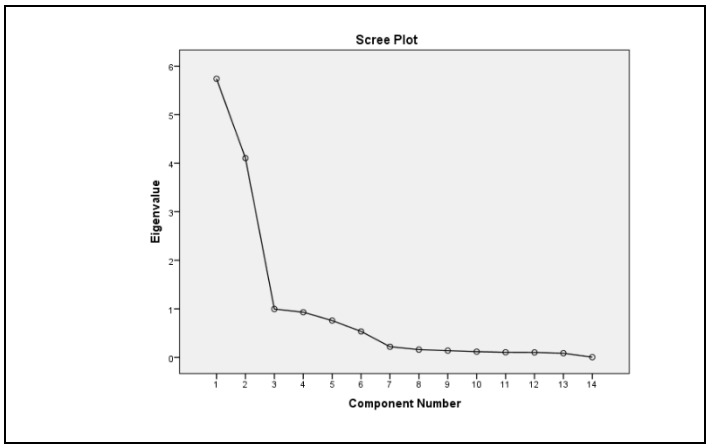


Figure (9) Scree plot for achievement motivation

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لكل مقياس:

أوّلاً: مقياس الرفاهية النفسية:

استخدمت الباحثة لقياس الرفاهية النفسية (Ryff رايف ١٩٨٩) فهذا المقياس يعد من أشهر المقاييس وأنسبها لقياس مستوى الرفاهية النفسية وهذه النسخة من المقياس تحتوي على (٤٢) فقرة موزعة على ٦ أبعاد كل بعد يتكون من ٧ فقرات، وقد قامت الباحثة بحذف فقرات كتوصية من المحكمين ليتكون هذا المقياس من (٣٣) فقرة. وقامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة (٣٣) باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتم التأكد من عدد العوامل بـ "٦"عوامل كما في النسخة الاصلية. ويعرض جدول (١٠) تشبعات الفقرات على العوامل.

جدول رقم (١٠) الاشتراكيات Communalities للفقرات على مقياس الرفاهية النفسية

رقم الفقرة	الابتدائي Initial	المستخلص Extraction
١	١	٠,٢٢٦
٢	١	٠,٨٥٢
٣	١	٠,٧٤٧
٤	١	٠,٨٠٦
٦	١	٠,٧٥٧
٧	١	٠,٢٢٢
٨	١	٠,٨٩٥
١٠	١	٠,٨٤٤
١١	١	٠,٧١٩
١٢	١	٠,٣٤٣
١٣	١	٠,٨٦٧
١٤	١	٠,٢١١

١٦	١	٠,٨٨٢
١٧	١	٠,٩١٧
١٨	١	٠,٨٧٨
١٩	١	٠,٩٠٧
٢٠	١	٠,٢٨٤
٢١	١	٠,٣٣٢
٢٢	١	٠,٨٨٧
٢٤	١	٠,٣٩٣
٢٥	١	٠,٨٧٦
٢٦	١	٠,٢٦٧
٢٨	١	٠,٨٦٢
٢٩	١	٠,٨٨٢
٣٠	١	٠,٩٤٢
٣١	١	٠,٩١٩
٣٢	١	٠,٢٥٠
٣٤	١	٠,٢٥٣
٣٦	١	٠,٧٤٥
٣٧	١	٠,٨٦٩
٣٩	١	٠,٨٨٢
٤١	١	٠,٢٣٤
٤٢	١	٠,٢١٤

تشير القيم الخاصة بالمستخلص Extraction إلى نسبة التباين لكل متغير والتي يمكن تفسيرها من خلال العوامل المستخلصة. وبتفحص معاملات التشبع للفقرات في جدول (١٠) كانت غالبية القيم أعلى من ٠,٤ ولا تتجاوز ١,٠ مما يشير إلى أنها تمثل تباينًا معقولاً لكل من العوامل المستخرجة. ومع ذلك نجد أن الفقرات رقم ٧،١، ١٢، ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٤، ٤١، ٤٢. كان معامل تشبعهم أقل من ٠,٤٠ وهي درجة القطع لقبول انتماء

الفقرة لمجالها. وعليه قامت الباحثة بحذف الفقرات الضعيفة وإعادة إجراء اختبار التحليل العاملي للمقياس الذي تكون من ٢١ فقرة، والجدول (١١) يتضمن النتائج.

جدول (١١) العوامل الستة المكونة لمقياس الرفاهية النفسية وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة

رقم الفقرة	التشبع مع البعد "١" العلاقات الإيجابية مع الآخرين	التشبع مع البعد "٢" التمكن البيئي	التشبع مع البعد "٣" تقبل الذات	التشبع مع البعد "٤" الهدف من الحياة	التشبع مع البعد "٥" الاستقلالية	التشبع مع البعد "٦" النمو الشخصي
٢	٠,٩٣٠					
٣	٠,٩١٨					
٤	٠,٩١٥					
٦	٠,٩٠٦					
٨		٠,٩١٨				
١٠		٠,٩٠٥				
١١		٠,٨٨٧				
١٣		٠,٧٨٦				
١٦			٠,٩١٨			
١٧			٠,٩٠٣			
١٨			٠,٨٧٩			
١٩			٠,٨٥٥			
٢٢				٠,٩٨٠		
٢٥				٠,٩٦٥		
٢٨				٠,٩٥٨		
٢٩					٠,٩٣٠	
٣٠					٠,٩٢٦	
٣١					٠,٨٩٧	

٣٦						٠,٩٣٣
٣٧						٠,٩٢٦
٣٩						٠,٨٥٦
معامل التحديد Determinant	١,٨٣٧E-12 أكبر من ٠,٠٠٠٠١					
KMO	٠,٨٢٣ أكبر من ٠,٥					
قيمة كاي تربيع* (اختبار بارتليت)	٥٣٠٠,٩٧٧ Sig= 0.000 أصغر من ٠,٠٥					
الجذر الكامن	٦,٤٢٤	٤,١٥٨	٢,٨٤١	٢,٠٣٠	١,٧٠٠	١,٥٥٧
نسبة التباين المفسر	٣٠,٥٩١	١٩,٧٩٩	١٣,٥٢٩	٩,٦٦٥	٨,٠٩٧	٧,٤١٤
التباين المفسر التراكمي	١٧,٦٢٩	٣٤,٠٦٤	٤٩,٨٩٠	٦٣,٤٤٩	٧٦,٧٨٨	٨٩,٠٩٤

* قيمة كاي تربيع دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١

تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية في جدول (١١) إلى وجود ستة عوامل تتشبع عليهم فقرات المقياس، علماً أنه لم يتم عرض قيم معامل الارتباط التي تقل عن٠,٤٠؛ لأنها تعتبر ليست ذات قيمة عالية. تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في جدول (١١) إلى أن جميع الإحصائيات المتعلقة بالمجالات جيدة، فمحدد المصفوفة لا يساوي الصفر، وقيمة KMO أكثر من ٠,٥، وقيمة كاي تربيع دالة إحصائيًا. وفيما يتعلق بقيم معاملات التشبع فقد كانت أكثر من ٠,٤٠ ولجميع الفقرات. كما أن العوامل الستة تفسر معا(٨٩,٠٩٤) % من التباين الكلي.

وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونا من ٢١ فقرة تتوزع على ست مجالات، وقد حافظت الأبعاد على تسمياتها كما في نسختها الأصلية. والملحق رقم (٥) يوضح مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية. وذلك كما يأتي:

١. البعد الأوّل:- العلاقات الإيجابية مع الآخرين(**PR**): يتضمن أربع فقرات وهي (٢، ٣، ٤، ٦) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعاً. وتنص هذه الفقرات على (أستمتع بتبادل الحديث دائمًا مع أفراد أسرتي وأصدقائي- يصفني الناس بأنني شخص معطاء ومستعد دائمًا للمشاركة بوقتي مع الآخرين- أثق في أصدقائي وأعلم إنهم أيضًا يثقون بي- لا يوجد في حياتي كثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أريد التحدث إليهم).

٢. البعد الثاني:- التمكن البيئي(**EN**): يتضمن اربع فقرات وهي (٨، ١٠، ١١، ١٣) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعاً. وتنص هذه الفقرات على (أتحمل معظم مسؤوليات حياتي الشخصية اليومية بشكل جيد – أغير من سلوكي وطريقة تفكيري حتى يمكنني إنجاز الأشياء- أستطيع وضع أسلوب حياة لنفسي بما يتفق كثيرا مع ما أحب في حياتي اليومية- أشعر بشكل عام بالإجهاد والضغط النفسي لعدم قدرتي على مواصلة أعمالي).

٣. البعد الثالث:- تقبل الذات(**SA**): يتضمن اربع فقرات وهي (١٦، ١٧، ١٨، ١٩) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعاً. وتنص هذه الفقرات على (الماضي على الرغم مما فيه من تقلبات بين الخير والشر والنجاح والفشل ولكني لا أريد تغيره عموما – عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي – بصفة عامة أشعر بالثقة في ذاتي وبالإيجابية عن نفسي – أشعر بأن كثيرًا من الناس الذين أعرفهم قد استفادوا من خبرات الحياة أكثر مما استفدت).

٤. البعد الرابع:- الهدف أو الغرض من الحياة(**PL**): يتضمن ثلاث فقرات وهي (٢٢، ٢٥، ٢٨) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعاً. وتنص هذه الفقرات على (أعمل جاهدًا وأتحمّل كثيرًا في سبيل الخطط التي أضعها لنفسي بنشاط – أنشطتي اليومية تبدو لي تافهةً وغير مهمة بالنسبة لي- عندما أنظر إلى حياتي

أشعر بالسعادة لسير الأمور بالصورة التي توضح أنني قد فعلت كل ما يجب القيام به في الحياة).

٥. البعد الخامس:- الاستقلالية(**AUT**): يتضمن ثلاث فقرات وهي (٢٩، ٣٠، ٣١) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعًا. وتنص هذه الفقرات على (أعبّر عن رأي بصراحة، وإن كانت مخالفة لآراء معظم الناس- أحكم عن نفسي وفقًا لما أعتقد أنه مهم، وليس وفقًا لما يتفق فيه الآخرون- من الصعب بالنسبة لي إبداء آرائي حول الموضوعات الجدلية).

٦. البعد السادس: النمو الشخصي (**PG**): يتضمن ثلاث فقرات وهي (٣٦، ٣٧، ٣٩) مرتبة من الأعلى تشبعاً للأقل تشبعاً. وتنص هذه الفقرات على (اعتقد أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تساعدني من تغيير طريقتي التي أفكر بها في ذاتي - أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفكر فيما حققته في حياتي بمرور السنين - لا أريد أن أجرب طرقًا جديدة في عمل الأشياء فحياتي تسير على ما يرام بحالتها الراهنة.

ثانيًا: مقياس التوافق الاجتماعي

استخدمت الباحثة لقياس التوافق الاجتماعي مقياس التوافق لهيو. إم.بل "١٩٣٤ "والتي ظهرت نسخته الأصلية في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي نقله إلى اللغة العربية "محمد عثمان نجاتي "١٩٦٠ "، واستخدمت الباحثة النسخة المعدلة من هذا المقياس (عبد الرحمن،٢٠١١) المكونة من (١٤) فقرة لبعد واحد فقط. وقد قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات كتوصية من المحكمين. وقامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة (١٤) باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتم التأكد من عدد العوامل بـ "٢"عوامل. وكان هذا مخالفًا للنسخة الأصلية. ويحتوي البعد الأوّل على عشر فقرات أما البعد الثاني يحتوي على أربع فقرات. ويعرض جدول (١٢) تشبعات الفقرات على العوامل.

جدول رقم (١٢) الاشتراكيات Communalities للفقرات على مقياس التوافق الاجتماعي

رقم الفقرة	الابتدائي Initial	المستخلص Extraction
١	١	٠,٨٦٧
٢	١	٠,٨٢٩
٣	١	٠,٧٧٧
٤	١	٠,٦٦٨
٥	١	٠,٧٠٨
٦	١	٠,١٤٥
٧	١	٠,٦٣١
٨	١	٠,١٠٩
٩	١	٠,٧١٦
١٠	١	٠,٧١٥
١١	١	٠,٦٩١
١٢	١	٠,٦٣٩
١٣	١	٠,٢٠٤
١٤	١	٠,٧٩٦

تشير القيم الخاصة بالمستخلص Extraction إلى نسبة التباين لكل متغير والتي يمكن تفسيرها من خلال العوامل المستخلصة. وبتفحص معاملات التشبع للفقرات في جدول (١٢) كانت غالبية القيم أعلى من ٠,٤ ولا تتجاوز ١,٠ مما يشير إلى أنها تمثل تباينًا معقولاً لكل من العوامل المستخرجة. ومع ذلك نجد أن الفقرات رقم (٦،٨، ١٣) كان معامل تشبعهم أقل من ٠,٤٠ وهي درجة القطع لقبول انتماء الفقرة لمجالها. وعليه قامت الباحثة بحذف الفقرات الضعيفة وإعادة إجراء اختبار التحليل العاملي للمقياس الذي تكون من ١١ فقرة، والجدول (١٣) يتضمن النتائج.

جدول رقم (١٣) عاملان اثنان مكونان لمقياس التوافق الاجتماعي وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة

رقم الفقرة	التشبع مع البعد "١" مظاهر التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالفرد	التشبع مع البعد "٢" مظاهر التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالآخرين
١	٠,٩٤١	
٢	٠,٩١٥	
٣	٠,٨٨٧	
٤	٠,٨٢٤	
٥	٠,٨٤٧	
٧	٠,٧٦٤	
٩		٠,٨٥٠
١٠		٠,٨٤٢
١١		٠,٨٣٣
١٢		٠,٨٠٣
١٤	٠,٨٩٨	
معامل التحديد Determinant	4.114 E-5 اكبر من ٠,٠٠٠٠١	
KMO	٠,٨٦٠ اكبر من ٠,٥	
قيمة كاي تربيع* (اختبار بارتليت)	٢٠١٤,٦٣٧ Sig= 0.000 أصغر من ٠,٠٥	
الجذر الكامن	٥,٣١٩	٢,٧٩٦
نسبة التباين المفسر	٤٨,٣٥٨	٢٥,٤١٩
التباين المفسر التراكمي	٤٨,٣٥٨	٧٣,٧٧٧

* قيمة كاي تربيع دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١

تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية في جدول (١٣) إلى وجود عاملين تتشبع عليهم فقرات المقياس، علماً أنه لم يتم عرض قيم معامل الارتباط التي تقل عن٠,٤٠؛ لأنها تعتبر ليست ذات قيمة عالية. تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في جدول (١٣) إلى أن جميع الإحصائيات المتعلقة بالمجالات جيدة، فمحدد المصفوفة لا يساوي الصفر، وقيمة KMO أكثر من ٠,٥، وقيمة كاي دالة إحصائيًّا. وفيما يتعلق بقيم معاملات التشبع فقد كانت أكثر من ٠,٤٠ ولجميع الفقرات. كما أنَّ العاملين يفسران معًا(٧٣,٧٧٧) % من التباين الكلي.

وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونًا من ١١ فقرة تتوزع على مجالين. وذلك كما يأتي:

١. البعد الأوّل: التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالفرد(**SAP**): يتضمن سبعة فقرات وهي (١، ٢، ٣، ٤، ٥،٧،١٤). وتنص هذه الفقرات على (أجد صعوبة كبيرة في إيجاد موضوع ما لأتحدث به عندما أكون مع جماعة – لا يمكنني الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها الأستاذ في المحاضرة– من السهل عليّ طلب المساعدة من الآخرين– أجد صعوبة في بدء الحديث مع من أتعرّف عليه لأول مرة– أستطيع أن أكوّن صدقات بسهولة– حينما أكون في جماعة من الناس أشعر بالحرج إذا اضطررت إلى الاستئذان في الانصراف– أتردد في الدخول إلى مكان حيث يوجد مجموعة من الناس).

٢. البعد الثاني: التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالآخرين(**SAO**): يتضمن أربع فقرات وهي (٩، ١٠، ١١، ١٢) مرتبة من الأعلى تشبعًا للأقل تشبعًا. وتنص هذه الفقرات على (أبادر إلى بث الفرح عندما أكون في حفل ممل– أتولى تعريف الناس ببعضهم بعضًا– لا أشارك في أي مناسبة اجتماعية – أحب المشاركة في الحفلات)

ثالثًا: مقياس الدافعية للإنجاز:

استخدمت الباحثة لقياس الدافعية للإنجاز مقياس الدافعية للإنجاز "AMM" وكانت النسخة الأصلية من إعداد "سميث Smith ١٩٧٢" والذي تكون من ٢١ فقرة تقيس الأفكار والسلوكيات لمتغير الدافعية للإنجاز. وقد قام (Robert L. Smith, et al, 2018 بتطبيق هذا المقياس على عينة من خريجي الجامعات والدراسات العليا حيث بلغت العينة "٦٣٢ " حيث تم استبعاد عدد من الفقرات لعدم مناسبتهم لعينة الطلبة وعليه تكوّن المقياس من "١٤ " وقد أكد المحكمون على إبقاء المقياس بفقراته وأبعاده بعد ترجمته للغة العربية. و قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة (١٤) باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتم التأكد من عدد العوامل بـ "٢"عوامل. وكان هذا مطابقًا للنسخة الأصلية. ويعرض جدول (١٤) تشبعات الفقرات على العوامل.

جدول رقم (١٤) الاشتراكيات Communalities للفقرات على مقياس الرفاهية النفسية

رقم الفقرة	الابتدائي Initial	المستخلص Extraction
١	١	٠,٩٠٦
٢	١	٠,٨٦٣
٣	١	٠,٨٧٧
٤	١	٠,١٢٩
٥	١	٠,٨٧٣
٦	١	٠,٨٦٥
٧	١	٠,٦٤٦
٨	١	٠,٨٥٠
٩	١	٠,٩٥٨
١٠	١	٠,٠٧٧
١١	١	٠,٩٥٤
١٢	١	٠,٨٩٢
١٣	١	٠,٨٣٩
١٤	١	٠,١٤٣

تشير القيم الخاصة بالمستخلص Extraction إلى نسبة التباين لكل متغير والتي يمكن تفسيرها من خلال العوامل المستخلصة. وبتفحص معاملات التشبع للفقرات في جدول (١٤) كانت غالبية القيم أعلى من ٠,٤ ولا تتجاوز ١,٠ مما يشير إلى أنها تمثل تباينا معقولا لكل من العوامل المستخرجة. ومع ذلك نجد أن الفقرات رقم (١٠،٤، ١٤) كان معامل تشبعهم أقل من ٠,٤٠ وهي درجة القطع لقبول انتماء الفقرة لمجالها. وعليه قامت الباحثة بحذف الفقرات الضعيفة وإعادة إجراء اختبار التحليل العاملي للمقياس الذي تكون من ١١ فقرة، والجدول (١٥) يتضمن النتائج.

جدول رقم (١٥) العاملين المكونان لمقياس الدافعية للإنجاز وتشعبات العبارات بعواملها بعد حذف الفقرات الضعيفة

رقم الفقرة	التشبع مع البعد "١" أفكار متغير الدافعية	التشبع مع البعد "٢" سلوكيات متغير الدافعية
١	٠,٩٥٦	
٢		٠,٩٢٧
٣	٠,٩٤٤	
٥		٠,٩٤٢
٦	٠,٩٣٦	
٧		٠,٨٠٤
٨		٠,٩١٧
٩		٠,٩٧٨
١١	٠,٩٧٦	
١٢	٠,٩٤٢	
١٣	٠,٩١٥	
معامل التحديد Determinant	2.867 E-8 اكبر من ٠,٠٠٠٠١	
KMO	٠,٨٨٥ اكبر من ٠,٥	
قيمة كاي تربيع* (اختبار بارتليت)	٣٤٦٤,٧٧٣ Sig= 0.000 أصغر من ٠,٠٥	
الجذر الكامن	٥,٣٧٦	٤,١٩٨
نسبة التباين المفسر	٤٨,٨٧٧	٣٨,١٦٤
التباين المفسر التراكمي	٤٧,٩٨٠	٨٧,٠٤١

* قيمة كاي تربيع دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١

تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية في جدول (١٥) إلى وجود عاملين تتشبع عليهم فقرات المقياس، علمًا بأنه لم يتم عرض قيم معامل الارتباط التي تقل عن٠,٤٠؛ لأنها تعتبر ليست ذات قيمة عالية. تشير نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في جدول (١٥) إلى أن جميع الإحصائيات المتعلقة بالمجالات جيدة، فمحدد المصفوفة لا يساوي الصفر، وقيمة KMO أكثر من ٠,٥، وقيمة كاي دالة إحصائيًّا. وفيما يتعلق بقيم معاملات التشبع فقد كانت أكثر من ٠,٤٠ ولجميع الفقرات. كما أن اثنين من هذه العوامل يفسران معا (٨٧,٠٤١) % من التباين الكلي.

وعلى ذلك أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونًا من ١١ فقرة تتوزع على مجالين. وذلك كما يأتي:

١. البعد الأوّل: فقرات تقيس أفكار متغير الدافعية(**AT**): يتضمن ستة فقرات وهي (١، ٣، ٦، ١١،١٣،١٢) مرتبة من الأعلى تشبعًا للأقل تشبعًا. وتنص هذه الفقرات على (أشعر بأن العمل الذي أقوم به له معنى – لديَّ رغبة قوية في أن أكون ناجحًا في الأعمال التي أقوم بها – أستطيع أن أركز على مهمة لفترة طويلة من الزمن– أفضل أن أعرف كيف أتقدم واتحصل على ردود فعل ملموسة عند العمل في مهمة – على الرغم من عدم اليقين في المستقبل، فأنا أندفع لوضع الخطط – أثناء العمل على مهمة ما، أفكر في كيف سيكون شعوري عندما انتهي من المهمة بنجاح).

٢. البعد الثاني: فقرات تقيس سلوكيات متغير الدافعية(**AB**): يتضمن خمس فقرات وهي (٢، ٥، ٧، ٨، ٩) مرتبة من الأعلى تشبعًا للأقل تشبعًا. وتنص هذه الفقرات على (في معظم المشاريع أود أن أكون المسؤول الشخصي للإنجاز بدلاً من أن أكون مساهمًا فقط – أحاول دائمًا اتباع قاعدة (العمل قبل المتعة)– أفضّل العمل مع خبير في مجال ما عليَّ أن أعمل مع صديق أو شخص أعرفه– عند الشروع في مهمة ما، أقوم بوضع قائمة (عقليًّا أو في الكتابة) بتلك العقبات الخارجية التي قد تعوق إكمال المهمة– أحب أن أضطلع بمشاريع تنطوي على بعض المخاطر).

الملخص والاستنتاجات:

أجرت الدراسة الحالية دراسة استطلاعية لهدف رئيس هو فحص صلاحية وموثوقية أدوات الدراسة التي تتكون من ثلاثة وثلاثين (٤٣) فقرة لثلاثة متغيرات.

باختصار، أكد التحليل العاملي الاستكشافي أن مقياس الرفاهية النفسية قد حافظ على أبعاده الستة (العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التمكن البيئي، تقبل الذات، الهدف أو الغرض من الحياة، الاستقلالية، النمو الشخصي)، ونتج عن هذا التحليل إزالة بعض الفقرات التي تحصلت على تشبع أقل من (٠,٤٠) وهذه الفقرات هي رقم ١،٧، ١٢، ١٤، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٤، ٤١، ٤٢. في حين مقياس التوافق الاجتماعي فقد اكد التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين على عكس النسخة الأصلية التي تكونت من بعد واحد، ونتج عن هذا التحليل إزالة فقرتين والتي كانت تشبعهم أقل من ٠,٤٠ وهي الفقرة رقم (٦-٨-١٣). أما مقياس الدافعية للإنجاز؛ فقد أظهر التحليل العاملي الاستكشافي على عاملين كما في نسخته الأصلية وأيضًا على وجود فقرتين تشبعت بأقل من ٠,٤٠ وهي الفقرة (٤-١٠-١٤).

وعليه، تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى أن أدوات الدراسة موثوقة ولها خصائص أو مؤشرات سيكو مترية سليمة، وسيتم تضمين الفقرات لمقاييس الدراسة الحالية لجمع البيانات الرئيسة وفحصها مرة أخرى أثناء التحليل العاملي التوكيدي. وبذلك، تم الاحتفاظ بما مجموعه ٤٣ فقرة تمثل المتغيرات الثلاثة في أدوات الدراسة النهائية.

المرحلة السادسة: جمع البيانات للدراسة الرئيسة والتطبيق النهائي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على أفراد العينة الرئيسة البالغ عددها (٣٤٠) طالبًا وطالبة من القسم الأدبي لطلاب الشهادة الثانوية بمنطقة حي الأندلس بطرابلس للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م). وتم متابعة الطلاب ومساعدتهم في حالة عدم فهمهم لبعض الفقرات والتأكد من أن الطلاب قد قاموا بالإجابة عن كل الفقرات. حيث تم توزيع المقاييس على الطلبة من خلال التواصل معهم وجها لوجه في مدارسهم. فقد تم مسبقا الاتفاق مع إدارة المدارس المعنية والقيام بزيارات متعددة إليهم للاتفاق معهم على الوقت المناسب للطلبة للإجابة عن مقايس الدراسة الحالية حيث لا يتعارض ذلك مع حصصهم المدرسية. وقد أبدت إدارات المدارس تعاونًا

ملحوظا سواء من حيث الإمداد بقوائم الطلبة المطلوبين وأرقام قيدهم الدراسي وأسماؤهم والتي ساهمت في اختيار العينة بطريقة عشوائية منظمة وساعدة أيضًا في سهولة الحصول على درجات التحصيل الدراسي للطلاب في نهاية العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

بدأت مقدمة المقاييس بشرح أهداف الدراسة الحالية، والتأكيد للطلبة أن كل المعلومات والإجابات التي يتم إدراجها بمقاييس الدراسة هي لأهداف علمية بحتّة. وهذا سيشمل السرية التامة لهذه المعلومات. استمر المشاركون جميعًا في الإجابة عن جميع المقاييس من خلال وضع علامة (صح) أمام الخيار المناسب لهم نهاية كل سؤال.

فحص البيانات:

عند الانتهاء من جمع البيانات وقبل إجراء التحليلات المذكورة أعلاه، تم فرز البيانات لإزالة أي مستجيبين لا يستوفون الإجابات الكاملة لكل المقاييس التي حددتها الدراسة الحالية وتنقيتهم لتأكد من إذا كانت هناك قيم مفقودة أو أي فقرات لم يتم الإجابة عنها. هذه العملية مهمة لأنها تسمح للباحث بفحص متغيرات الدراسة وتحديد أي إجابات يمكن أن تكون خارج النطاق المحدد وإجراء تصحيحات لأخطاء البيانات لتجنب أي اخطاء إحصائية أو تأثيرات ضارة في نتائج التحليل لاحقًا (Pallant,2007).

على هذا النحو، تم فحص البيانات المفقودة، والتوزيع الطبيعي والعلاقات الخطية المتعددة للبيانات.

البيانات المفقودة:

وتتمثل في الإجابات غير الكاملة أو الكشف عن الاتجاهات غير المستجيبة لبعض الأسئلة المحددة بين المستجيبين على أنها بيانات مفقودة، ومِن ثَمَّ يجب التحقق منها والإبلاغ عنها. وفقًا لـ Hair et. (٢٠١٠)، إذا كانت نسبة المستجيبين المتأثرين أقل من ١٥٪ من العينة، فيمكن حذفها من البحث.

البيانات المتطرفة:

القيم المتطرفة هي حالات تحدث إما نتيجة خطأ في إدخال البيانات، وإما نتيجة لحقيقية يجب إزالتها من مجموعة البيانات التي سيتم تحليلها. فوجود القيم المتطرفة في أي مجموعة بيانات ستؤدي إلى نتيجة مضللة وتغيير جذري (Meyers, Gamst & Guarino,2016)

التوزيع الطبيعي:

من المهم اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات للتأكد من أن البيانات يتم توزيعها بشكل طبيعي. هناك عدة طرق لاختبار الحالة الطبيعية للبيانات. يمكن أن توفر قيم Skewness و Kurtosis معلومات عن حالة التوزيع الطبيعية. من الضروري أن تكون هذه القيم متوزعة لتكون بين(-١ إلى +١) في التوزيع الطبيعي(Hair et al., ٢٠١٠) .حيث يمكن أن تستنتج أن التوزيعات الإحصائية للمتغيرات لا تنحرف عن المنحنى الطبيعي).

العلاقات الخطية المتعددة:

يمكن التحقق من افتراض الخطية من خلال ارتباط بيرسون. وفقًا لـ Hair et al. (٢٠١٠)، إذا كان الارتباط أكثر من ٨٠.، فهذا يشير إلى أن المتنبئين يقيسون الشيء نفسه والذي يميل إلى التأثير في القدرة التنبؤية لنموذج هذه الدراسة.

ويعد اختبار العلاقة الخطية المتعددة أمرًا مهمًا أيضًا لأن تأثيره يمكن أن يقلل من القدرة التنبؤية لنموذج. حيث يساعد معامل ارتباط بيرسون ومؤشرات مستوى التسامح وعامل تضخم التباين (VIF) في اختبار العلاقة الخطية المتعددة. وفقًا لـ Hair et al. (٢٠١٠)، عند وجود علاقة خطية متعددة عالية، فإنه يُظهر أن أحد المتغيرات المستقلة يتنبأ مع المتغيرات الأخرى. في هذه الدراسة، تم استخدام قيمة التسامح(tolerance) وعامل تضخم التباين (VIF) لاختبار العلاقة الخطية المتعددة، والتوزيع الطبيعي.

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث، قامت الباحثة بتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة وذلك من خلال إدخالها إلى الحاسوب، واستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات. واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١. الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب الثبات:

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب ثبات المقياس.

ب. معامل ارتباط (بيرسون) Person Correlation لحساب قيمة معامل الارتباط بين الفقرة ومجالها وذلك للتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس.

٢. الأساليب الإحصائية المستخدمة في وصف البيانات مثل الوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

٣. التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: يعرف التحليل العاملي Factor Analysis بأنه الطريقة الإحصائية التي تهدف إلى دراسة الظواهر المعقدة لاستخلاص العوامل التي أثرت في هذه الظاهرة. وذلك من خلال تحليل معاملات الارتباط بين متغيرات هذه الظاهرة. وهناك نوعان من التحليل العاملي وهما كما يلي .(Peplau, 1988; Rook, 2000).

أ. التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) Exploratory Factor Analysis: وهذا النوع من التحليل العاملي يستخدم في الحالات التي تكون فيها العلاقات بين فقرات المقياس والعوامل الكامنة لها غير معروفة ومِن ثَمَّ فإن التحليل العاملي الاستكشافي يهدف إلى اكتشاف هذه العوامل التي تصنف إليها هذه المتغيرات.

ب. التحليل العاملي التوكيدي (CFA) Confirmatory Factor Analysis: وهذا النوع من التحليل العاملي يستخدم لاختبار الفرضيات الدراسية المتعلقة بوجود أو عدم وجود علاقة بين المتغيرات الدراسية والعوامل الكامنة. إضافة لذلك فإنَّ التحليل العاملي الاستكشافي يستخدم لتقييم قدرة نموذج

العوامل لدراسة ما على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية وكذلك في المقارنة بين عدة نماذج للعوامل بهذا المجال.

وقد اتبعت الباحثة طريقة تحليل العناصر الأساسية Components Analysis والتي وضعها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣م وهي من أكثر طرق التحليل العاملي دقةً واستخداماً نظراً لدقة مخرجاتها بالمقارنة ببقية الطرق المستخدمة. وذلك لعدة أسباب وهي:

- ناتج المصفوفة الارتباطية يختزل أقل عدد ممكن من العوامل المتعامدة غير المرتبطة.
- نتائج التشبعات عالية الدقة
- النتائج تختزل أقل قدرًا ممكن من البواقي
- يستخرج كل عامل أقصى كمية ممكنة من التباين

واعتمدت الباحتة التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة Varimax rotation لكايزر Kaiser وذلك على افتراض أن العوامل مستقلة. ويؤكد معظم الباحثين في مجال التربية وعلم النفس أفضلية استخدام طريقة الفاريماكس Varimax rotation لأنها تحتفظ بالتعامد بين العوامل، كما تؤدى إلى أفضل الحلول التي تستوفي خصائص البناء الهيكلي البسيط.

وعليه، فقد اعتمدت الباحثة المحّكات الآتية: (Gerson & Perlman, 1979)

١. **محك كايزر KAISER**: واقترحه (جوتمان Guttman) عام ١٩٥٤م، ويعد من أكثر المحكات استخدامًا، وهو محك رياضي وفكرته تعتمد على حجم التباين للعامل. ومن أجل أن يكون العامل بمثابة فئة تصنيفية فلابد أن يكون تباينه أو جذره الكامن أكبر أو يساوي على الأقل حجم التباين الأصلي للمتغير، وبما أن استخلاص كل تباين للمتغير في عامل واحد يعد أمرًا غير ممكن نظريًّا. فإن الوصول إلى عامل جذره الكامن لا يقل عن واحد صحيح لابد أن يكون مصدر تباينه أكثر من متغير ولذلك سيكون عاملاً معبرًا عن تباين مشترك بين متغيرات متعددة. ومِن ثَمَّ فإنَّ **محك كايزرKAISER** يتطلب مراجعة الجذر الكامن للعوامل الناتجة وعلى أن تقبل العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح وتعد عوامل عامة.

٢. **SCREE PLOT**: وهو طريقة بيانية وتسمى أيضًا بالبقايا المبعثرة، وهي عبارة عن رسم لمحورين، أحدهما محور أفقي توضع عليه عدد العوامل في تحليل الدراسة. أما المحور الرأسي فيقسم وفقًا لوحدات منتظمة معبرة عن الجذر الكامن المستخلص للعوامل المختلفة. وبعد رصد العوامل وجذورها الكامنة نستطيع ملاحظة أن حجم الجذر الكامن يتناقص بشكل كبير في العوامل الأولى إلى أن يصل إلى نقطة معينة هي غالباً حول جذر كامن واحد صحيح ثم يبدأ حجم الجذر في التناقص بصورة ضئيلة حيث يستوي فيها الخط البياني مع الخط الأفقي. وفي هذه الدراسة سيتم الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث فقرات على الأقل.

وقد اتبعت الباحثة محكات علمية لإبقاء الفقرات وتصنيفها على العوامل. وهذه المحكات هي:

- **STEVENS (2002)**: يلخص أندي فيلد جدول ستيفنز للقيم الحرجة للتشعبات والذي أوصى فيه ما يلي إن كان حجم العينة ٥٠ مشاركًا فإن قيمة التشعبات المقبولة لهذا الحجم من العينة يجب أن يكون أكبر من (٠,٧٢٢)، أما إذا بلغ حجم العينة ١٠٠فردٍ فإن التشبع المقبول لها هو أكثر من (٠,٥١٢). أما في حال ما إذا كانت العينة التي حجمها ٢٠٠ فرد فيجب أن يكون التشبع المقبول لها أكثر من (٠,٣٦٤)، في حين أن زاد حجم العينة ليصل إلى ٣٠٠ فردٍ، فيجب أن يكون التشبع أكبر من ٠,٢٩٨ (Peplau, 1988 .).

والجدير بالذكر أنه في معظم العلوم الإنسانية والتربوية استخدمت القيمة لتشعبات الفقرات على عواملها والتي تتراوح ما بين (٠,٤ إلى ٠,٧)، وهو ما ستأخذ به الباحثة في هذه الدراسة.

- في حال إذا كانت الفقرة تتمتع بتشبع أكثر من (٠,٤٠) على أكثر من عامل واحد، فهي منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠,١) على الأقل عن أي عامل آخر.
- محدد المصفوفة **Determinant** ويستخدم لقياس مشكلة الارتباط الذاتي، وتتراوح قيمته بين الصفر والواحد الصحيح (٠-١)، ويجب ألا تقل قيمة المحدد عن

(٠,٠٠٠٠١)، فإذا كانت قيمته أقل من ذلك فيدل على وجود متغيرات مرتبطة ارتباطًا عاليًا. وعليه يجب علينا أن ننظر إلى المتغيرات المرتبطة بدرجة عاليةً (أكثر من ٠,٨٠) ونقوم بحذف أحدهما.

- **KAISER-MEYER-OLKIN MEASURE OF SAMPLING ADEQUACY** (***KMO***) يدل هذا القياس على مدى كفاية عدد أفراد العينة ومن الضروري أن تكون قيمته أكبر من (٠,٥٠) حتى تكون العينة كافية وهذا يعد شرطًا أساسًا يجب التحقق منه.
- **BARTLETT'S TEST OF SPHERICITY** اختبار بارتليت للدائرية:- وهو يعد مؤشر مهمًا للعلاقة بين المتغيرات وله أهمية إحصائية كبيرة لدعم القدرة على تحليل العوامل في مصفوفة الارتباط، ومن الضروري أن يكون مستوى الدلالة لهذه العلاقة أقل من (٠,٠٥) وذلك يؤكد على أن هذه العلاقة دالة إحصائيًا.

٤. **STRUCTURAL EQUATION MODELING(SEM)** معادلة النمذجة الهيكلية: اعتمدت الباحثة في تحليل بيانات الدراسة الحالية على الأسلوب الإحصائي نمذجة المعادلة الهيكلية (**SEM**)، وتهدف إلى اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة. وعليه فإن هذا الأسلوب يستخدم في التحليل العاملي التوكيدي(CFA) وذلك للتحقق من الصدق البنائي أو الهيكلي للمقاييس المختلفة التي قد تم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة لدراسة ما.

ويعد بوصفه نهجًا قويًا وشاملاً وصارمًا لتحليل البيانات خاصة في أبحاث العلوم الاجتماعية والنفسية (Kline, 2011; Byrne, 2013).

وقد تم استخدام (**SEM**) على نطاق واسع في العلوم التربوية والسلوكية. وتوفر معادلة النمذجة الهيكلية إطارا واسعا للتحاليل الإحصائية المتعددة والمتنوعة والتي تتضمن عدد من الأساليب الإحصائية معا، فعلى سبيل المثال: تحليل الانحدار وتحليل المسار، تحليل التمايز، وتحليل العوامل. (Awang,2015) وتتميز نماذج المعادلة الهيكلية أنها تعرض عن طريق الرسم حيث يتم رسم تصوري ومنظور لمسار العلاقات بين المتغيرات. (Hox & Bechger, 1998).

تم اختيار SEM كنهج إحصائي رئيس لهذه الدراسة لعدة أسباب. أهمها أنه يعمل على تقييم العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، مما قد يشير إلى احتمال وجود روابط سببية. تم اعتماد نهج من مرحلتين لتحليل نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) باستخدام SPSS Amos 23 في هذه الدراسة. على النحو الموصي به من قبل (Anderson & Gerbing ,1992).

تتضمن المرحلة الأولى:- تقييم نماذج القياس. أما المرحلة الثانية:- تتضمن تقييم النماذج الهيكلية. فنموذج القياس الجيد يدل على مدى تناسب البيانات ودليل قوي على تقاربها. أما النموذج الهيكلي الجيد فيدل على أن العلاقات الهيكلية المختبرة بين المتغيرات الكامنة غير متحيزة بسبب أخطاء القياس.

تقييم نموذج القياس Goodness of Fit:

تتضمن المرحلة الأولى من SEM التحليل العاملي التوكيدي الذي تم إجراؤه لاختبار نموذج القياس تجريبيًا من خلال تقييم مدى ملاءمة النموذج وكذلك تقييم صلاحية بنائه من خلال أدلة الصلاحية.

كما تمت مناقشته سابقًا، تتضمن الخطوة الأولى في تقييم SEM قياس جودة الملاءمة لنموذج (GOF) فيما يتعلق بالمقياس.(Hair et al. 2010).

حيث تشير المقاييس الآتية إلى تقييم مدى ملاءمة البيانات لنموذج: -

يتم استخدام مربع Chi ($\chi 2$) لتقييم هذه الجودة؛ كلما كان مربع Chi أصغر، كان النموذج مناسبًا بشكل أفضل. وكذلك يجب أيضًا دعم مربع Chi بواسطة قيمة ($p > 0.5$)، والتي تكشف ما إذا كان النموذج مناسبًا.

فإذا كان حجم عينة الدراسة كبيرًا؛ ففي هذه الحالة يتم استخدام مربع Chi المعياري، والذي يتم حسابه بواسطة $\chi 2/df < 3$. If $\chi 2/df < 3$ to <5. ومِن ثَمَّ يكون النموذج مناسبًا.

إلى جانب ذلك، تعد مؤشرات التوافق المقارن (CFIs) مؤشرًا مناسبًا آخر مهمًا لاستخدامه حيث تعتبر قيمة ٠,٩٠ مناسبة بشكل جيد. وفقًا لما ذكره (Hair et al.,2010). ويشير (Kline,2011) إلى ضرورة أن تكون قيمة متوسط الخطأ التربيعي الجذر للتقريب

(RMSEA) أقل من (٠,٠٦). ويلخص الجدول (١٦) المؤشرات الملائمة التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

جدول رقم (١٦) المؤشرات الملائمة التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

المؤشرات الجيدة المطابقة لنمذجة المعادلة الهيكلية (SEM)		أفضل مطابقة	القيمة المقبولة
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	Incremental Fit Index	الواحد الصحيح	٠,٩ فأكثر
مؤشر المطابقة المقارن CFI	Comparative Fit Index	الواحد الصحيح	٠,٩ فأكثر
مؤشر تاكر لويس TLI	Tucker-Lewis index	الواحد الصحيح	٠,٩ فأكثر
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation	الصفر	٠,٠٦ فأقل

إعادة المواصفات النموذجية Model Re- specification:

في حال إذا أظهرت مؤشرات Goodness of Fit (GOF) أي دليل على عدم توافق النموذج، يجب التأكد من الأسباب المحتملة باستخدام إحصائيات إعادة المواصفات الخاصة بمؤشرات التعديل (MI). حيث يتم تطبيق استخدام إحصائيات MI لأنها توفر معلومات حول كيفية وصف النموذج المحدد بشكل جيد. حيث يتم استخدام استراتيجية تطوير النموذج لمراجعة النموذج حتى يتم الوصول إلى النموذج الأكثر ملاءمة (Hair et. al, 2010). على هذا النحو، يتم حذف العناصر بناءً على مؤشرات التعديل.

صدق البناء Construct Validity:

بمجرد إنشاء تقييم جودة الملاءمة (GOF)، يتم تقدير الصدق التمايزي لجميع التركيبات للتحقق من تميزها. وتعد هذه خطوة مهمة وأساسية لتقديم دليل آخر على مدى صحة البناء قبل إجراء

اختبارات للعلاقة السببية. حيث نستطيع من خلاله معرفة مدى ارتباط مؤشرات المتغيرات الكامنة ببعضها بعضًا. حيث تكون درجة الموثوقية ل (CR) لكل بنية أكبر من ٠,٧، بينما يجب أن يكون متوسط التباين المستخرج (AVE) أعلى من ٠,٥. (Hair et. al, 2010).

Bootstrap Method:

طريقة Bootstrapping هي طريقة موصى بها، يستخدمها الباحث لاختبار أهمية تأثيرات الوساطة للمتغيرات الكامنة (Cheung & Lau,2008). على وجه التحديد، تم اختيار هذه الطريقة لهذه الدراسة لأنها توفر قدرًا أكبر من القوة الإحصائية وثقة عالية (Mallinckrodt, Abraham, Wei & Russell, 2006; Cheung & Lau, 2008). والمبدأ العام المستخدم في هذه الطريقة هو استخدام ما لا يقل عن ١٠٠٠ عينة تمهيدية مع ثقة ٩٥٪.

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل شرح الأساليب والإجراءات المعتمدة لتحقق أهداف البحث. وقد وصف تصميم الدراسة، والعينة المستهدفة، وحجم العينة ومعايير أخذ العينات للدراسة بأكملها. كما تم إجراء مناقشة مستفيضة لتسليط الضوء على صحة أداة البحث وموثوقيتها. بعد ذلك، تمت مناقشة إجراءات جمع البيانات، تلاها وصف لكل إجراء إحصائي سيتم تطبيقه أثناء تحليل البيانات من أجل التحقق من أهداف الدراسة. يناقش الفصل اللاحق تحليل البيانات وتفسيرها بناءً على أسئلة الدراسة الحالية وأهدافها.

الفصل الرابع
تحليل البيانات والنتائج

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج تحليل البيانات والذي يمثل المرحلة السابعة. تم تقديم تحليل البيانات بما يتماشى مع تساؤلات الدراسة وأهداف الدراسة وفروضها والتي تم تطويرها بناءً على مشكلة الدراسة. وقدتم عرض الأساليب الإحصائية في القسم الأول من هذا الفصل، يتبع ذلك تحليل نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) المكون من خطوتين، وهما نموذج القياس والنموذج الهيكلي المفترض. وفي البداية من هذا القسم سيتم فحص البيانات للتأكد من مدى جاهزيتها للتحاليل الإحصائية.

فحص البيانات:

فحص البيانات هو عملية التأكد من أن البيانات جاهزة قبل إجراء التحليل الإحصائي لها.

البيانات المفقودة:

البيانات المفقودة تتمثل في عندما يكون عدد الاستبيانات (مقاييس الدراسة) المقدمة للطلبة مساويًا لعدد الاستبيانات (مقاييس الدراسة) التي تم تلقيها عند جمعها من الطلبة. ويمكن أنْ تحدث القيم المفقودة بسبب عدم الإجابة عنها من قبل المشتركين على مقاييس الدراسة في الدراسة الحالية (Kwak &Kim, 2017). لم توجد أي بيانات مفقودة وذلك لأن تسليم مقاييس الدراسة والإجابة عنها واستلامها كان في المكان نفسه وهي المدارس، وكذلك حرص القائمين على توزيع المقاييس على الطلبة بمحاولة التأكيد على ضرورة عدم ترك أي فقرة دون إجابة، وقد استجاب جميع الطلاب لذلك.

البيانات المتطرفة:

وتتمثل في القيم التي تقع بشكل غير طبيعي خارج النمط العام لتوزيع المتغيرات. وتم تحديد القيم المتطرفة في هذه الدراسة باستخدام درجات القيمة (Z) فدرجاتها التي تتجاوز قيمة ٣,٢٩ ستشير إلى وجود قيم متطرفة في مجموعة البيانات. (Kwak & Kim,2017) وفي هذه الدراسة لم تتجاوز البيانات القيمة المذكورة فقد احتفظت الدراسة بكامل العينة دون حذف.

طبيعية البيانات:

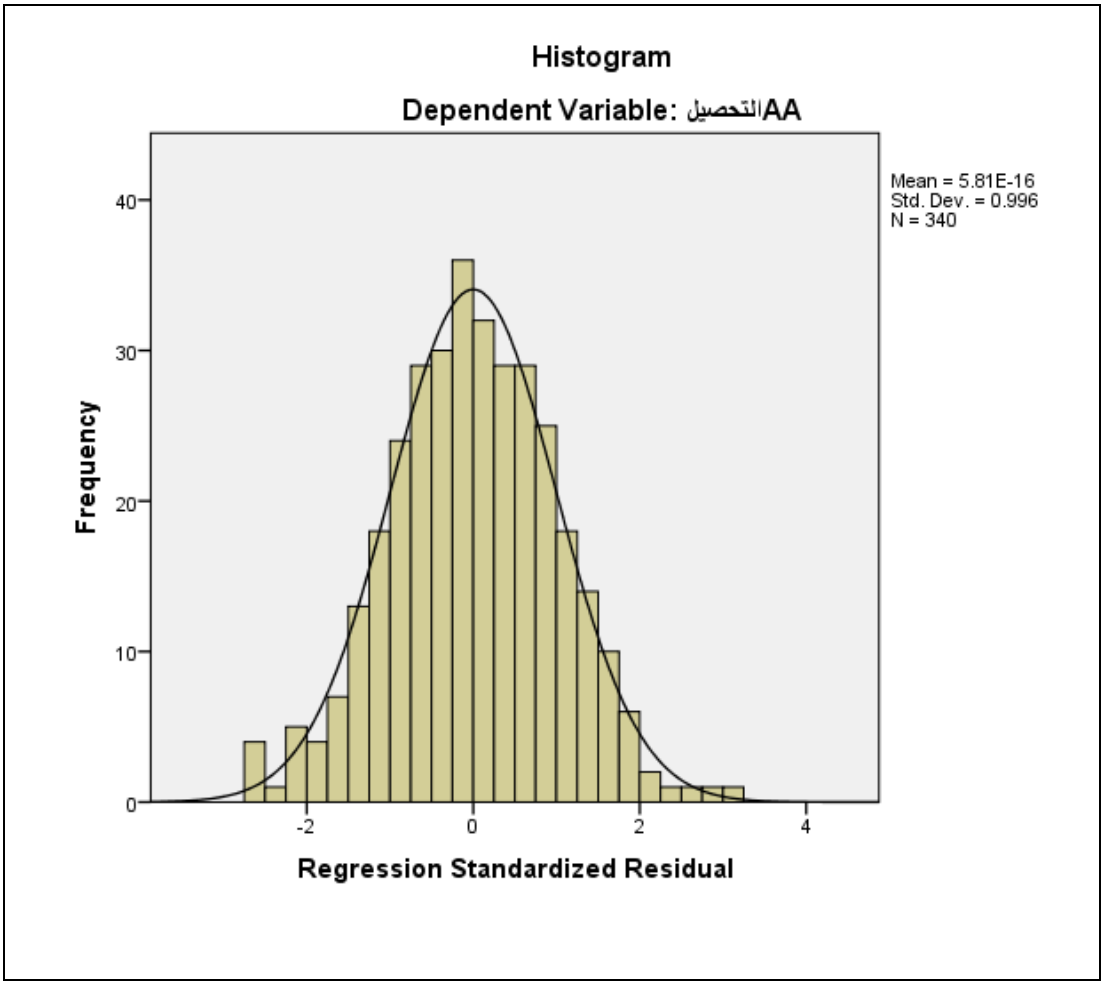
فحص البيانات هي عملية التأكد من أن البيانات جاهزة قبل إجراء التحليل الإحصائي لها. في هذه الدراسة عرف (Kim,2013) (Skewness–الالتواء) بأنه مقياس لعدم تناسق توزيع متغير. في حين عرف (Kurtosis -التفلطح) بأنه مقياس لذروة التوزيع المتغير. واقترح كل من (West,Finch, Curran,1995) نطاقًا مرجعيًّا من الحالة الطبيعية كقيمة لتفرطح وهي أقل من (٧). بينما قيمة الالتواء كانت أقل من (٢). بالإضافة إلى ذلك، يمكن تطبيق قاعدة قسمة النتيجة على خطاها القياسي لكل من درجات الالتواء والتفرطح فإذا كانت النتيجة أكبر من ١,٩٦ ± فهذا يدل على أنَّ البيانات ليست طبيعية التوزيع(Rose, Spink & Canhoto, 2014). ويعد اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات أمرًا ضروريًّا لضمان تنفيذ الاختبارات الإحصائية بالشكل الصحيح. ويمكن استخدام كل من الالتواء، التفلطح واختبار التوزيع الطبيعي من خلال الفحص البصري للمنحنى الاعتدالي لتحديد الحالة الطبيعية للبيانات (Kim,2013).

والجدول رقم ١٧ يوضّح نتائج الالتواء والتفلطح.

جدول رقم (١٧) يوضّح نتائج الالتواء والتفلطح لمقاييس الدراسة

المتغيرات ورموزها	Skewness الالتواء	Kurtosis التفلطح
PWB الرفاهية النفسية	-١,٥٧٦	٥,٦٦٥
SA التوافق الاجتماعي	- .٧٥٣	١,٦٧٩
AM الدافعية للإنجاز	-١,٠٧٢	.٩٠٤
AA التحصيل الدراسي	-.٤١٤	-١,٠٦٣

كما هو مبين في الجدول (١٧) أن البيانات لدراسة الحالية طبيعية ومناسبة مع ملاحظة قيم الالتواء والتفرطح؛ حيث تقع كل القيم ضمن نطاق مقبول الالتواء أقل من ٢. بينما التفلطح أقل من ٧. ويعد التوزيع أو المنحنى الطبيعي أحد التوزيعات الشائعة في الإحصاء. فمن خلال الحكم البصري على شكل توزيع البيانات نستطيع الحكم عن البيانات إن كانت موزعة بشكل طبيعي أم لا. بينما الانحراف المعياري هو لقياس مدى انتشار البيانات الموزعة توزيعًا طبيعيًّا. حيث يتم تحديد شكل التوزيع الطبيعي بالمتوسط والانحراف المعياري. كما موضح في الشكل ١٠. فإن الانحراف المعياري هو (٠,٩٩٦). ويكشف منحنى الجرس عن نمط توزيع طبيعي.



الشكل رقم (١٠) يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات وقيمة المتوسط والانحراف المعياري

العلاقات الخطية المتعددة:

إنَّ الدليل الأساس على العلاقة الخطية المتعددة هو عندما يكون الارتباط بين المتغيرات المستقلة أكبر من ٠,٨٠. ولذا؛ إذا كانت قيمة الارتباط بين متغيرين مختلفين أكبر من ٠,٨٠، فسيتم اعتبار المتغيرات شديدة الارتباط (Hair et al.2013). وكذلك كما أوصى Hair إنَّ قيمة معامل تضخم التباين (VIF) يجب أن يكون أقل من ١٠. بينما مؤشرات التسامح(tolerance) أكثر من ٠,١، وهذا يدل على أنَّ العلاقة الخطية بين المتغيرات لا توجد بها أي مشكلة. (Sekaran,2003). والجدول ١٨ يعرض قيم مصفوفة الارتباط بين المتغيرات وقائمة مؤشرات تضخم التباين والتسامح.

جدول رقم (١٨) يوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات وكذلك نتائج اختبار (tolerance) و (VIF).

المتغيرات	التحصيل الدراسيAA	الرفاهية النفسيةPWB	التوافق الاجتماعي SA	الدافعية للإنجاز AM	Tolerance أكبر من ٠,١	VIF أقل من ١٠
التحصيل الدراسيAA	1.000	.330**	.340**	.651**	لا قيمة	لا قيمة
الرفاهية النفسيةPWB	.330**	1.000	.٥٧٤**	.480**	.625	1.600
التوافق الاجتماعيSA	.340**	.٥٧٤**	1.000	.519**	.593	1.687
الدافعية للإنجاز AM	.651**	.480**	.519**	1.000	.681	1.468

من خلال الجدول (١٨) يتضح أنَّ معاملات الارتباط بين المتغيرات أقل من ٨٠٪. وكذلك كل مؤشرات التسامح (tolerance) أكثر من ٠,١. وكذلك قيمة معامل تضخم التباين(VIF) أقل من ١٠. وهذا يدل على عدم وجود أي مشاكل بالعلاقة الخطية بين المتغيرات.

التحليل العاملي التوكيدي:

سوف تعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج تقييم النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA بالإضافة إلى نتائج اختبار الدراسة الحالية باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM). ولتحقيق ذلك ستقوم الباحثة بالتحقق أوّلاً من الصدق البنائي لأدوات البحث من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي بواسطة نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM) وذلك للمطابقة مع نتائج التحليل العاملي، ثم سيتم التحقق من صلاحية النموذج المقترح، وأخيرًا ستقوم الباحثة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية.

ولاختبار النموذج اتبعت الباحثة الخطوات التي اقترحها كل من هير وزملائه وكذلك كلاين (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2006; Kline, 2015). وتتمثل الخطوة الأولى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي(CFA) لنموذج المقاس لدراسة الحالية، وتهدف هذه الخطوة للتحقق من مدى جودة أدوات القياس لدراسة ومدى انتماء الفقرات إلى مجالاتها وإلى المقياس بشكل عام، وتتم هذه الخطوة من خلال تحرير المعالم خلال الأبنية للسماح لهم بالارتباط. وفي حالة كون الحصول على نتائج مناسبه للتحليل العاملي التوكيدي يتم الانتقال إلى الخطوة الثانية والتي تتمثل بتقييم النموذج النظري المقترح لدراسة الحالية باستخدام SEM. ويضمن نموذج التحليل ثنائي الخطوات للحصول على تمثيل دقيق لمعيار الثبات خلال النموذج المقاس ثم يتم التركيز على التفاعل في النموذج البنائي أو المتغيرات الكامنة (Hair et al., 2010). وبعبارة أخرى، فإن هذا النموذج ثنائي الخطوات يعتبر أفضل ما يعبر عن الآثار المحتملة للتفاعل بين وخلال البناء للنتائج المقدرة.

النتائج لتحليل العاملي التوكيدي CFA:

سبقت الإشارة في الفصل الثالث إلى أن الباحثة استخدمت كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي وذلك للتحقق من الصدق البنائي لأدوات البحث. فقد تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي وذلك مع أدوات الدراسة ككل. وذلك لتأكد من أن الفقرات في كل المقاييس مقسمة إلى مجالاتها الصحيحة وقد احتفظ مقياس الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز على أبعادهم الأساسية. فيما عدا مقياس التوافق الاجتماعي فإنَّه لم

يتضمن مجالات مسبقًا واتضح من نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن له مجالين. ومن هنا كان استخدام التحليل العاملي الاستكشافي EFA ضروريًا لأنه يهدف إلى استكشاف المتغيرات الكامنة التي من الممكن أن تنتمي إليها الفقرات. وكذلك التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية. فقد تم استخدامه من قبل الباحثة مع كل مقاييس الدراسة. ومن هنا هدفت الباحثة إلى التحقق من انتماء الفقرة إلى المتغير المحدد مسبقاً بناءً على المبررات النظرية والتجريبية.

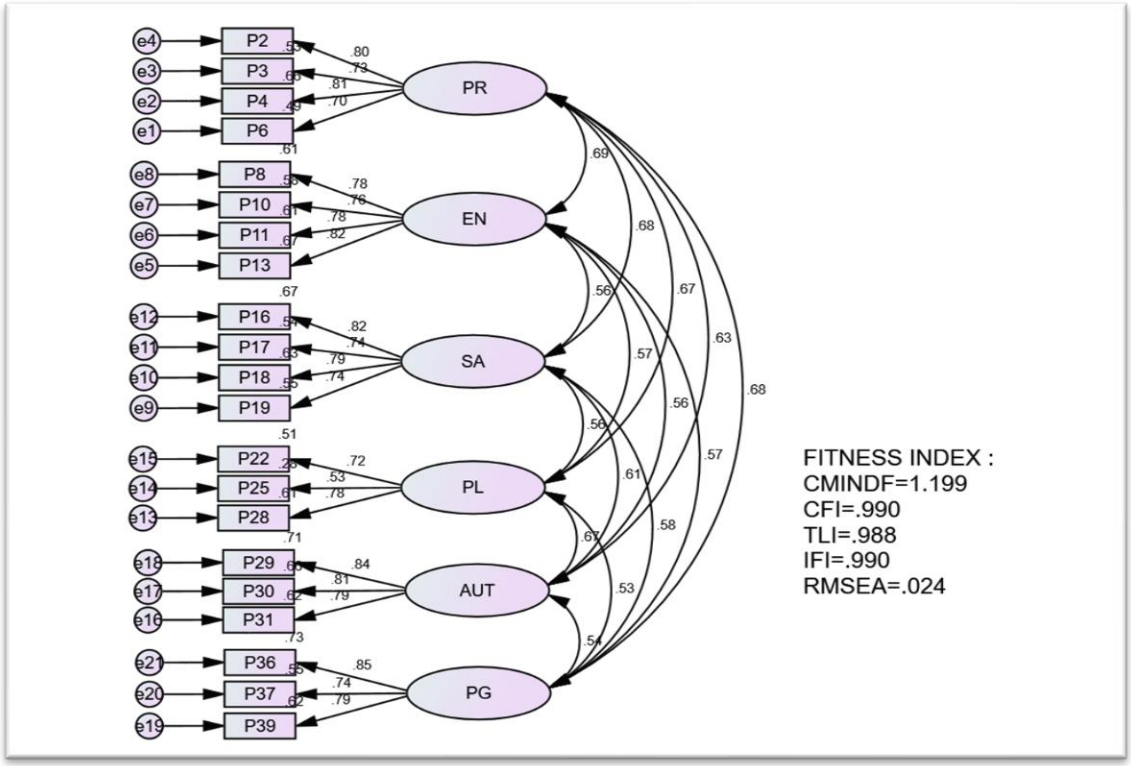
حيث أشار كل من أندرسون وجربينج (Gerbing, D. W. and Anderson, 1988) بأن "القياس الجيد للمتغيرات الكامنة هو شرط أساس لتحليل العلاقات السببية بين المتغيرات الكامنة". ومن هنا فإنَّ الباحثة اتبعت الخطوات التي اقترحها كل من أندرسون وجربينج (Gerbing, D. W. and Anderson, 1988). واستنادًا إلى البيانات التي تم جمعها من العينة، ولمزيد من التأكيد، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج AMOS 22 للتحقق من الصدق البنائي لكل مقياس على حدة. ثم يلي ذلك التحقق من صلاحية النموذج المقترح وأخيرًا الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفقاً لأفضل نموذج ستصل إليه الباحثة.

وفيما يلي عرض لنتائج التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج AMOS ٢٣للتحقق من الصدق البنائي وذلك لكل مقياس من مقاييس الدراسة وذلك من خلال التحقق من الصدق البنائي للمقاييس أوّلاً وهو الأسلوب الذي ينصح به كلين (Kline, 2011).

١. مقياس الرفاهية النفسية:

يتكون مقياس الرفاهية النفسية من ٤٢ فقرة في صورته الأولى، مقسمة إلى ٦ مجالات، بعد أن تم حذف الفقرات الموصى بها من قبل المحكمين، وبحسب نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التي هدفت إلى التحقق من انتماء الفقرة إلى مجالها، فقد تم حذف الفقرات التي معامل تشبعها على عاملها أقل من ٠,٤٠، فأصبح المقياس متكونًا من (٢١) فقرة. وللتحقق من ذلك قامت

الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM، والشكل (11) يوضح نتائج معامل تشبع الفقرات إلى مجالها، كما يلخص الجدول (١٩) مؤشرات اختبار المجالات الستة.



الشكل رقم (١١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية

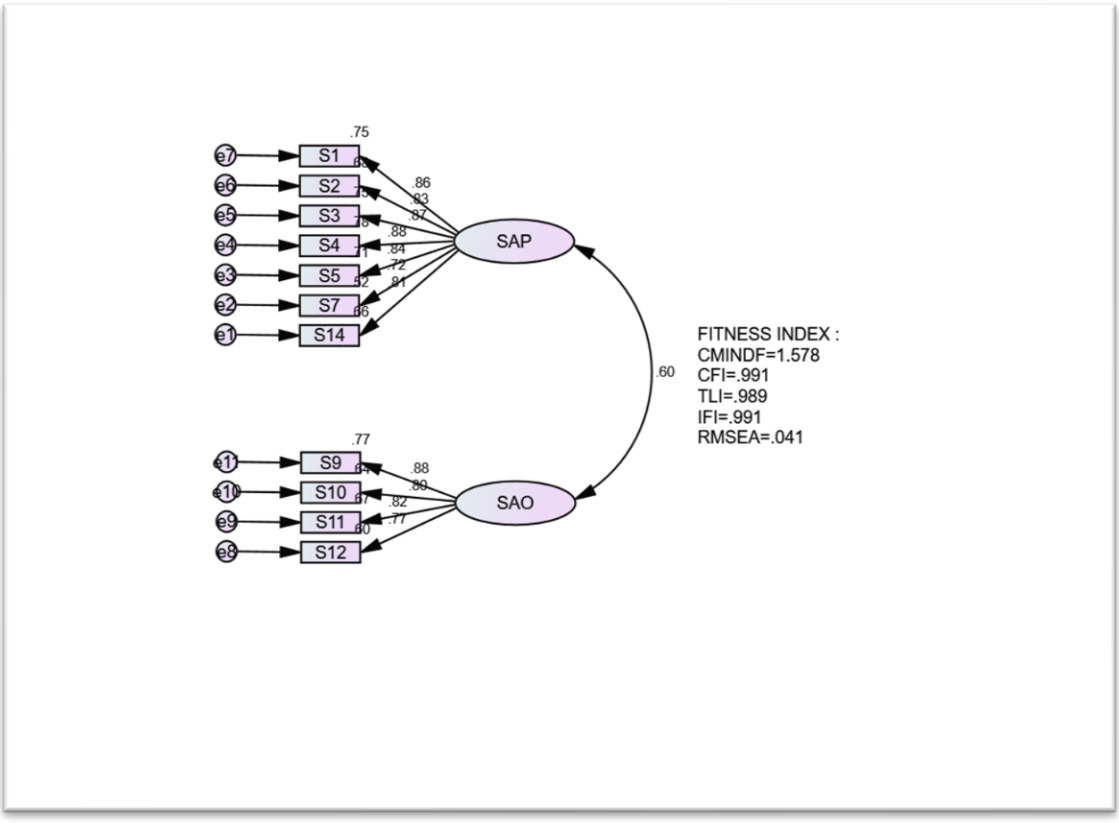
جدول رقم (١٩) يوضح مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الرفاهية النفسية

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر لمقياس الرفاهية النفسية
مربع كاي/ درجات الحرية CMIN/DF	1.199
RMSEA	0.024
CFI	0.990
TLI	0.988
IFI	0.990

تشير النتائج في شكل (١١) وجدول (١٩) إلى أن مؤشرات النموذج المقترح لمقياس الرفاهية النفسية ممتازة، فقد كانت قيمة كاي تربيع دالة إحصائيًّا، كما أن قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEA أقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل من IFI، TLI،، CFI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة.

٢.مقياس التوافق الاجتماعي:

يتكون مقياس التوافق الاجتماعي من ١٤ فقرة مقسمة إلى مجالين، بعد أنْ تم حذف الفقرات بحسب نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التي هدفت إلى التحقق من انتماء الفقرة إلى مجالها، فقد تم حذف الفقرات التي معامل تشبعها على عاملها أقل من ٠,٤٠، ومِن ثَمَّ أصبح المقياس يتكون من (١١) فقرة. وللتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM، والشكل (١٢) يوضح نتائج معامل تشبع الفقرات إلى مجالها، كما يلخص الجدول (٢٠) مؤشرات اختبار هذين المجالين الاثنين.



الشكل رقم (١٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس التوافق الاجتماعي في صورته النهائية

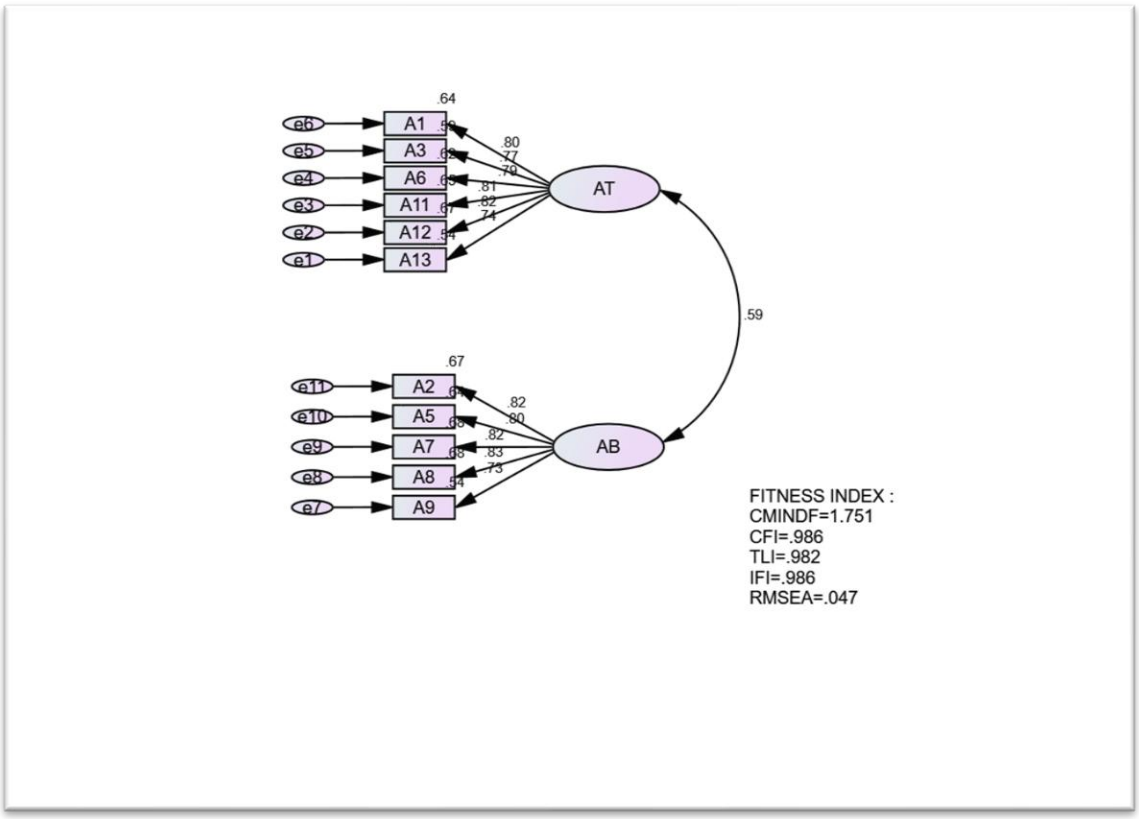
جدول رقم (٢٠) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس التوافق الاجتماعي

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر لمقياس التوافق الاجتماعي
مربع كاي/ درجات الحرية CMIN/DF	1.578
RMSEA	0.041
CFI	0.991
TLI	0.989
IFI	0.991

تشير النتائج في شكل (١٢) وجدول (٢٠) إلى أن مؤشرات النموذج المقترح لمقياس التوافق الاجتماعي ممتازة، فقد كانت قيمة كاي تربيع دالة، كما أن قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEA أقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل من IFI، TLI،CFI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة.

٣.مقياس الدافعية للإنجاز:

يتكون مقياس الدافعية للإنجاز من ١٤ فقرة مقسمة إلى مجالين، بعد أنْ تم حذف الفقرات بحسب نتائج التحليل العاملي الاستكشافي التي هدفت إلى التحقق من انتماء الفقرة إلى مجالها، فقد تم حذف الفقرات التي معامل تشبعها على عاملها أقل من ٠,٤٠، وعليه أصبح المقياس يتكون من (١١) فقرة. وللتحقق من ذلك قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM، والشكل (١٣) يوضح نتائج معامل تشبع الفقرات إلى مجالها، كما يلخص الجدول (٢١) مؤشرات اختبار هذين المجالين الاثنين.



الشكل رقم (١٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي باستخدام SEM لمقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهائية.

جدول رقم (٢١) مؤشرات جودة مطابقة النموذج المقترح لمقياس الدافعية للإنجاز

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر لمقياس الدافعية للإنجاز
مربع كاي/ درجات الحرية CMIN/DF	١,٧٥١
RMSEA	٠,٠٤٧
CFI	٠,٩٨٦
TLI	٠,٩٨٢
IFI	٠,٩٨٦

تشير النتائج في شكل (١٣) وجدول (٢١) إلى أن مؤشرات النموذج المقترح لمقياس الدافعية للإنجاز ممتازة، فقد كانت قيمة كاي تربيع دالة إحصائيًّا، كما أن قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEA أقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل منCFI، IFI، TLI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة.

نتائج الإحصاء الوصفي للدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرات الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي عبر الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط مع متغير التحصيل الدراسي لطلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي بليبيا. ولإعطاء صورة عن متغيرات الدراسة، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة ومفرداتها، والجدول (٢٢) يتضمن النتائج.

جدول رقم (٢٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة ومفرداتها

المتغيرات	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط التراكمي
الرفاهية النفسية	PWB2	4.385	.675	4.392
الرفاهية النفسية	PWB3	4.385	.625	4.392
الرفاهية النفسية	PWB4	4.350	.668	4.392
الرفاهية النفسية	PWB6	4.373	.650	4.392
الرفاهية النفسية	PWB8	4.464	.666	4.392
الرفاهية النفسية	PWB10	4.344	.611	4.392
الرفاهية النفسية	PWB11	4.385	.634	4.392
الرفاهية النفسية	PWB13	4.376	.655	4.392
الرفاهية النفسية	PWB16	4.470	.616	4.392
الرفاهية النفسية	PWB17	4.444	.619	4.392
الرفاهية النفسية	PWB18	4.373	.632	4.392
الرفاهية النفسية	PWB19	4.447	.638	4.392
الرفاهية النفسية	PWB22	4.444	.619	4.392
الرفاهية النفسية	PWB25	4.394	.645	4.392
الرفاهية النفسية	PWB28	4.400	.632	4.392
الرفاهية النفسية	PW29	٤.373	.637	4.392
الرفاهية النفسية	PWB30	4.391	.671	4.392
الرفاهية النفسية	PWB31	4.320	.604	4.392
الرفاهية النفسية	PWB36	4.385	.606	4.392
الرفاهية النفسية	PWB37	4.350	.622	4.392
الرفاهية النفسية	PWB39	4.394	.607	4.392
التوافق الاجتماعي	SA1	4.188	.656	4.217
التوافق الاجتماعي	SA2	4.132	.626	4.217
التوافق الاجتماعي	SA3	4.232	.684	4.217
التوافق الاجتماعي	SA4	4.226	.655	4.217
التوافق الاجتماعي	SA5	4.191	.688	4.217
التوافق الاجتماعي	SA7	4.217	.678	4.217
التوافق الاجتماعي	SA9	4.261	.707	4.217
التوافق الاجتماعي	SA10	4.114	.692	4.217
التوافق الاجتماعي	SA11	4.282	.640	4.217
التوافق الاجتماعي	SA12	4.300	.706	4.217
التوافق الاجتماعي	SA14	4.250	.715	4.217
الدافعية للإنجاز	AM1	4.147	.906	4.141
الدافعية للإنجاز	MA2	4.155	1.037	4.141
الدافعية للإنجاز	AM3	4.000	1.219	4.141
الدافعية للإنجاز	AM5	4.288	.868	4.141
الدافعية للإنجاز	AM6	4.058	1.023	4.141
الدافعية للإنجاز	AM7	4.250	.937	4.141
الدافعية للإنجاز	AM8	4.297	.853	4.141

الدافعية للإنجاز	AM9	4.052	1.173	4.141
الدافعية للإنجاز	AM11	4.044	1.137	4.141
الدافعية للإنجاز	AM12	4.114	1.081	4.141
الدافعية للإنجاز	AM13	4.147	1.054	4.141
التربية الإسلامية	Islamic	62.76	6.514	108.401
تقنية المعلومات	IT	64.40	9.418	108.401
الإحصاء	statistics	64.15	9.049	108.401
علم الاجتماع	Sociology	173.64	43.666	108.401
عام النفس	Psychology	305.10	58.382	108.401
التاريخ	History	63.98	9.366	108.401
الجغرافيا	Geography	97.26	24.117	108.401
علم الفلسفة	Philosophy	94.26	22.470	108.401
اللغة الإنجليزية	English	96.78	22.509	108.401
اللغة العربية	Arabic	61.68	8.112	108.401

ويتضح من الجدول (٢٢) أن المتوسطات الحسابية لكل من متغير الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز يتراوح بين (4.052–4.470)، أما الانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة السابق ذكرها فقد تراوحت بين(.604– 1.219)، حيث يلاحظ من الجدول السابق أنّ متوسطات والانحرافات المعيارية لمتغير الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز متقاربة وذلك لأن الحدود القصوى والحدود الأدنى لدرجات المتغيرات كانت واحدة وتتراوح من (١–٥)، بالإضافة إلى ذلك فقد كان المتوسط التراكمي لمتغير الرفاهية النفسية هو (4.392)، أما المتوسط التراكمي لمتغير التوافق الاجتماعي فقد كان(4.217) في حين أنَّ المتوسط التراكمي لمتغير الدافعية للإنجاز كان(4.141). في حين أنّ متغير التحصيل الدراسي فقد تباينت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لاختلاف الحد الأدنى والحد الأعلى لكل مادة دراسية فقد تراوحت الدرجة القصوى والأدنى لكل المواد من (٥٠–٣٦٠) أما المتوسط التراكمي له فقد كان(108.401). والجدول السابق يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مادة دراسية.

وللتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين المتغيرات، والجدول (٢٣) يتضمن النتائج.

جدول رقم (٢٣) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغيرات الدراسية	التحصيل الدراسيAA	الرفاهية النفسيةPWB	التوافق الاجتماعي SA	الدافعية للإنجاز AM
التحصيل الدراسيAA	1.000	.330**	.340**	.651**
الرفاهية النفسيةPWB	.330**	1.000	.٥٧٤**	.480**
التوافق الاجتماعيSA	.340**	.٥٧٤**	1.000	.519**
الدافعية للإنجازAM	.651**	.480**	.519**	1.000

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١

تشير النتائج في جدول (٢٣) إلى أن هناك علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي (ر=٠,٥٧٤، الدلالة=٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى أنه بزيادة الشعور الرفاهية النفسية يزيد مستوى التوافق الاجتماعي. كما وجدت علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز (ر=٠,٤٨٠، الدلالة=٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى أنه بزيادة الرفاهية النفسية الطالب نفسه تزيد دافعيته للإنجاز.

وأكدت معاملات الارتباط على وجود علاقة إيجابية بين مستوى التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز (ر=٠,٥١٩، الدلالة=٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى أنه بزيادة الشعور بالتوافق الاجتماعي تزيد مستوى الدافعية لدى الطلاب.

كما وجدت علاقات ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الشعور بالرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي (ر=٠,٣٣٠، الدلالة=٠,٠٠١)، وبالمثل، وجدت علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي (ر=٠,٣٤٠، الدلالة=٠,٠٠١)، وكذلك وجدت علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (ر=٠,٦٥١، الدلالة=٠,٠٠١)، وهو ما يشير إلى أنه بزيادة شعور الطالب بالرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز ازداد تحصيله الدراسي.

نتائج الإحصاء الاستدلالي:

أظهرت نتائج الإحصاء الاستدلالي لهذه الدراسة مدى تأثير كل متغير الجنس في متغيرات الدراسة (الرفاهية النفسية– التوافق الاجتماعي – الدافعية للإنجاز – التحصيل الدراسي). لطلاب الشهادة الثانوية بالقسم الأدبي بليبيا. وقد قامت الباحثة باستخدام الإحصاء الاستدلالي للتعرف على دلالات الفروق وفقًا متغيري الجنس (ذكور، إناث). حيث كان عدد الذكور ١٣٦ طالبًا وهو ما يعادل ٤٠٪ من حجم العينة ككل. أما عدد الإناث فقد كان ٢٠٤ طالبات ويقدر ب ٦٠٪ من حجم العينة الكلي.

متغير الجنس: استخدمت الباحثة الاختبار التائي (T - Test) للعينات المستقلة Independent Samples T-Test للتعرف على أثر متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (٢٤) يتضم هذه النتائج.

جدول رقم (٢٤) نتائج الاختبار التائي (T - Test) لدلالة الفروق وفقًا لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	ذكور	92.5809	8.12272	.485	337.598	.000
	إناث	92.0343	12.63991			
التوافق الاجتماعي	ذكور	46.3603	5.22767	-0.92	333.963	.002
	إناث	46.4216	7.03186			
الدافعية للإنجاز	ذكور	44.6544	8.47163	-1.578	296.592	.280
	إناث	46.1569	8.78562			
التحصيل الدراسي	ذكور	1044.6618	180.94862	-3.452	266.211	.041
	إناث	1110.8971	161.28387			

وتشير النتائج في الجدول (٢٤) إلى الآتي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث لشهادة الثانوية القسم الأدبي، فيما يتعلق بمستوى الدافعية للإنجاز(T =1.578 - ، الدلالة=0.280). وهو ما يشير إلى كل من الذكور والإناث من طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي بالمدارس الليبية لديهم الشعور المتوسط نفسه بالنسبة لدافعية للإنجاز، وعدم وجود فروق بينهم في هذا المتغير.

وعلى عكس من النتيجة السابقة، وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشعور بالرفاهية النفسية بين الذكور (المتوسط=92.5809) والإناث (المتوسط=92.0343) ولصالح الذكور (T=485.، الدلالة=0.000). وهو ما يعني أن مستوى الرفاهية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج البحوث التي ركزت على المراهقة حول موضوع الرفاهية لدراسات الطولية لمنظمة الصحة العالمية "World Health Organization ٢٠١٤ " والتي كانت تجمع البيانات كل أربع سنوات في أكثر من أربعين بلدًا في أمريكا الشمالية وأوروبا، وأكدت هذه الدراسات أن الذكور المراهقين أظهروا مستويات أفضل من الارتياح في الحياة من الإناث (Inchley, et al, 2016). وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى اختلاف طبيعة أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع الليبي التي تتبع بين الذكور والإناث والتي قد تعطي لأبنائها الذكور فرص ومساحة وحرية أكبر للاستقلالية والنمو الشخصي من الإناث.

في حين اكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيًا في متغير التوافق الاجتماعي بين الذكور (المتوسط=46.3603) والإناث (المتوسط=46.4216) ولصالح الإناث (T =0.92-، الدلالة=0.002). وهو ما يعني أن مستوى التوافق الاجتماعي للإناث أعلى منه لدى الذكور. وقد فسرت الباحثة أن السبب يرجع إلى طبيعة الإناث العاطفية وميلهم للمسايرة الاجتماعية، فهم يميلون لحل مشاكلهم الاجتماعية بطريق سلسة معتمدة على الحوار والمحاكاة وهم أكثر حرص على الحفاظ على علاقات جيدة مع المحيطين بهم. على عكس طبيعة الذكور الذين عادة ما يعتمدون على طرق أخرى لحل المشاكل كالمشاجرة مثلاً. وهذا ما أكدته دراسة (بن زايد، ٢٠٢٠) أنَّ هناك فروقًا دالة في مستوى الضبط الاجتماعي بين الجنسين لصالح الإناث.

وكذلك في متغير التحصيل الدراسي وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور (المتوسط=1044.6618) والإناث (المتوسط=1110.8971) ولصالح الإناث (T =3.452-، الدلالة=0.041). وهو ما يعني أن مستوى التحصيل لدى البنات أعلى منه لدى الذكور. وقد

يرجع ذلك لأن البنات بطبيعتهن أكثر انضباطًا وإصغاءً وتقيدًا بالتعليمات الموجهة إليهن كإتمام الواجبات. وكذلك لحرصهن في الحصول على الشهادات التعليمية والتي ستكون هي مصدر الرزق الأهم لديهم. وعليه فالفتيات لديهن مستوى تحصيلي أعلى من الذكور. وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة أعدتها منظمة التعاون والتطوير الاقتصادي العالمي والتي تضمنت ٤٣ دولة من الدول النامية والتي أكدت أن الإناث متقدمات على الذكور في مهارات القراءة والكتابة (IES,NCES,2007).

تقييم النموذج القياس الكلي Measurement Model:

يقدم هذا النموذج نتائج تحليل من أجل التأكد من صحة وموثوقية البناء ككل مع العينة الحالية لدراسة في المرحلة التأكيدية. حيث تم إجراؤه كنموذج قياس شامل للبنى الأربعة وهي الرفاهية النفسية(PWB) ،التحصيل الدراسي (AA) الدافعية للإنجاز (AM) التوافق الاجتماعي(SA).

حيث يظهر نموذج القياس نتائج جيدة ومرضية بشكل عام بناءً على جودة مؤشرات (GOF).

حيث كانت قيمة مربع درجة الحرية (CMIN/DF)تساوي (١,٢٤١) وهي قيمة أقل من ٣.

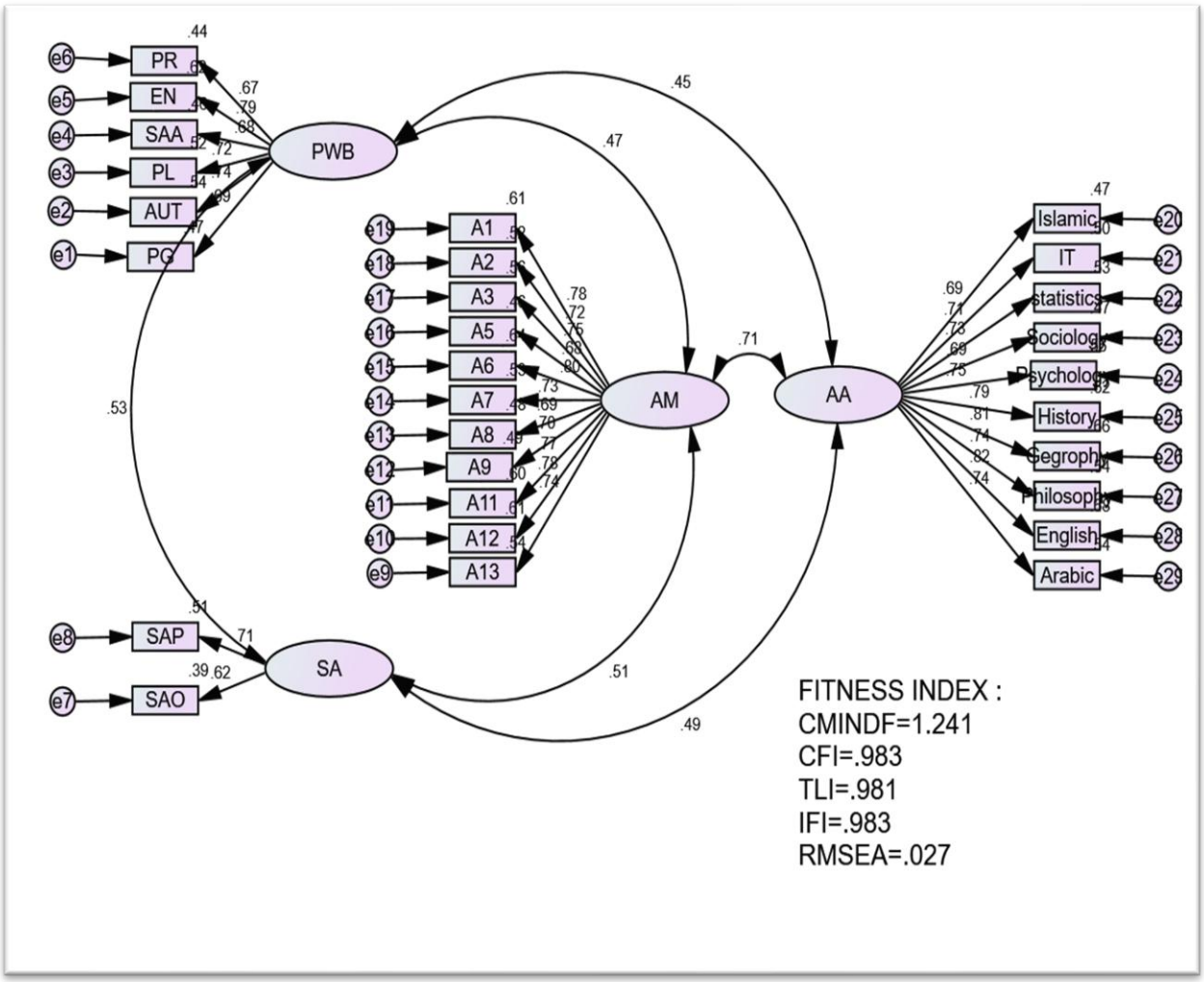
كما أن قيمة RMSEA(Mean Square Error of Approximation) تساوي ٠,٠٢٧

وهي قيمة جيدة حيث كانت أقل من ٠,٠٦. وكذلك مؤشر المطابقة المتزايدة Incremental Fit Index (IFI)، ومؤشر الملائمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) وكذالك مؤشر تاكر لويس Tucker-Lewis index (TLI)

كانت جميعها جيدة. وهي أكثر من (٠,٩٠). وعليه يبدو نموذج القياس جيّدًا لأنه ملائم للبيانات بشكل جيد. والشكل رقم (١٤) يوضح تقييم نموذج القياس الكلي. ويوضح جدول (٢٥) مؤشرات جودة النموذج للقياس المقترح ككل.

جدول رقم (٢٥) مؤشرات جودة النموذج المقترح ككل

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر للمقياس المقترح ككل
مربع كاي/ درجات الحرية CMIN/DF	1.242
قيمة RMSEA	0.027
CFI	0.983
TLI	0.981
IFI	0.983



الشكل رقم (١٤) يوضح تقييم نموذج القياس الكلي

تقارب المصداقية والموثوقية (Convergent Validity and Reliability):

يتم حساب المصداقية والموثوقية من خلال تشعبات الفقرات لعواملها لنموذج القياس النهائي. ويمكن أن نرى أن تشعبات كل الفقرات لعواملها كانت أكثر من ٠,٧٠. حيث تشير (CV) إلى درجة توافق الفقرات لقياس المفهوم نفسه (Hair et al.2006). ويمكن حسابه من خلال متوسط قيمة التباين المستخرجة (AVE). وقيمة (AVE) هي ٠,٥ فما أكثر. وأشارت النتائج إلى أن متوسط قيمة التباين المستخرجة تجاوزت القيمة الحدية البالغة ٠,٥. حيث كانت قيمته لمتغير الرفاهية النفسي (٠,٦٧٠)، والتوافق الاجتماعي (0.704)، والدافعية للإنجاز (0.550) والتحصيل الدراسي (٠,٥٨٣). ومن خلال قيم (AVE) المستخرجة تم استخراج قيم (CV) للمتغيرات والتي يجب أنْ تكون قيمتها ٠,٧ وما أكثر. وأشارت النتائج إلى أن قيم الموثوقية (CV) المستخرجة تجاوزت القيمة الحدية البالغة ٠,٧. حيث كانت قيمته لمتغير الرفاهية النفسي (٠,٩٧٧)، والتوافق الاجتماعي (٠,٩٦٣)، والدافعية للإنجاز (0.930) والتحصيل الدراسي (٠,٩٣٣).

حيث كانت هذه النتائج دليلًا قويًا على الصلاحية المتقاربة والموثوقية المركبة بين بيانات نموذج القياس.

والجدول الآتي يوضّح قيم (AVE) وقيم (CV) للمتغيرات.

جدول رقم (٢٦) يوضح قيم (AVE) وقيم (CV) للمتغيرات:-

المتغيرات	الفقرات	تشعبات الفقرات	S.E.	C.R.	P	CR(< 0.7)	AVE (< 0.5)
الرفاهية النفسية	PWB2	.807	----------	--------	***	0.977	0.670
الرفاهية النفسية	PWB3	.815	.054	18.189	***		
الرفاهية النفسية	PWB4	.791	.058	17.386	***		
الرفاهية النفسية	PWB6	.891	.053	20.969	***		
الرفاهية النفسية	PWB8	.798	.058	17.656	***		
الرفاهية النفسية	PWB10	.847	.051	19.283	***		
الرفاهية النفسية	PWB11	.847	.053	19.318	***		
الرفاهية النفسية	PWB13	.785	.057	17.223	***		
الرفاهية النفسية	PWB16	.800	.053	17.687	***		
الرفاهية النفسية	PWB17	.800	.054	17.660	***		
الرفاهية النفسية	PWB18	.815	.054	18.158	***		
الرفاهية النفسية	PWB19	.788	.056	17.299	***		
الرفاهية النفسية	PWB22	.802	.054	17.788	***		
الرفاهية النفسية	PWB25	.794	.056	17.498	***		
الرفاهية النفسية	PWB28	.825	.054	18.528	***		
الرفاهية النفسية	PWB29	.818	.053	17.914	***		
الرفاهية النفسية	PWB30	.813	.058	18.124	***		
الرفاهية النفسية	PWB31	.820	.052	18.426	***		
الرفاهية النفسية	PWB36	.827	.052	18.596	***		
الرفاهية النفسية	PWB37	.862	.052	19.869	***		
الرفاهية النفسية	PWB39	.848	.051	19.315	***		
التوافق الاجتماعي	SA1	.897	-------	-------	***	0.963	0.70٤
التوافق الاجتماعي	SA2	.848	.040	22.556	***		
التوافق الاجتماعي	SA3	.802	.046	20.204	***		
التوافق الاجتماعي	SA4	.867	.041	23.770	***		
التوافق الاجتماعي	SA5	.836	.045	21.886	***		
التوافق الاجتماعي	SA7	.785	.047	19.352	***		
التوافق الاجتماعي	SA9	.865	.044	23.656	***		
التوافق الاجتماعي	SA10	.799	.047	20.026	***		
التوافق الاجتماعي	SA11	.826	.042	21.417	***		
التوافق الاجتماعي	SA12	.818	.047	20.985	***		
التوافق الاجتماعي	SA14	.879	.044	14.452	***		
الدافعية للإنجاز	AM1	.781	------	-------	***	0.930	0.550
الدافعية للإنجاز	AM2	.729	.075	14.278	***		
الدافعية للإنجاز	AM3	.746	.087	14.846	***		
الدافعية للإنجاز	AM5	.682	.064	13.178	***		
الدافعية للإنجاز	AM6	.793	.072	15.957	***		
الدافعية للإنجاز	AM7	.737	.067	14.491	***		
الدافعية للإنجاز	AM8	.697	.062	13.527	***		
الدافعية للإنجاز	AM9	.704	.086	13.645	***		
الدافعية للإنجاز	AM11	.771	.080	15.432	***		
الدافعية للإنجاز	AM12	.776	.076	15.586	***		

		***	14.498	.075	.734	AM13	الدافعية للإنجاز
0.583	0.933	***	----------	--------	.736	Islamic	التربية الإسلامية
		***	12.201	.117	.707	IT	تقنية المعلومات
		***	12.477	.122	.720	statistics	الإحصاء
		***	11.858	.105	.705	Sociology	علم الاجتماع
		***	12.832	.122	.726	Psychology	عام النفس
		***	13.505	.314	.787	History	التاريخ
		***	13.926	.293	.842	Geography	الجغرافيا
		***	12.538	.295	.792	Philosophy	علم الفلسفة
		***	13.951	.575	.879	English	اللغة الإنجليزية
		***	12.626	.761	.726	Arabic	اللغة العربية

ملاحظة: تشير*** إلى أن $p > 0.001$

الصدق التمايزي Divergent Validity

جدول رقم (٢٧) يوضح نتائج الصدق التمايزي

المتغيرات	الرفاهية النفسية **Psychological well being**	التوافق الاجتماعي **Social adjustment**	الدافعية للإنجاز **Achievement motivation**	التحصيل الدراسي **Academic achievement**
الرفاهية النفسية **Psychological well being**	**0.818**	0.283	0.221	0.200
التوافق الاجتماعي **Social adjustment**		**0.839**	0.263	0.237
الدافعية للإنجاز **Achievement motivation**			**0.741**	0.497
التحصيل الدراسي **Academic achievement**				**0.763**

توضح الأرقام المائلة بالخط الغامق الجذر التربيعي ل(AVEs) للمتغيرات. في حين الأرقام الموجودة في الجزء الأعلى من الأرقام المائلة والغامقة هي عبارة عن تربيع معاملات الارتباط بين المتغيرات.

ومن خلال هذه النتيجة من الممكن ملاحظة الآتي ان معاملات (AVEs) لكل متغير أكبر من قيمة تربيع معاملات الارتباط بين المتغيرات. وهذا دليل على وجود صدق تمايزي جيد.

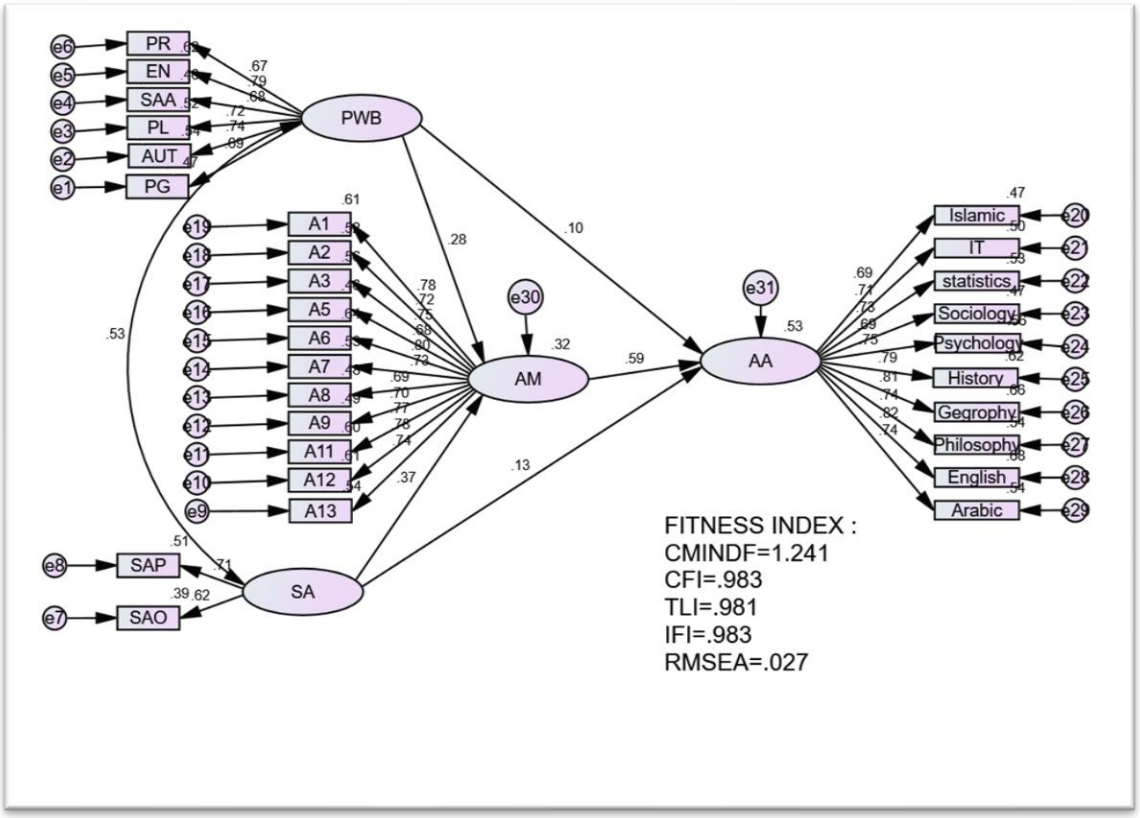
ومن خلال ما سبق تم التأكد من مدى صدق النموذج المقاس لدراسة من خلال تقارب المصداقية والموثوقية والصدق التمايزي. وبذلك سيتم الانتقال للخطوة الآتية وهي تقييم النموذج الهيكلي لدراسة واختبار الفرضيات.

تقييم النموذج الهيكلي Structural Model :

وفقا لما ذكرها Hair et al (2013) أنه عندما يلبي نموذج القياس المواصفات المطلوبة عندها من الممكن إعداد النموذج الهيكلي للدراسة الحالية لاختبار مدى ملائمة النموذج الهيكلي للبيانات. وذلك من خلال تحويل نموذج القياس إلى نموذج هيكلي مفترض عن طريق تثبيت المسارات السببية بدلاً من الارتباطات بين المتغيرات. في هذه المرحلة، تم تحديد النموذج الهيكلي وتقييمه بناءً على النموذج المفترض(انظر لشكل السابق رقم ١ في الفصل الأوّل). وتم عرض نتائج النموذج الهيكلي لهذه الدراسة مع المؤشرات الملائمة التي تم الحصول عليها بعد اجرائها في الشكل رقم (١٥). وكانت النتائج على النحو الآتي:-

حيث يظهر النموذج نتائج جيدة ومرضية بشكل عام بناءً على جودة مؤشرات (GOF). حيث كانت قيمة مربع درجة الحرية (CMIN/DF)تساوي (١,٢٤١) وهي قيمة أقل من ٣. كما أن قيمة RMSEA(Mean Square Error of Approximation) تساوي ٠,٠٢٧

وهي قيمة جيدة حيث كانت أقل من ٠,٠٦. وكذلك باقي المؤشرات تؤكد قيمًا جيدة.حيث كانت على النحو الآتي: مؤشر المطابقة المتزايدة Incremental Fit Index (IFI) يساوي (٠,٩٨٣) ومؤشر الملائمة المقارن Comparative Fit Index (CFI) يساوي (٠,٩٨٣) ومؤشر تاكر لويس Tucker-Lewis index (TLI) يساوي (٠,٩٨١) وجميعها قيم تتعدى القيمة الحدية المطلوبة(٠,٩٠). ويدل ذلك على وجود ملائمة إحصائية بين النموذج المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة واستجابات الطلبة كما تعكسها مؤشرات الملائمة الإحصائية. والشكل رقم (١٥) يوضح النموذج الهيكلي.



الشكل رقم (١٥) يوضح النموذج الهيكلي

التربيع المتعدد الارتباط (R2) لنموذج الهيكلي:

في هذه الدراسة، بلغ تربيع الارتباط المتعدد أو (R2) لنموذج الهيكلي للتحصيل الدراسي ٠,٥٣. كما هو موضح في الشكل ١٥.

جدول رقم (٢٨) يوضح نتيجة التحليل لنموذج المفترض للمتغيرات

المتغير التابع	المحددات	R2 SMC	معاملات المسار
نموذج AA	PWB SA AM	٥٣ (٥٣٪)	١٠. ١٣. ٥٩.

Note. SMC (Squared Multiple Correlation)

نتائج فرضيات الدراسة:

أوّلاً: العلاقات ذات التأثير المباشر:

اختبرت الدراسة الحالية ست فرضيات مباشرة تتعلق بأهداف الدراسة. وقد تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) من خلال AMOS 23 كما هو معروض في الشكل ١٥. والجدول رقم ٢٨ يوضح نتائج الفرضيات. وتم وضع محددات للحكم على النتائج حيث إن محدد قيمة الدلالة الإحصائية هي أنْ تكون أكبر من ٠,٠٥ ($p > 0.05$). واما أهمية الدلالة بقيمة أكبر من ٠,٢ ($\beta < 0.2$) وتم اختبار جميع المسارات الهيكلية وفقًا لهذه النتائج.

فيما يتعلق بتنبؤات التحصيل الدراسي، فإنَّ العلاقة ما بين الرفاهية النفسية (PWB) والتحصيل الدراسي (AA) كانت علاقة غير دالة وغير مهمة (β= ٠,١٠) وهي أقل من القيمة الحدية(٠,٢). وكذلك (p =.١٠٢) وهي قيمة غير دالة حيث إنها أكبر من القيمة الحدية(٠,٠٥).

وكانت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة العلاقة ما بين التوافق الاجتماعي (SA) والتحصيل الدراسي (AA) فالعلاقة بينهما كانت غير دالة وغير مهمة (β= ٠,١٣) وهي قيمة ليست أكبر من القيمة (٠,٢). وكذلك (p =٠,٠٨٤) وهي قيمة غير دالة حيث إنها أكبر من القيمة الحدية (٠,٠٥).

وعلى العكس من النتيجتين السابقتين فإن العلاقة ما بين الدافعية للإنجاز (AM) والتحصيل الدراسي (AA) كانت علاقة دالة ومهمة، حيث كانت قيمة (β=.٥٩) وهي قيمة أكبر من القيمة الحدية(٠,٢). وكذلك (p =***) وهي قيمة دالة حيث إنها أصغر من القيمة الحدية(٠,٠٥).

والجدول رقم ٢٩ يوضح نتائج فرضيات الدراسة للعلاقات بين المتغيرات والقيم المعيارية لعلاقات التأثير المباشر بين المتغيرات.

جدول رقم (٢٩) القيم المعيارية لعلاقات التأثير المباشر بين المتغيرات

فرضيات الدراسة	العلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة	القيمة المعيارية β	T-Value	الدلالة الإحصائية P-Value	قيمة الدلالة (p >0.05)	أهمية الدلالة (β < 0.2)
الفرضية الثانية	**PWB ⟹ AA**	٠,١٠	١,٦٣٧	٠,١٠٢	ليست دالة	ليست مهمة
الفرضية الثالثة	**SA ⟹ AA**	٠,١٣	١,٧٢٨.	٠,٠٨٤.	ليست دالة	ليست مهمة
الفرضية الرابعة	**AM ⟹ AA**	٠,٥٩	٨,٠٣٦	***	دالة	مهمة
الفرضية الخامسة	**PWB ⟹ AM**	٠,٢٨	٣,٦٢٢	***	دالة	مهمة
الفرضية السادسة	**SA ⟹ AM**	٠,٣٧	٣,٩٩٩	***	دالة	مهمة

***=p-value < 0.001, ** = p-value <0.01, *=p-value <0.05: ns= not significant

ويتضح من الجدول (٢٩) والشكل (١٥) والذي يعبر عن النموذج الهيكلي الملائم للعلاقة بين المتغيرات (بحسب البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة) فإنه يتضح عدم وجود علاقة تأثير مباشرة من أي نوع بين المتغيرات الكامنة (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي) ومتغير التحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية بالقسم الأدبي، وهو ما يعني رفض الفروض من الثاني والثالث والتي تشير نتائجها إلى عدم وجود علاقة تأثير مباشر بين المتغيرين (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي) والتحصيل الدراسي.

إلا أن النتائج تشير إلى وجود علاقة تأثير مباشر بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث كانت قيمة β (٠,٥٩)، وهي دالة إحصائيًّا. وكذلك أكدت النتائج وجود علاقة ذات تأثير مباشر بين المتغيرين المستقلين (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي) ومتغير الدافعية للإنجاز، حيث كانت قيمة β (٠,٢٨) في العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز، وكانت هذه القيمة ذات دلالة إحصائية. وكذلك في العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز كانت قيمة β (٠,٣٧) وهي أيضًا قيمة ذات دلالة إحصائية. وهذا يؤكد قبول الفرض الرابع والذي يشير نتائجه إلى وجود علاقة تأثير مباشر بين المتغيرين (الدافعية للإنجاز، التحصيل الدراسي). وكذلك قبول الفرضين: الخامس والسادس اللذين تنصُّ نتائجهما على وجود علاقة ذات تأثير مباشر بين متغيري (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي) ومتغير الدافعية للإنجاز.

كما تشير النتائج في الشكل (١٥) إلى وجود علاقة ارتباط بين المتغيرات المستقلة(الرفاهية النفسية، والتوافق الاجتماعي)، والجدول (٣٠) يلخص هذه النتائج.

جدول رقم (٣٠) القيم المعيارية للبارامترات التي تعكس العلاقة الارتباطية بين المتغيرين المستقلين (الرفاهية النفسية– التوافق الاجتماعي)

فرضيات الدراسة	العلاقات بين متغيرات الدراسة	القيمة المعيارية β	T-Value	الدلالة الإحصائية P-Value	قيمة الدلالة (p >0.05)	أهمية الدلالة (β < 0.2)
الفرضية الأولى	**PWB ⟺ SA**	٠.53	5.456	***	دالة	مهمة

***=p-value < 0.001, ** = p-value <0.01, *=p-value <0.05: ns= not significant

وتشير هذه النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المتغيرين المستقلين للدراسة الحالية وهما (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي). وهو ما يعني أن زيادة الشعور بالرفاهية النفسية من الممكن أن يؤدي إلى زيادة الشعور بالتوافق الاجتماعي. حيث كانت قيمة (β=.٥٣) أكثر من القيمة الحدية(٠,٢). وكذلك (***= p) وهي قيمة دالة حيث إنها أصغر من القيمة الحدية(٠,٠٥).

وهذا يؤكد قبول الفرض الأوّل والذي يشير إلى وجود علاقة تأثير مباشر بين متغيري: (الرفاهية النفسية، التوافق الاجتماعي).

ثانيًا: العلاقات ذات التأثير غير المباشر:

في هذا القسم من الدراسة سيتم إجراء الإحصاء النهائي وهو اختبار أهمية الدور الوسيط لدافعية للإنجاز في العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي). وفقًا للفرضيتين الخامسة والسادسة. وبناءً على ذلك، تم إجراء اختبار أهمية الوساطة بين المتغيرات الكامنة باستخدام طريقة **(Bootstrapping Method)** وعلى وجه التحديد تم استخدام ١٠٠٠ عينة تمهيدية و٩٥٪ فترات ثقة. ووفقًا لنتائج اختبار(Bootstrapping Method) ، تبين أن العلاقة بين متغيري الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل

من ٠,٠٥ (β= (0.027, SE=.039, p<0.05). وكذلك تحصلت العلاقة غير المباشرة الأخرى لدراسة على النتيجة نفسها، حيث تبين أنَّ العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥. كانت ذات دلالة إحصائية. (β= 0.003, SE=.096, p<0.05) والجدول رقم ٣٠ يوضح نتائج فرضيات الدراسة للعلاقات بين المتغيرات والقيم المعيارية لعلاقات التأثير غير المباشرة بين المتغيرات.

جدول رقم (٣١) القيم المعيارية لعلاقات التأثير غير المباشرة بين المتغيرات

فرضيات الدراسة	العلاقات غير المباشرة بين متغيرات الدراسة	القيمة المعيارية β	SE	95% Confidence interval Lower Upper حد أعلى- حد أدنى	الدلالة الإحصائية P-Value P<.05	قيمة الدلالة (p <0.05)
الفرضية السابعة	**PWB → AM X AM → AA**	.039	.066	.٠٢٢ - .٢٩١	٠,٠٢٧	دالة
الفرضية الثامنة	**SA → AM X AM → AA**	.096	.071	.٠٨٩ - .٣٧٦	٠,٠٠٣	دالة

***=p-value < 0.001, ** = p-value <0.01, *=p-value <0.05: ns= not significant

ويتضح من الجدول (٣١) أن العلاقة غير المباشرة بين المتغيرات المستقلة (الرفاهية النفسية **PWB**– التوافق الاجتماعي**SA**) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي**AA**) عبر متغير (الدافعية للإنجاز**AM**)كمتغير وسيط موجودة وذات دلالة إحصائية، وقد كانت الوسطية لمتغير الدافعية للإنجاز كاملة حيث إنه لم يكن هناك تأثير مباشر من قبل متغيري الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي على التحصيل الدراسي بالعلاقات المباشرة، ولكن وجدت هذه العلاقة بطريقة غير مباشرة بوجود المتغير الوسيط(الدافعية للإنجاز) وعليه يكون دور الوساطة لمتغير الدافعية للإنجاز كاملاً وليس جزئيًا. وعليه نقبل الفرضيتين اللتين تؤكدان على وجود علاقة ذات تأثير غير مباشر وعبر الدافعية للإنجاز بين متغيرات (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي) ومتغير (التحصيل الدراسي). وكلا من متغيري (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي) ومتغير (الدافعية للإنجاز) يفسران معًا 53% من التباين المشترك لمتغير التحصيل الدراسي، كما أنهما يؤثران معًا على التحصيل الدراسي سلبًا أو إيجابًا.

ملخص الفصل:

عرض هذا الفصل نتائج التحليلات الإحصائية التي تم إجراؤها من أجل تحقيق الغرض من الدراسة كما هو واضح في أهداف الدراسة الحالية. في المرحلة الأولى، تم فحص البيانات وتم تأكد أن البيانات خاضعة للتوزيع الطبيعي. ومن بعد تم اختبار الفرضيات. وباستخدام النمذجة SEM تم تقييم نموذج القياس كخطوة أولى، وكشف ذلك عن نتائج ودلائل قوية على صدق نموذج القياس وأن القياس بمختلف مجالاته يعد نموذجًا جيدًا. أكثر من ذلك فإن المرحلة الثانية من القياس دعمت نتائج النموذج الهيكلي في المرحلة الأولى خلال إظهار النتائج نفسها. وأخيرًا تم استخدام طريقة(**Bootstrapping Method**) للكشف عن أهمية الدور الوسيط في العلاقة بين متغيرات الدراسة. وستتم مناقشة أهمية هذه النتائج بمزيد من التفصيل في الفصل الخامس.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والاقتراحات والتوصيات

يناقش هذا الفصل الأخير ملخص النتائج على النحو المبين في الفصل السابق. حيث يعرض الجزء الأوّل مناقشة النتائج بناءً على فروض الدراسة. بعد ذلك، يناقش الجزء الثاني الآثار النظرية والعملية للدراسة، تليها توصيات الدراسة. وأخيرًا وليس آخرًا، اقتراحات الدراسات والبحوث المستقبلية في ضوء ما تم تداوله بالدراسة الحالية.

ملخص نتائج البحث

إنَّ الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو التحقق من دور الدافعية للإنجاز بوصفها متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين متغيري الدراسة المستقلين (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي) والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) لطلبة الشهادة الثانوية القسم الأدبي في مدينة طرابلس خلال النموذج المقترح للدراسة. هدفت الدراسة الحالية لإيجاد الأسباب الكامنة وراء انخفاض نسبة النجاح لدى طلاب الشهادة الثانوية في ليبيا خلال السنوات الماضية مقارنة مع السنة الدراسية من ٢٠١٧ والسنوات السابقة لها والتي فاقت نسبة النجاح في هذه السنوات ما يفوق ٨٠٪. وقد تم شرح هذه النسب بشكل مفصل في مشكلة الدراسة. وفي هذه الدراسة اهتمت الباحثة اهتمامًا كبيرًا بتوضيح الدور الذي تقوم به الدافعية للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية بوصفها مصدرًا ودافعًا أساسًا يحشد من خلاله الطالب كل قدراته وإمكانياته للحصول على درجات تحصيل دراسية عالية للوصول إلى التفوق الدراسي. ويفترض في هذه الدراسة أن حصول الطالب على نسبة عالية من التحصيل الدراسي يتم توقعه خلال شعور الطالب بالرفاهية النفسية وذلك من خلال تقبل الطالب لذاته وقدرته على تنظيم سلوكه وتطوير إمكانياته وقدرته على التحكم بالبيئة التي يعيش فيها، ووجود هدف يسعى إلى تحقيقه، وهذا التوقع لهذا الافتراض في الدراسة الحالية له آثار مباشرة وغير مباشرة من خلال الدافعية للإنجاز (الفرضية الثانية والسابعة). وعلى المنوال نفسه، يفترض في هذه الدراسة أيضًا أن حصول الطالب على نسبة عالية من التحصيل

الدراسي يتم توقعه من خلال قدرة الطالب على تحقيق التوافق الاجتماعي وذلك خلال قدرة الطالب على مواجهة مواقف الحياة بمرونة وبشكل خالٍ من الاضطرابات وكذلك قدرته على إقامة علاقات اجتماعية سليمة، وهذا التوقع لهذا الافتراض في الدراسة الحالية له أيضًا آثار مباشرة وغير مباشرة خلال الدافعية للإنجاز (الفرضية الثالثة والثامنة).

كما أظهرت النتائج أن التأثيرات المباشرة للدافعية للإنجاز على التحصيل الدراسي (الفرضية الرابعة) كانت دالة ومهمة. وعلى العكس من ذلك، فإن نتائج التأثيرات المباشرة (لرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي) على التحصيل الدراسي (الفرضيتان الثانية والثالثة) كانت غير دالة وغير مهمة لذلك تم رفض الفرضيتين.

وكذلك، تم افتراض أن متغير الدافعية للإنجاز يقوم بدور وسيط للعلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي (الفرضية السابعة) وكذلك متغير الدافعية للإنجاز يقوم بدور وسيط للعلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي (الفرضية الثامنة)، وكلتا الفرضيتين تم قبولهما لأنه كانت لهما دلالة إحصائية من خلال تحليل المسار لوساطة الدافعية للإنجاز.

بالإضافة إلى ذلك، تم افتراض التأثيرات المباشرة لكل من الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي على الدافعية للإنجاز (الفرضيتان الخامسة والسادسة) وكانت النتائج دالة إحصائيًّا ومهمة وعليه تم قبول الفرضيتين. وقد أكدت النتائج وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين المتغيرين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي (الفرضية الأولى) والذي بدوره أكد ضرورة قبول هذه الفرضية.

وقد تم عرض ملخص لنتائج البحث جنبًا إلى جنب مع العلاقات المفترضة ودلالتها الإحصائية في الجدول رقم ٣٢.

جدول رقم (٣٢) يوضّح العلاقات المفترضة لدراسة ودلالتها الإحصائية

فرضيات الدراسة	نوع العلاقة	العلاقات بين متغيرات الدراسة	قيمة الدلالة ($p > 0.05$)	أهمية الدلالة ($\beta < 0.2$)
الفرضية الأولى	مباشرة	**PWB → SA**	دالة	مهمة
الفرضية الثانية	مباشرة	**PWB → AA**	ليست دالة	ليست مهمة
الفرضية الثالثة	مباشرة	**SA → AA**	ليست دالة	ليست مهمة
الفرضية الرابعة	مباشرة	**AM → AA**	دالة	مهمة
الفرضية الخامسة	مباشرة	**PWB → AM**	دالة	مهمة
الفرضية السادسة	مباشرة	**SA → AM**	دالة	مهمة
الفرضية السابعة	غير مباشرة	**PWB → AM X AM → AA**	دالة	مهمة
الفرضية الثامنة	غير مباشرة	**SA → AM X AM → AA**	دالة	مهمة

***=p-value < 0.001, ** = p-value <0.01, *=p-value <0.05: ns= not significant

وعليه تم قبول كل فروض الدراسة الحالية باعتبارها ذات دلالات إحصائية. ما عدا الفرضين الثاني والثالث، حيث كشفت النتائج عن عدم وجود آثار ذات دلالات إحصائية للفرضيتين (الثاني والثالث).

مناقشة النتائج:

تقوم الباحثة في هذا الجزء بمناقشة نتائج الدراسة الحالية والمتمثلة في نتائج تقييم النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA بالإضافة إلى نتائج اختبار فرضيات الدراسة

باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة الهيكلية (SEM). وبناءً على ذلك ستقوم الباحثة بتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على جميع المقاييس باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتم تحديد عدد العوامل بـ "٣". وتم حذف الفقرات (والتي يقل معامل تشبعها على عاملها عن) ٠,٤٠. ثم اتبعت الباحثة بعد ذلك الخطوات التي اقترحها كل من أندرسون وجربينج (Gerbing, D. W. and Anderson, 1988) والمتمثلة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM للتحقق من الصدق البنائي لكل مقياس على حدة. وفي الخطوة اللاحقة قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج AMOS ٢٣للتحقق من الصدق البنائي وذلك لكل مقياس من مقاييس الدراسة وذلك خلال التحقق من الصدق البنائي للمجالات لكل مقياس.

وبحسب نتائج الدراسة لمقياس الرفاهية النفسية، تكون المقياس في صورته الأولية من ٤٢ فقرة، موزعة على ستة أبعاد. حيث أكد المحكّمون ضرورة حذف بعض الفقرات التي رأوا أنها متشابهة (انظر إلى صدق المحكمين)، وعليه أصبح المقياس مكونًا من ٣٣ فقرة. وبعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي على ٣٣ فقرة Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وعليه تم الاحتفاظ بعدد العوامل بـ "٦". وبعد حذف ١٢ فقرة (والتي يقل معامل تشبعها على عاملها عن) ٠,٤٠. وعليه أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونًا من ٢١ فقرة تتوزع على ستة مجالات (العلاقات الإيجابية مع الآخرين، التمكن البيئي، تقبل الذات، الهدف أو الغرض من الحياة، الاستقلالية، النمو الشخصي). وفي الخطوة الآتية، قامت الباحثة باستعراض لنتائج التحليل العاملي التوكيدي CFA خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج AMOS ٢٣للتحقق من الصدق البنائي للمجالات من خلال نتائج معامل تشبع

الفقرات إلى مجالها لمقياس الرفاهية النفسية. وأكدت النتائج أن المؤشرات ممتازة لنموذج المقترح لمقياس الرفاهية النفسية، فقد كانت قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEAأقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل من TLI، CFI، IFI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢١ فقرة.

وفيما يتعلق بمقياس الشعور بالتوافق الاجتماعي والذي يحتوي في صورته الأولية على ١٤ فقرة، والفقرات غير مقسمة إلى أي مجالات فرعية؛ قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتنتج عن التحليل عاملين. وبعد حذف ثلاث فقرات والتي يقل معامل تشبعها على عاملها عن(٠,٤٠)، أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونًا من ١١ فقرة تتوزع على مجالين (التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالفرد، التوافق الاجتماعي ذات العلاقة بالآخرين). ثم قامت الباحثة باستعراض لنتائج التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج ٢٣ AMOSللتحقق من الصدق البنائي للمجالات من خلال نتائج معامل تشبع الفقرات إلى مجالها لمقياس التوافق الاجتماعي. وأكدت النتائج إلى أن المؤشرات ممتازة لنموذج المقترح لمقياس التوافق الاجتماعي، فقد كانت قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEAأقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل من TLI، CFI، IFI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة. ومِن ثَمَّ تكون المقياس في صورته النهائية من ١١ فقرة.

وأما مقياس الدافعية للإنجاز فيتكون في صورته الأولية من ١٤ فقرة، والفقرات مقسمة إلى مجالين فرعيين، وقامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA) على فقرات الأداة باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسة Principle Component Method وذلك للتأكد من صدق بناء المقياس، كما تم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس Varimax Rotation، وتم الاحتفاظ بعدد العوامل بـ "٢". وبتفحص معاملات التشبع للفقرات وجدت الباحثة أن ثلاث فقرات كان معامل تشبعهم أقل من ٠,٤٠ وهي درجة القطع التي حددها Tabachnick and Fidell لقبول انتماء الفقرة لمجالها. وعليه قامت

الباحثة بحذف الفقرات الضعيفة. وقد أصبح المقياس في صورته الأخيرة مكونًا من ١١ فقرة تتوزع على مجالين (فقرات تقيس أفكار متغير الدافعية للإنجاز، فقرات تقيس السلوكيات لمتغير الدافعية للإنجاز).

وفي الخطوة اللاحقة، قامت الباحثة باستعراض لنتائج التحليل العاملي التوكيدي CFA من خلال أسلوب معادلة النمذجة الهيكلية SEM باستخدام برنامج AMOS ٢٣ للتحقق من الصدق البنائي للمجالات من خلال نتائج معامل تشبع الفقرات إلى مجالها لمقياس الدافعية للإنجاز. وأكدت النتائج أن المؤشرات ممتازة لنموذج المقترح لمقياس الدافعية للإنجاز، فقد كانت قيمة "مربع كاي/ درجات الحرية" أقل من ٣. وكانت قيمة RMSEA أقل من ٠,٠٦، كما أن قيم كل من TLI، CFI، IFI جميعها أكثر من ٠,٩، وهو ما يشير إلى أن المؤشرات جيدة. وتكون المقياس في صورته النهائية من ١١ فقرة.

وكخطوة حاسمة لتحقق من صدق نموذج القياس ككل تم عرض نتائج تحليل العاملي التوكيدي من أجل التأكد من صحة وموثوقية البناء ككل مع العينة الحالية للدراسة، حيث تم إجراؤه بوصفه نموذج قياس شامل للبنى الأربعة وهي الرفاهية النفسية (PWB)، التوافق الاجتماعي(SA)، الدافعية للإنجاز(AM)، التحصيل الدراسي(AA). حيث يظهر نموذج القياس نتائج جيدة ومرضية بشكل عام بناءً على جودة مؤشرات(GOF)، حيث كانت قيمة كاي تربيع(٤٦٠,٤٨٢)،

ودرجة الحرية تساوي ٣٧١، وقيمة مربع كاي تساوي (١,٢٤١) وهي قيمة أقل من ٣ وعليه تؤكد المؤشرات أنّ نموذج القياس للبنى الأربع جيد ومرضٍ بشكل عام.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتحويل نموذج القياس إلى نموذج هيكلي مفترض عن طريق تثبيت المسارات السببية بدلاً من الارتباطات بين المتغيرات. وأكدت نتائج النموذج الهيكلي على وجود مؤشرات ملائمة ومرضية والتي تؤكد أنَّ النموذج ذو مواصفات جيدة. وعليه تم اعتماد هذا النموذج لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مناقشة أهداف الدراسة:

دراسة التأثير المباشر لجميع المتغيرات (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي – الدافعية للإنجاز) على التحصيل الدراسي. يتمثل هذا الهدف في الفرضيات (الثانية – الثالثة – الرابعة) وذلك من خلال طرح التساؤلات (الثاني – الثالث – الرابع) والتي تتمثل في فهم ما إذا كان متغيرات (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي – الدافعية للإنجاز) تؤثر في التحصيل الدراسي. وكذلك في الهدف الأول خلال (الفرضية الأولى) والذي يتمثل في فهم ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيري (الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي). بالإضافة إلى ذلك، فقد شملت التأثيرات المباشرة أيضًا الأهداف المفسرة للفرضيات (الخامس- السادس) وذلك من خلال طرح التساؤلات (الخامس- السادس) والتي تتمثل في فهم ما إذا كانت متغيرات (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي) تؤثر في الدافعية للإنجاز.

أما التأثيرات غير المباشرة فقد كانت خلال طرح التساؤلين السابع والثامن اللذين يهدفان للكشف عمّا إذا كان الدافع للإنجاز لدى طلاب الشهادة الثانوية يتوسط العلاقة بين المتغيرات المستقلة (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي) والمتغير التابع التحصيل الدراسي.

التأثيرات المباشرة لمتغيرات الدراسة:

*تم اختبار العلاقة المباشرة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي في الفرضية الرابعة: أن لدافعية الإنجاز تأثيرًا في التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج أن هناك معاملاً للتأثير بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي مهم عمليا. (ß=.٥٩). والدلالة الإحصائية قيمتها أكبر من (T<1.96). ويشير هذا إلى أن لدافعية الإنجاز تأثيرًا كبيرًا في التحصيل الدراسي. والتحليل الهيكلي لنموذج الدراسة المفترض دعم الفرضية الرابعة من الدراسة الحالية التي تفترض أن التحصيل الدراسي يتم التنبؤ به خلال الدافعية للإنجاز. وخير دليل وداعم لهذه النتيجة ما أكده Carol Dweck,2013 في نظريته المعرفية لدافعية للإنجاز أن دافعية الطلاب للإنجاز مبنية على مدى اقتناع الطالب بما أنجزه على مستوى أنشطته ومدى تحقيقه لهدفه كالحصول على نتائج جيدة أو تفوقه الدراسي.حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة اهتمت بالدافعية وأثرها في التحصيل الدراسي (Ricarda et al , (٢٠٢٠) V Vineeth Kumar, Geetika Tankha

Steinmayr (٢٠١٩) Sita Chetri, (٢٠١٤), Madhu Gupta et al (2012), بن سعدية ومدياني (٢٠١٥)، ناصر (٢٠١٥)، آدم (٢٠١٥) وكل نتائج هذه الدراسات أكدت وجود أثر وعلاقة إيجابية بين المتغيرين. ومن هنا تأتي الحاجة الملحة إلى تحفيز هذا الدافع الإنجازي داخل الطلاب وجعله هدفًا تربويًّا يتم دعمه من جميع مؤسسات المجتمع لما له من أهمية عظمى في رفع مستوى الطموح والتمييز عند الطلاب بالمدارس. وفي هذه الحالة تكون لدى الطلاب طاقة داخلية تدفع سلوكهم نحو إنجاز أهدافهم الدراسية على اعتبار أن الطالب بقدرته الدافعية في التعامل مع مختلف الأنشطة في مختلف المواد التي يدرسها تحفزه على بذل مجهودات أكبر لبلوغ مستوى معرفي دراسي أفضل ومِن ثَمَّ يكون مرتبطًا بدرجة أكفأ بالتعلم والتعليم ومنه بارتفاع دافعيتهم للإنجاز (Barbara. L. james e, pope, 2000).

* تم اختبار العلاقة المباشرة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي في الفرضية الثانية: أن لرفاهية النفسية تأثير في التحصيل الدراسي. وعلى عكس الفرضية الرابعة، لم يكن التأثير المباشر لمستوى الرفاهية النفسية على التحصيل الدراسي مدعومًا إحصائيًّا لأن العلاقة كانت ضعيفة (ß=0.10)

والدلالة الإحصائية قيمتها أقل من (T>1.96). وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تتعارض مع العلاقة المفترضة في الدراسة الحالية، يمكن أن يكون هناك تفسير منطقي لهذه الحالة. حيث وجد Susanne Bücker, et al (2017) وأن معاملات الارتباط كانت مستقرة بين الرفاهية النفسية بمختلف أبعادها وبين التحصيل الدراسي بمختلف مستوياته وأكدت نتائج الدراسة عمومًا أنَّ الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض لا يتحصلون بالضرورة على درجات منخفضة في مستوى الرفاهية النفسية، وأن الطلاب المتفوقين دراسيًّا لا يمتلكون بالضرورة مستويات عالية من الرفاه النفسي. وكذلك أظهرت نتائج دراسة Irene Cadime, et al(٢٠١٦) عدم وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين التحصيل الدراسي وأنواع الرفاه بما فيهم الرفاه النفسي.

وأكثر من ذلك حيث أظهرت نتائج دراسة Rüppel, F. , Sebastian Liersch , U.Walter (2014) تأثيرًا سلبيًّا غير متوقع من الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي للمقررات الدراسية ‘‘اللغة الألمانية، الرياضيات ". وقد يرجع سبب هذه النتيجة، أن الظروف التي يمر بها الطلاب في المجتمع الليبي وما يمر به من اضطرابات وتغيرات على جميع المستويات يخلق فردًا

لديه رغبة قوية لتحسين وضعه والوصول إلى هدفه بغض النظر عن مستوى شعوره بالرفاهية النفسية والذي قد يعتبره أمرًا ثانويًّا. ومن ناحية أخرى قد يكون السبب طبيعة المؤسسات التعليمية في ليبيا والتي بدورها تأثرت بالظروف والتغيرات السياسية والاقتصادية التي تمر بها البلاد والتي أثرت سلبًا في تفعيل مفهوم الرفاه داخل مدارسها كعدم التمتع بالأجواء المدرسية والخوف الدائم من التطلعات المستقبلية. وهذا ما أكدته منظمة اليونسيف(UNICEF, 2002) أن الصعوبات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والبيئية المعقدة لشباب في البلدان النامية تخلق مجموعة واسعة من التحديات التي يجب على المراهقين التغلب عليها أثناء رحلتهم إلى مرحلة البلوغ للوصول إلى أهدافهم. وكذالك اكدت(UNICEF, 2019) ان أطفال وشباب منطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا والتي تتراوح أعمارهم مابين ١٥-١٧ يعيشون ضروف صعبة نتيجة لصراعات الموجودة فيها ومن الواجب توفير أجواء مناسبة لتعلم والتعرف على احتياجات المتعلمين وخاصة في سن المدارس الثانوية. وعليه قد ينجح الطلاب في الحصول على درجات دراسية عالية. ولكن مما لا شك فيه أن عدم شعور الطالب الدائم بالرفاهية النفسية له آثار سلبية ومدمرة على المدى البعيد. وذلك لأن المشاعر السلبية والمؤلمة طويلة الأمد قد تعرض الرفاه النفسي للخطر وتؤثر في عمل الفرد في حياته اليومية (Huppert, 2009; Malavia & Punia, 2015).

*تم اختبار العلاقة المباشرة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي في الفرضية الثالثة: أن لتوافق الاجتماعي تأثيرًا في التحصيل الدراسي. وجاءت النتائج مشابهة للفرضية الثانية، لم يكن التأثير المباشر لمستوى التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي مدعومًا إحصائيًّا لأن العلاقة كانت ضعيفة (ß=0.13)

والدلالة الإحصائية قيمتها أقل (T>1.96). وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تتعارض مع العلاقة المفترضة في الدراسة الحالية، يمكن أن يكون هناك تفسير منطقي لهذه النتيجة. حيث قدمت دراسة Pooja Bhagat (2016) ودراسة سمر على (٢٠١٨) نتائج تؤكد عدم وجود تأثير تفاعلي بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وكذلك دراسة Kiran n. Modi (٢٠١٤) التي أكدت أن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي ضعيفة لطلاب المدارس الثانوية.

وقد يرجع سبب هذه النتيجة، للظروف الاجتماعية وقلة الدعم الاجتماعي الناتج عن التغيرات التي يشهدها المجتمع الليبي خلال السنوات الأخيرة، والتي قد تؤثر سلبًا في شعور الطالب بالأمن وتؤدي إلى رغبته الزائدة للانعزال وعلى علاقته مع مجتمعه المحيط به. فعديد من هؤلاء المراهقين لديهم القليل من الموارد الشخصية وقليل من الدعم الاجتماعي لمواجهة الظروف التي تنشر الفقر والظلم والتمييز بين الجنسين (UNFPA ,2007). ومن ناحية أخرى، قد تكون طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طالب الشهادة الثانوية وهي مرحلة المراهقة والتي تتميز بالرغبة القوية للاستقلالية والاعتماد على النفس ومحاولة الاكتفاء بذواتهم سببًا لجعل مستوى شعورهم بالتوافق الاجتماعي متغيرًا ليس له أثر في تحصيلهم الدراسي. حيث تكون كل اهتماماتهم منصبة حول أهدافهم الدراسية دون وضع اعتبار لطبيعة العلاقات الإيجابية التي تجمعهم مع وسطهم المدرسي والمجتمعي بصفة عامة. وعليه قد يحقق الطالب أهدافه الدراسية ويكون غافلاً عن أهمية شعوره بالأمن الاجتماعي وتفاعله مع أسرته ومدرسته بعلاقات تسودها الحب والاحترام. والتي يعد فقداتها مظهر من مظاهر الاعتلال الصحي. فتعرض المراهق للضغوط الاجتماعية المستمرة ستؤثر سلبًا في تكوين شخصيته مستقبلا، وأن عدم وجود انسجام وراحة نفسية وتوافق اجتماعي خلال هذه المرحلة سيخلق عديدًا من الاضطرابات في شخصية المراهق. فقد كشفت الدراسات التي أجريت مع طلاب مراهقين أن سوء التكيف والتوافق الاجتماعي للطلاب مرتبط ارتباطًا سلبيًّا بالصحة النفسية (Chui Rcf, Chan C- k, 2017). ومن هنا يأتي دور المؤسسات التربوية والاجتماعية في دعم المدارس وتوعيتها بأهمية خلق أجواء اجتماعية طيبة بين المعلمين والطلبة فيما بينهم من خلال خلق نشاطات ودورات تأهيلية تنمي بينهم شعور التوافق الاجتماعي.

* تم اختبار العلاقة المباشرة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي في الفرضية الأولى: أن للرفاهية النفسية علاقة مباشرة مع التوافق الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي (ß=.53). والدلالة الإحصائية قيمتها أكبر من (T<1.96). ويشير هذا إلى أن تأثيرًا كبيرًا يوجد بين الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي. والتحليل الهيكلي لنموذج الدراسة المفترض دعم الفرضية الأولى من الدراسة الحالية التي تفترض أن للرفاهية النفسية علاقة مباشرة بالتوافق الاجتماعي. وخير دليل وداعم لهذه النتيجة ما أكده Ryff من أن الحفاظ

على علاقات إيجابية مع الآخرين يعد وسيلة لعيش حياة ذات معنى، وأن هؤلاء الذين يميلون إلى تكوين علاقات جيدة مع الآخرين هم أفراد يمتلكون رفاهية ذاتية وشعور بالرضا بشكل أكبر مقارنة بغيرهم الذين لا يميلون لذلك (Peterson,Christopher ;Seligman,Martin E.P, 2005). وأكدت نتائج دراسات سابقة كدراسة Saif-Ur Rahman (٢٠١٧) ودراسة Jasraj Kaur (٢٠١٢) ودراسة Neelam Pandey and Vishesh Tyagi (٢٠١٥) التي أكدت وجود ارتباط إيجابي بين التوافق الاجتماعي والرفاهية النفسية للطلاب وهو دال عند مستوى ٠,٠١. ودراسة Leena Holopainen, et al (٢٠١١) أظهرت أن العلاقات الإيجابية كانت كمنبئ بالرفاه النفسي، وأكدت وجود صلة إيجابية بين العلاقات الشخصية الاجتماعية الإيجابية ومع الرفاهية النفسية مع تطور الحياة للطلاب. وأكد Vanessa Barbosa, et al (٢٠١٥) أن المستويات الأعلى من الكفاءات الاجتماعية ومهارات التعاطف، وضبط النفس، والتوافق الاجتماعي، والنهج العاطفي ومستويات الأعلى من الدعم الاجتماعي كالدعم من الأصدقاء والعائلة تسهم في زيادة مستوى الرفاه النفسي للمراهقين. وأكدت دراسة .Raymond C.F. Chui, and Chi-K Chan (٢٠٢٠)، أن الطلاب الذين لديهم درجات منخفضة في التوافق المدرسي لديهم درجات منخفضة في مقياس الشعور بالرضا عن الحياة. لذلك تعد الرفاهية النفسية والشعور بالتوافق الاجتماعي مطلبًا أساسًا لأي طالب يمر بمرحلة المراهقة. وعليه فالشخص الذي يمتلك مستوى منخفضًا من الرفاهية النفسية هو إنسان يجد صعوبة في تكوين علاقات دافئة ومنفتحة مع غيرهم، فشعوره بالانعزال والإحباط وعدم الثقة يمنعه من تكوين صداقات وعلاقات شخصية جديدة (Maria Ann Richter, 2015).

ومن هنا تكمن أهمية الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي لطالب الليبي وخاصة في ظل التحديات التي تواجهه. فالعمل على تنمية قدرة الطالب على التمسك بالمواقف الإيجابية تجاه ذاته بشكل مستقل عن الضغوط الاجتماعية التي تواجهه، ورغبته المستمرة لتطوير ذاته والقدرة على التحلي بالمرونة باختلاف البيئات، وامتلاكه لهدف واضح يجعل لحياته معنى يخلق من الطالب فردًا قادرًا على مواجهة التحديات بشكل إيجابي أثناء أداء واجباته وأعماله بما يحقق له الرفاهية النفسية. ومن ناحية أخرى، فإن اكتساب الطالب للمهارات الاجتماعية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع وقدرته على تكوين علاقات طيبة مع أسرته ووسطه المدرسي

والمجتمعي بصفة عامة، يساهم بشكل كبير في خلق شخصية خالية من الأمراض والاضطرابات النفسية. وهذا ما أكده Freudصاحب نظرية (التحليل النفسي) أكد أن الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية هي الشخصية القادرة على إشباع متطلباتها الضرورية بوسائل مقبولة اجتماعيًّا. ويرى أن الأمراض التي تصيب الإنسان مثل العصاب والذهان ما هي إلا شكل من أشكال سوء التوافق الاجتماعي، ويؤكد أن الصفات الأساسية للشخصية المتمتعة بالصحة النفسية والمتوافقة اجتماعيًّا هي القدرة على العمل والاجتهاد مع القدرة على العطاء والحب. (عبد اللطيف، ١٩٩٣).

* تم اختبار العلاقة المباشرة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز في الفرضية الخامسة: أن للرفاهية النفسية تأثيرًا في الدافعية للإنجاز. وأظهرت النتائج أن هناك معاملاً للتأثير بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز مهم ودال إحصائيًّا.(ß=.٢٨). والدلالة الإحصائية قيمتها أكبر من (T<1.96). ويشير هذا إلى أن للرفاهية النفسية تأثيرًا إيجابيًّا في الدافعية للإنجاز. والتحليل الهيكلي لنموذج الدراسة المفترض دعم الفرضية الخامسة من الدراسة الحالية التي تفترض أن الدافعية للإنجاز يتم التنبؤ بها من خلال الرفاهية النفسية. فالشخصية السليمة قادرة على الاستمرارية في تطوير نفسها بنفسها وتحسين سلوكها وتنظيمه للوصول إلى هدفها وهي شخصية مستقلة متقبلة لذاتها ولديها رغبة كبيرة في الترحيب بالخبرات الجديدة. وهذا بدوره يؤدي بالضرورة إلى خلق شخصية ذات رفاهية نفسية عالية وهذه الرفاهية تمكن الطالب من امتلاك دافع قوي للإنجاز تجعل منه شخص ناجحًا على الصعيد الشخصي والدراسي. وهذا ما يؤكده (Dodge,et al,2012)بأن الرفاه النفسي ينطوي على التمكن الشخصي، الاستقلالية، الشعور بالهدف والمعنى في الحياة، وبالنمو والتطور الشخصي يوصل المرء إلى حالة الرفاه وإذا وصل لحالة اتزان لن يتأثر بأحداث الحياة الصعبة والمجزية. وقد أكدت عديد من الدراسات السابقة هذه النتيجة كدراسة (Grera& Abd Hamid, 2021) ودراسة Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (٢٠١٧) ودراسة Zenebe Demissie (٢٠١٥) ودراسة Sunita (٢٠١٨) وأسفرت نتائجها على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، وكذلك أكدت الدراسة على وجود ارتباطات بين أبعاد كل من المتغيرين(الرفاهية النفسية–الدافعية للإنجاز). ودراسة Getrude C. Ah Gang, et al (2018) والتي أكدت أن الدافعية للإنجاز أسهمت في

مستوى الرفاهية النفسية بنسبة ١٦٪. ومن هنا تأتي ضرورة الوعي بأهمية الرفع من مستوى الرفاهية النفسية للطلاب في خلق دافع الإنجاز لديهم.

فالدافعية للإنجاز ليست دافعًا يخلق في لحظة، إنما هو دافع ينبثق من استعداد كامن داخل الفرد يتصف بالثبات النسبي ويستثأر بمثيرات سواء كانت داخلية أو خارجية في مواقف معينة. وعليه فإن القائمين في المجال التربوي والتعليمي وبما لديهم من خبرات وتجارب تأهيلية قادرون على إعداد برامج تربوية وخلق مواقف تربوية داخل الصفوف التعليمية من شأنها أن ترفع مشاعر الرفاهية النفسية لطلاب واستغلالها لتحفيز دافعية الإنجاز والمثابرة في داخلهم للوصول إلى طموحاتهم.

*تم اختبار العلاقة المباشرة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز في الفرضية السادسة: أن للتوافق الاجتماعي تأثيرًا على الدافعية للإنجاز. وأظهرت النتائج أن هناك معامل تأثير بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز مهم ودال إحصائيًّا.(ß=.٣٧). والدلالة الإحصائية قيمتها أكبر من (T<1.96). ويشير هذا إلى أن للتوافق الاجتماعي تأثيرًا إيجابيًّا في الدافعية للإنجاز. والتحليل الهيكلي لنموذج الدراسة المفترض دعم الفرضية السادسة من الدراسة الحالية التي تفترض أن الدافعية للإنجاز يتم التنبؤ بها من خلال التوافق الاجتماعي. فالمراهقون الذين لديهم شعور بالانتماء إلى وسطهم الاجتماعي، يشعرون بالراحة والأمان والاسترخاء بدلاً من القلق أو الخوف أو الانزعاج، فهم يتفاعلون جيدًا مع الآخرين، ويتعاملون مع النزاعات اليومية العادية، ويكونون قادرين على إدارة مشاعرهم وعواطفهم بشكل مناسب وهم كذلك يتصفون بأنهم مهتمون بالتعلم ولديهم الحافز للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Chen, X., Chen, H., Li, D. and Wang, L., 2009).

وانفقت نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسات سابقة كدراسة (Grera, el at, 2022 حيث أظهرت النتائج أن التوافق الاجتماعي متغير يتنبأ بالدافعية للإنجاز. ودراسة Yousef Mombininia (2016) ودراسة Alireza Heydarei1 and Roohalah Daneshi (٢٠١٥) دلت النتائج فيها على وجود علاقة بين المتغيرين. ودراسة جعرير (٢٠١٧) دلت على وجود علاقة قوية وموجبة بين متغير التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز بمعدل r = 0.77 وهو دال عند مستوى ٠,٠١. ومن الممكن الاستدلال من هذه النتائج أن الطالب الذي يمتلك مشاعر

الاحترام المتبادل مع معلميه، ويقضي أوقاته التي تسودها المودة والمتعة مع زملائه داخل الصفوف المدرسية، ويشعر بالسعادة مع أفراد أسرته. كل هذه العلاقات الطيبة تشعر الطالب بقيمته في المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها ومجتمعه الذي يعيش فيه. وهذا الشعور يخلق في داخله رغبة لمواجهة المشاكل والصعوبات اليومية محاولاً إيجاد الحلول لها مدفوعًا برغبة ودافعية قوية لتحقيق مستويات أعلى من الإنجازات. لذلك وجب على الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المراهق خلق أجواء نفسية واجتماعية مناسبة تتيح للمراهقين الفرص لإشباع حاجاتهم وتحفيز دوافعهم لإنجاز متطلباتهم وتحقيق أهدافهم بشكل أمثل وصولاً إلى شخصية ناضجة جسميًّا، وعقليًّا، وانفعاليًّا، واجتماعيًّا خالية من أي مظهر من مطاهر الاضطراب النفسي وبذلك تمر مرحلة المراهقة باطمئنان. فالطلاب الناجحون أكاديميًا يتمتعون بتقدير أعلى للذات ومستوى أقل من الاكتئاب. وأنهم يميلون اجتماعيًا وأقل عرضة للإدمان على الكحول والانخراط في تعاطي الكحول، وهم الأفراد الأكثر تنظيمًا واستعدادًا ودافعًا للإنجاز بشكل أفضل ولديهم خطة أو مخطط ليحققوا أداءً أفضل في المدرسة (Mclnerney, et al,2012).

التأثيرات غير المباشرة لمتغيرات الدراسة:

من الاهتمامات الأساسية لهذه الدراسة الكشف عن دور الدافعية للإنجاز كوسيط في النموذج المقترح لشرح التحصيل الدراسي.

أوّلاً:– تم فحص العلاقة غير المباشرة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي، بوساطة الدافعية للإنجاز في (الفرضية السابعة): الدافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين الرفاهية النفسية والتحصيل الدراسي.

وقد تم التوضيح سابقًا أن التأثير الرفاهية النفسية في التحصيل الدراسي بشكل مباشر كان غير دال إحصائيًّا وغير مهم. في حين أكدت النتيجة للفرضية السابعة تأثير الدافعية للإنجاز كمتغير وسيط في العلاقة بين الرفاهية والتحصيل الدراسي بشكل غير مباشر، ووجد أن الرفاهية النفسية ذات صلة في التأثير غير المباشر في التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز. وكانت العلاقة ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة bootstrapping أقل من ٠,٠٥، حيث كانت p-value تساوي ٠,٠٢٧ ($p<0.05$) . ولذلك دعم التحليل البنائي أو الهيكلي

لنموذج الفرضية السابعة. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن وجود محفز دافعي قوي داخل الطالب قائم على قبوله لذاته ورغبته في الاستقلالية والذي في الأساس نابع من وجود هدف وغاية من الحياة وكذلك رغبة قوية لتطور والنمو الشخصي وقائم على قدرته على التحكم بالظروف البيئية المختلفة وكل ذلك يؤكّد مستوى عاليًا من الرفاهية النفسية. وهذا ما أكدته الفرضية الخامسة بأن العلاقة بين الرفاهية النفسية والدافعية للإنجاز ذات دلالة إحصائية. فإن امتلاك دافع إنجاز قوي تم التنبؤ به خلال مستوى عالٍ من الرفاهية النفسية يساهم بالضرورة وبشكل كبير في خلق روح الطموح والمثابرة للوصول لتحصيل دراسي مرتفع. وهذا أيضًا أكده Mc clelland ماكليلاند في نظريته للحاجة للإنجاز أن الأفراد الذين يتميزون بحاجة قوية للإنجاز يميلون لأن يكونوا أكثر طموحًا ولديهم رغبة قوية لتحقيق النجاح دائمًا، ويحبون التحدي والكفاح، ويضعون لأنفسهم أهدافًا، ولديهم رغبة لتطوير وتنمية ذواتهم. وفي هذا النطاق لا نستطيع أنْ نغفل عما أكده Maslow في نظريته للحاجات، حيث أكد أنَّ شعور الفرد ورغبته في الحصول على جانب من الإشباع النفسي الإيجابي وتجنبه لشعور بالقلق والتوتر والخوف هو ثاني حاجة من الحاجات الأساسية والتي أدرجها بشكل هرمي والتي من خلالها يكون الإنسان مهيئًا بشكل سليم بما سيمتلكه من دوافع تمكنه من تحقيق أهدافه في الحياة والوصول لنجاح. فمن هذا المنظور تعد الدافعية للإنجاز نتاجًا أساسًا لشعور الطلاب بالرفاهية النفسية والذي يعد عاملاً مهمًا في الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

ثانيًا– تم فحص العلاقة غير المباشرة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، بوساطة الدافعية للإنجاز في الفرضية الثامنة: أنَّ دافعية الإنجاز تتوسط العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وقد تم التوضيح سابقًا أن تأثير التوافق الاجتماعي في التحصيل الدراسي بشكل مباشر كان غير دال إحصائيًا وغير مهم. في حين أكدت نتيجة الفرضية الثامنة وجود تأثير لدافعية الإنجاز كمتغير وسيط في العلاقة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي بشكل غير مباشر، ووجد أنَّ التوافق ذو صلةٍ في التأثير غير المباشر في التحصيل الدراسي خلال الدافعية للإنجاز. وكانت العلاقة ذات دلالة إحصائية حيث كانت قيمة bootstrapping أقل من ٠,٠٥، حيث كانت p-value تساوي ٠,٠٠٣ ($p<0.05$) . ولذلك دعم التحليل البنائي أو الهيكلي لنموذج

الفرضية الثامنة. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن شعور الطالب بدافعية قوية للإنجاز نابغة من رغبته في جلب الاحترام والتقدير من قِبل الآخرين وإيجاد مكانة اجتماعية جديرة بالاحترام وشعوره بالمسؤولية تجاه واجباته وتجاه الآخرين ورغبته التنافسية للوصول إلى التفوق مما يدل على تمتعه بمستوى جيد من التوافق الاجتماعي يدفعه بالضرورة للكفاح من أجل تحقيق النجاح الدراسي. وهذا ما أكدته الفرضية السادسة بأن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز ذات دلالة إحصائية. فإنَّ وجود دافع إنجاز قوي تم التنبؤ به خلال تمتع الفرد بمشاعر قوية من التوافق الاجتماعي ورغبة للحاجة للانتماء وتقبل من الآخرين يساهم بالضرورة وبشكل كبير في الرفع من قدراته وإمكانياته الدراسية والذي ينعكس إيجابيًّا على أدائه الدراسي. فالمراهقون الذين يتأقلمون جيدًا لديهم شعور بالانتماء إلى وسطهم التربوي والاجتماعي، يشعرون بالراحة والأمان والاسترخاء بدلاً من القلق أو الخوف أو الانزعاج، فهم يستمعون إلى التعليمات ويتبعونها، ويتفاعلون جيدًا مع الآخرين، ويتشاركون ويتناوبون، ويتعاملون مع النزاعات اليومية العادية، ويكونون قادرين على إدارة مشاعرهم وعواطفهم بشكل مناسب وهم كذلك يتصفون بأنهم مهتمون بالتعلم ولديهم الحافز للمشاركة في الأنشطة المدرسية (Chen, X., Chen, H., Li, D. and Wang, L., 2009). حيث أشار Mc clelland في نظريته للدافعية إلى أنَّ الحاجة للانتماء والتوافق الاجتماعي هي مكون أساس لدافعية للإنجاز فالفرد الناجح لديه رغبة قوية للعمل وأن يوجد مع الغير أثناء العمل، والتفاعل الاجتماعي المستمر، ومد يد العون للآخرين من أجل تطورهم وتقدمهم، ويشعر بالسرور والفرح عندما يظهر له الغير مشاعر المحبة. وقد أكد سكنر في نظريته أن الدافعية لتعلم والرغبة في الإنجاز لدى الطالب تستثار وتزداد بواسطة مجموعة المحفزات والمكافآت التي يتحصل عليها من وسطه الذي يعيش فيه. والتي عن طريقها تحثه على مواصلة النجاح الذي أحرزه على مستوى إنجازاته من خلال الأنشطة التعليمية التي يقوم بها (Barbara. l. James e, Pope, 2000). وهذا ماأكده(مكتوب٢٠١٩) تميز الطالب بدافعية قوية ستوجهه نحو المستقبل متحديا من خلالها كل الضروف الاقتصادية والاجتماعية.

ومن خلال نتائج الفرضيتين (السابعة والثامنة) تم اختبار الوساطة فيما يتعلق بالتأثير غير المباشر للرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي على المتغير التابع في هذا البحث وهو التحصيل الدراسي لطلبة الشهادة الثانوية من خلال المتغير الوسيط وهو الدافعية للإنجاز. وأكدت النتائج

أنَّ الرفاهية النفسية والتوافق الاجتماعي تأثيرًا ذا دلالة إحصائية على التحصيل الدراسي من خلال الدافعية للإنجاز، وكان هذا التأثير دالاً إحصائيًّا ومهمًا. ومن هنا تؤكد النتائج أهمية الدافعية للإنجاز سواء أكان بشكل مباشر أم غير مباشر ودوره في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

مساهمة الدراسة:

تتمثل أهم نقاط القوة الرئيسة لهذه الدراسة في أنها تساهم في علاج وحل لبعض المشاكل التي تواجه التحصيل الدراسي عند الطلبة اللبيين من خلال التحقق من صحة النموذج المفترض في هذه الدراسة لتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي بمدينة طرابلس في ليبيا. وذلك من خلال تقديم معلومات ورؤى جديدة حول تأثير المتغيرات المدروسة وعلاقاتها. وتأتي مساهمة هذه الدراسة في الوقت الحالي حيث إنّ التحصيل الدراسي لطلاب الشهادة الثانوية وخاصة القسم الأدبي يواجه عديدًا من المشاكل والضغوطات التي بالضرورة تؤثر سلبًا في تحصيلهم الدراسي والتي أدت إلى انخفاضه بشكل ملحوظ.

المساهمة النظرية:

في بادئ الأمر، قدمت الدراسة الحالية دليلاً على التأثير المباشر وغير المباشر للرفاهية النفسية، والتوافق الاجتماعي والدافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي والذي تم اكتشافه في هذه الدراسة. والذي ساهم في سد بعض الفجوات في آداب موضوع التحصيل الدراسي ومشاكله. كما قدمت الدراسة دعمًا نظريًّا لنموذج المقترح الذي اقترح تأثير عملية التفاعل والتكيف تجاه متغير التحصيل الدراسي لعينة الدراسة والمتمثلة في طلاب الشهادة الثانوية للقسم الأدبي. والتي تؤكد أن الدافعية للإنجاز تؤثر وتتوسط التحصيل الدراسي فيما يتعلق بمتغيري الدراسة (الرفاهية النفسية – التوافق الاجتماعي).

بالإضافة إلى ذلك، فقد أكدت الدراسة الحالية الدور الكبير لدافعية للإنجاز كدافع ومصدر أساس ومهم بين طلاب الشهادة الثانوية في مواجهة الاضطرابات النفسية والضغوط الاجتماعية وذلك من خلال تخفيف الآثار السلبية الناجمة عن تلك الاضطرابات والضغوطات

على تحصيلهم الدراسي. وهذا قد يشير أيضًا، إلى أن الدافع الإنجازي متأصل في داخل تكوين الطالب ويعمل بوصفه قوةً ومصدرًا رئيسًا لنيل غاياتهم الدراسية وذلك خلال التعامل مع تقلبات الظروف بطريقة مرنة.

وأخيرًا وليس آخرًا، جاءت هذه الدراسة كاستجابة لدعوات الدراسات السابقة لتطوير المناهج التعليمية واضافة معلومات ومهارات جديدة والتي من الممكن أنْ تساعد الطلاب على التعامل مع التحديات التي يواجهونها خلال تقديم بعض المعلومات والأفكار حول مدى الأهمية التي تضفيها قوة الدافع الإنجازي على التحصيل الدراسي بين طلاب الشهادة الثانوية.

حيث تؤكد هذه الدراسة أنه من الممكن استغلال نتائجها في توجيه الطلاب للوصول لغاياتهم الدراسية من خلال تحفيز دافعيتهم للإنجاز وذلك للأسباب الآتية:

١. أن يمتلك الطلاب مستوى عاليًا من الدافعية للإنجاز يحفز جانبهم المعرفي محاولين إشباع حاجاتهم بشكل واعٍ. فعندما يفهم الطالب دوافعه والطريقة السليمة لإشباعها يساعده هذا الفهم على القيام بواجباته بكفاءة عالية. وذلك لأن الوعي التام بحاجاتنا وبطريقة إشباعها يحسن من كفاءتنا.
٢. إن شعور الطالب بدافعية قوية للإنجاز تخلق لديه رغبة لتحقيق ذاته من خلال رغبته في الحصول على مكانة ومركز عن طريق أعماله المتميزة التي يقوم بها. فهم أكثر طموحا ومثابرة ورغبة لتحقيق النجاح دائما، ويميلون لتحدى والكفاح في مختلف الظروف.
٣. إن وجود دافع داخلي للإنجاز لدى الطلاب يثير في داخلهم الحاجة إلى الانتماء. فمن خلال هذا الدافع يسعى الفرد للحصول على التقدير من خلال نجاحاته الأكاديمية. ويأتي هنا دور المؤسسات الاجتماعية والتي تعد المصدر الأساس لتكوين شخصية ذات دافعية قوية للإنجاز. فإن لدى الفرد الناجح دافعًا قويًّا للإنجاز أثناء وجوده مع غيره، والتفاعل الاجتماعي المستمر أثناء العمل.

وبذلك سيكون الطلاب قادرين ليس فقط على تحقيق أهدافهم الدراسة من أجل اجتياز الاختبارات الدراسية بدرجات عالية. بل من أجل بذل الجهد وتعلم مهارات جديدة لإدارة وحل العقوبات والتحديات التي تواجههم في حياتهم.

ومن هنا يتأكد أيضًا أن وجود منظور أكثر شمولية، يدمج الجانب النفسي والاجتماعي والسلوكي أمر بالغ الأهمية، لاسيما لتوجيه الأهداف التربوية في المجال التعليمي وبين الطلاب من خلال المناهج الدراسية التي يتم اعتمادها. وتقترح الدراسة الحالية تكاملاً محتملاً لمنظور ما ماسلو لهرم الحاجات تجاه الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلاب خلال نموذج التحصيل الدراسي للدراسة الحالية في نموذج حل متكامل للإرشاد النفسي والاجتماعي والإنجازي. ففي ضوء أهمية المعرفة والدراسات، فإنَّ استراتيجية التعليم القائمة على المعرفة والدراسات والخبرات السابقة أمر بالغ الأهمية ليتم تبنيه من قبل المؤسسات التعليمية والقائمين على وضع المناهج والمقررات والخطط الدراسية والذي بدوره يساعدهم في نهجهم العلاجي والتقويمي لسلوكيات الطلاب وخلق دافعية للإنجاز في داخلهم لتحقيق الأهداف التربوية وهي إنتاج طالب ناجح وسليم نفسيًّا واجتماعيًّا.

حيث يقترح ماسلو في نظريته لهرم الحاجات التي بنت تصورها على أساس نظريته لتحقيق الذات (Maslow- Self actualization) أن تحقيق الذات والوصول إلى النجاح لا يتم الا عندما يكون للفرد رغبة ودافع للإنجاز والاستقلال ورغبة في كسب التقدير من الآخرين وهذه الدوافع والرغبات لا يمكن أن تتم إلا إذا أشبع الفرد حاجاته النفسية المتمثلة في شعوره بالأمن والأمان وأشبع حاجاته الاجتماعية والمتمثلة في الدعم الاجتماعي من قبل الجماعات الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد. وعليه فإنَّ دافعية الإنجاز التي لدى الطالب والتي تدفعه لتحقيق مستوى عالٍ من التحصيل الدراسي لا تنبع إلا من شعوره النفسي الإيجابي الذي يمكنه من إدارة أحاسيسه السلبية ليتمكن من الكفاح المستمر لتحقيق الإمكانات الحقيقية له. ومن ناحية أخرى فإن تلك الدوافع والرغبات لا تكتمل إلا بشعور الطالب بدرجة مرضية من التوافق والدعم الاجتماعي من وسطه الذي يعيش فيه.

إنَّ الدافعية للإنجاز تعدُّ أساسًا ومنبعًا للنجاح، والذي يحدده مفهوم العلاقة المتوازنة بين الأداء النفسي الإيجابي للذات والشعور بالتوافق والانتماء الاجتماعي السليم. وعليه يجب على كل القائمين على العملية التعليمية اعتبار الدافعية للإنجاز نهجًا لتدريس لأي منهج دراسي واستخدامها كوسيلة لتخفيف الضغوطات الدراسية التي تواجه الطالب سواء من خلال إثارة الحماس بين الطلبة وذلك خلال حماسة المعلم للدرس، المشاركة الإيجابية للطلاب، استخدام

الأمثلة الواقعية والتي تمس حياتهم، التركيز على نقاط القوة لطلاب واهتماماتهم، التركيز على العلم والتفوق ومكافئته، تصميم البرامج التعليمية والاختبارات التي تشجع على التعلم والتي تمنح فرص لنجاح. ومن هنا تؤكد هذه الدراسة على ضرورة دمج هدف الرفع من روح الدافعية للطلاب في النهج الدراسي لكل الخطط التعليمية والتربوية لما لها من آثار إيجابية على التحصيل الدراسي لطلاب.

المساهمة العملية:

وجدت الدراسة الحالية دعمًا لدور الدافعية للإنجاز باعتباره مؤثرًا في التحصيل الدراسي بشكل مباشر. ويشير هذا إلى ضرورة بذل مزيد من الجهود لتثقيف المجتمع حول أهمية خلق الوعي بالآثار الإيجابية لخلق الدافعية للإنجاز لطلاب. وهذا يعد رؤية مهمة لتوجبه صانعي المناهج التربوية والأخصائيين التربويين والمعلمين والقائمين على العملية التربوية بصفة عامة في المجال التعليمي باعتماد استراتيجية خلق وتنمية روح الدافعية للإنجاز لدى الطلاب. وجعله من أهم الأهداف التربوية.

وعلى الرغم من أنَّ الدافعية للإنجاز تعد حاجزًا ضخمًا يمكن الطلاب من التصدي لمختلف الصعوبات وتمكنه من الوقاية أو الحد من أي آثار سلبية ناتجة عن هذه الصعوبات، فلا بد من تعزيزه عند الطلاب وجعله أساسًا لتعلمهم حتى تستمر عملية التعلم والمثابرة لديهم ولا تكون متمركزة فقط على الدرجات الدراسية. وذلك من خلال خلق دافعية للإنجاز قائمة على أساس نفسي واجتماعي سليم ومستقر. فلا تحبط دافعيتهم للإنجاز نتيجة لاضطرابات نفسية أو ضغوط اجتماعية. وهذا لا يتم إلّا من خلال بذل الجهود من قبل جميع الدوائر الاجتماعية المسؤولة عن تنشئة الطالب وتهيئة الظروف البيئية لتغذية منابع هذه الدوافع للإنجاز واتباع أساليب لإثارتها سواء من خلال إعطاء الحوافز كالمدح مثلاً والذي يعد من أهم الحوافز المعنوية، توظيف عوامل التشويق كالتكنولوجيا لإثارة التشويق فهي أساليب تساهم كثيرًا في إثارة الدافعية وزيادة الرغبة في الإنجاز، التأكد من أهمية مواضيع الدراسة في حياة الطالب وربطها بالمواضيع الدراسية الأخرى وكذلك ربطها بالأعمال والنشاطات البدنية، التقرب للطلاب وخلق مشاعر الحب والمودة مع المعلمين وبين الطلاب أنفسهم، التأكيد على استخدام أساليب التهيئة

سواء عند بدء الحصة أو عند إعطاء أي معلومة أو خبرة جديدة كالأسئلة التي تحفز مهارات العصف الذهني للطلاب. وأخيرًا، تذكير الطلاب بأن طلب العلم هو فرض على كل مسلم ومسلمة وأن الله سبحانه وتعالى قد فضل العلماء حيث قال في كتابه الكريم: ﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ [المجادلة: ١١].

توصيات الدراسة:

وفقًا لنتائج الدراسة الحالية تم تقديم التوصيات الآتية:

توصيات للمعلمين:

إنَّ جل اهتمام النظام التعليمي في معظم الدول العربية ينصب على ما يملكه المعلم من شهادات ومعلومات حول تخصصه الدراسي دون التركيز على مؤهلاته ومهاراته التربوية وطرق التدريس المتنوعة التي يمتلكها والتي تمكنه من توصيل المعلومة بطرق مختلفة وفقًا للأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها داخل الفصل الدراسي من خلال الطلبة. فوجود دورات تدريبية للمعلمين من شأنها أن تساهم في الرفع من كفاءتهم لاستثمار دافعية الإنجاز لطلبة من أجل تعلم ناجح وفعال يساهم في اختصار الوقت والجهد لتحقيق أهداف المعلم التعليمية التي وضعها. فأهمية إدراك المعلم سبب المكافأة وربطها بالاستجابة المناسبة، فلا يجوز للمعلم إعطاء المكافأة لسلوك عادي، أما العقاب فلا يجب أن يأخذ شكل الإهانة، أو شكل التهذيب والتعليم. كذلك ضرورة استثارة اهتمامات الطلبة وحاجاتهم وتوجيهها للإنجاز، وكذلك توفير مناخ تعليمي خالٍ من مشاعر القلق والتوتر، ووعي المعلم بدور التعزيز على الدافعية ومعرفة الوقت ونوع التعزيز المناسب لكل نوع من الطلبة وفقًا لخصائصهم، كل ذلك يؤهله بشكل ناجح على إدارة العملية التعليمية بطريقة مثيرة وسلسة.

ومن هنا فإنَّ ضرورة اكتساب المعلم لمهارات استثارة الدافعية للطلاب وقدرته على التعامل مع دوافعهم يضمن تفاعلاً إيجابيًا بين المعلم والطلبة، وبين المعلم والمادة، والطلبة فيما بينهم، وكل ذلك يعكس مناخًا عاطفيًّا اجتماعيًّا يسوده المشاعر الإيجابية بما فيه من تفاعلات لفظية وغير لفظية مما يساهم في استثارة الدافعية، ومن ثَمَ تحقيق نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل الصف (القضاة والترتوري، ٢٠٠٦).

وعليه من الممكن للقائمين والمسؤولين على العملية التعليمية تقديم دورات تأهليه مستمرة ذات صلة بالدافعية للإنجاز يستطيع من خلالها المعلم أنْ يطلع على آخر مستجدات أساليب استثارة وتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب ومد المعلم بكل التقنيات المساعدة لرفع من مستوى الدافعية للإنجاز.

توصيات لأولياء الأمور:

في الواقع، لا يوجد أي مراكز تأهيلية في ليبيا تعمل على توجيه الآباء والأمهات وتمدهم بالمعلومات التي من شأنها ترشدهم لطرق التربية السليمة لرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لدى أبنائهم الطلاب. وعلى الرغم من أنَّ معظم أولياء الأمور في ليبيا لديهم مؤهلات علمية إلا أنَّ المجتمع العربي غالبًا ما يفتقد لدورات خاصة مرتبطة بتأهيل الوالدين. فالأبناء في بداية حياتهم يعتمدون على الوالدين لرفع من مستوى الدافعية لديهم من خلال المكافآت فهم يرغبون بالحصول على الثناء لما ينجزونه من أعمال. فقد يأتي ضعف الدافعية للإنجاز لدى الطلاب كاستجابة لسلوك الأب أو الأم ونظرتهم لتعليم. فبعض الوالدين تتوجه هممهم إلى مجرد تعليم أولادهم المعلومات وحفظها واسترجاعها عند الاختبارات، فينتج عن ذلك أن ينحصر الطالب داخل توقعات والديه الكمالية.(الشريف، ٢٠٠٦). في حين أن بعض الوالدين يرون أن فشل ابنهما في الحصول على درجات النجاح أمرٌ لا يمكن تداركه، نظرًا لمعاناته من صعوبات تعلم والتي من الممكن علاجها بطرق تربوية مخطط لها مسبقًا. ولذا تكون توقعات الوالدين منخفضة دون أنْ يبدلوا جهدًا كافيًا لمحاولة الرفع من مستوى أبنائهم. وفي كلتا الحالتين، ما هو إلا نتاج لغياب الوعي الكافي بخصائص السمات الشخصية للمراحل العمرية لأبنائهم وكيفية التعامل معها.

فوعي الوالدين بمشاكل النمو وصعوبات التعلم المبكر لدى أبنائهم فسيمكنهم ذلك من التواصل والتنسيق مع معلميهم وإدارة المدرسة وتعريفهم بطبيعة أبنائهم. وفي بعض الأحيان قد يكون للطالب استعداد ودافعية جيدة ولكنه يعاني من بعض الإحباطات، ومن هنا يأتي دور الوالدين في مراجعة أساليب التنشئة التي يتبعونها مع أبنائهم، فأسلوب المقارنة بغيره قد يكون سببًا رئيسًا لإحباطه. كذلك يجب على أولياء الأمور توفير الأجواء المناسبة من الهدوء

لدراسة وتحفيزهم معنويا وماديا من خلال رصد جوائز والتي قد تكون على المدى البعيد عند نجاحه وتفوقه.

ومن هنا تأتي الحاجة الملحة لوجود دورات تأهليه لأولياء الأمور تساعدهم في معرفة خصائص المرحلة العمرية لأبنائهم والاختلافات الفردية التي قد يمتلكونها عن غيرهم وتعلم كيفية التعامل معها لخلق وتنمية روح الدافعية لديهم. وعليه من الممكن للمؤسسات التربوية أن تقدم المشورات والإرشادات للوالدين من خلال ملتقيات دورية تحددها المدارس بالتنسيق مع أولياء الأمور ذات صلة بدافعية الإنجاز لأبنائهم، وتخصيص مستشارين وأخصائيين يقومون بإرشاد الأسر وتقديم المساعدة لهم في كيفية التعامل مع أبنائهم ومتابعتهم ومعرفة كل التطورات والتغيرات التي تطرأُ على سلوكيات أبنائهم من أجل تقويمها وصولاً إلى استثارة دافعية الإنجاز لديهم.

توصيات لإدارة المدارس:

تعد الإدارة المدرسة عنصرًا مهمًا وأساسًا لتسيير العملية التعليمية داخل المدارس، تؤدّي دورًا كبيرًا في خلق أجواء تحفيزية لدوافع الطلاب، وذلك من خلال توفير أجواء تربوية ونفسية مناسبة داخل المدرسة تساهم في تشجيع بناء علاقات إنسانية سليمة بين الطلاب، وكذلك زرع روح المحبة بين الطلاب ومعلميهم مما يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم من خلال خلق روح الرغبة في التفوق والنجاح بدافعية إنجاز عالية، مما قد يخلصهم من مشاعر التوتر والقلق ويزيد من مستوى تفاعلهم في العملية التعليمية. كما أنَّ تشجع الإدارة المدرسية الطلاب على المشاركة الفعالة في النشاطات المدرسية والثقافية المختلفة، والتي تساعدهم على تنمية روح الإثارة والدافعية لتحقيق مستوى دراسي عالٍ. فوعي الإدارة المدرسية لحاجات الطلاب وفقا لخصائصهم النفسية والاجتماعية والمساعدة في اشباعها في أجواء تربوية سليمة، والتي تعد الإدارة هي الجهة المسؤولة الأولى والأقوى في خلقها تساهم بشكل كبير في تعزيز دافع الإنجاز لديهم لتفوق والنجاح.

قيود الدراسة والاقتراحات الخاصة بالبحوث المستقبلية:

وفقًا لنتائج الدراسة والاستنتاجات المنبثقة منها يمكن الخروج بالقيود والمقترحات الآتية:

في بادئ الأمر.

أوّلاً: تعد الدراسة الحالية دراسة قطعية، مما قد يكون من الصعب التأكد من النتائج التي بين جميع المتغيرات. فالنقد في هذه الحالة يكمن في مسألة إنشاء العلاقات السببية بين البيانات التي تم جمعها في العلوم التربوية والاجتماعية والتي غالبًا ما تكون غير ثابتة (Hulley, Cummings, Newman Grady, Browner, 2001) فطبيعة البيانات التي تم جمعها في الدراسات التربوية دائمًا متغيرة. وعليه من الممكن أنْ تشمل الدراسات المستقبلية نهجًا لدراسة طويلة المدى من أجل زيادة تأكيد قابلية تطبيق النموذج بين طلاب مرحلة الشهادة الثانوية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لدراسات الطولية توفير رؤى حول فهم التحديات النفسية والاجتماعية والسلوكية التي تواجه طلاب الشهادة الثانوية على مر سنوات الدراسة لهذه المرحلة. ومن الممكن أنْ تثري الدراسات الطولية أيضًا نتائج الدراسة الحالية.

ثانيًا: تكونت عينة الدراسة من طلاب الشهادة الثانوية في طرابلس للقسم الأدبي فقط والتي حصرت نتائجها على القسم الأدبي، فمن الصعب تعميم النتائج على كل طلاب الشهادة الثانوية ككل. فمن المحتمل أنَّ طلاب الشهادة الثانوية للقسم العلمي لديهم استجابات مختلفة قد تؤثر في سير نتائج الدراسة الحالية وتعطي نتائج مختلفة. وعليه من الممكن أنْ تشمل الدراسات المستقبلية طلاب الشهادة الثانوية دون استثناء للوصول إلى نتائج أكثر تعميمًا. إضافة إلى ذلك، من الممكن إجراء هذه الدراسة على طلاب لمراحل تعليم أخرى كالمرحلة الجامعية ومقارنة النتائج لمعرفة إنْ كان هناك اختلاف في طبيعة العلاقة بين المتغيرات باختلاف مراحل التعليم.

ثالثًا: لم تدرس الدراسة الحالية الاختلافات بين الجنسين في دراسة طبيعة العلاقة فيما يتعلق بتفسير النموذج لتحصيل الدراسي. فهناك احتمال أنْ تكون هناك اختلافات في طريقة تفسير الذكور والإناث للنموذج المفسر لتحصيل الدراسي، الأمر الذي يتطلب مزيدًا من الدراسات المستقبلية فيما يخص الفروق بين الذكور والإناث. وعليه من الممكن أنْ تشمل

الدراسات المستقبلية دراسة الفروق بين الجنسين في تفسير طبيعة العلاقة بين المتغيرات في الدراسة الحالية.

وأخيرًا، من المثير للاهتمام أيضًا توسيع نطاق الدراسة الحالية من خلال تضمين تراكيب أخرى ومتغيرات أخرى كالجانب العاطفي أو بعض المفاهيم السلبية كمتغير الاكتئاب أو الضغوط الاجتماعية مثلاً، يمكن أنْ يكون لها تأثير في التحصيل الدراسي، ويمكن أن تعزز فهم أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلبة بما يتجاوز نموذج الدراسة الحالي.

الخاتمة

نظرًا لتحديات التي تواجه الطالب الليبي والناتجة عن جملة التحديات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتي لها تأثير بشكل أو بآخر في التحصيل الدراسي لديهم، والذي هو مرتبط بالتغيرات النفسية والاجتماعية التي تطرأ على سلوكيات الطالب ودوافعه الدراسية. وأن هذه التحديات ستكون أكثر تعقيدًا مع مرور الوقت. فيجب بذل الجهود المكثفة سواء من المدارس والقائمين على العملية التعليمية أو من المؤسسة الأسرية واللذين يعدان أساسًا لتكوين السلوك الدافعي للطالب للاهتمام بالاحتياجات الملحة التي تنمي القدرات التحصيلية لطلاب. ويجب أن يكون الرفع من استعداد الطلاب ودافعيتهم للإنجاز لتحقيق أهدافهم الدراسية بتفوق، والتي تعدُّ أهدافًا أساسية لواضعي الخطط التعليمية والهيئات التربوية. ويجب على كل المسؤولين في المجال التربوي التركيز على تحقيق هذا الهدف بدلاً من الاضطرار إلى العمل على علاج الآثار السلبية الناتجة عن تدني التحصيل الدراسي.

على الرغم من بعض القصور في هذه الدراسة، فمن المؤكد أن هذه الدراسة وسعت المعرفة السابقة فيما يتعلق بموضوع التحصيل الدراسي في سياق العوامل المؤثرة فيه. وهذا يفيد بشكل خاص في اقتراح اتجاهات جديدة للبحث وتوجيه الأطراف المعنية بالمجال التربوي لصياغة حلول أكثر فاعلية للمشكلة المطروحة حاليًا. حيث ساعدت هذه الدراسة في إلقاء بعض الأضواء لشرح متغير التحصيل الدراسي من خلال نموذج يصف التفاعل بينه وبين متغيرات الدراسة الأخرى. كما ساهمت الدراسة في فهم دور الدافعية للإنجاز الذي نادرًا ما تمت دراسته بالتزامن مع متغيرات الدراسة الحالية. وعلى وجه التحديد، تم النظر إلى إسهامات الدراسة

كمنصة للتدخل السريع في محاولة فهم التحديات التي تواجه الطلاب في مستوياتهم التحصيلية في الشهادة الثانوية حاليًا بينما يسعون هم جاهدين لدعم أنفسهم والتحصن بالرغبة المستمرة للإنجاز. كما قدمت الدراسة الحالية بعض الاقتراحات والتوصيات للهيئات والمؤسسات ذات الصلة بالمجالين: التربوي والتعليمي.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلاً: القرآن الكريم

ثانيًا: الكتب العربية

أبو رياش، حسين، وعمور، أميمة، والصافي، عبد الحكيم، وشريف، سليم (٢٠٠٦). **الدافعية والذكاء العاطفي**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، (ط١). ص١٩٤.

أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٦). **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم للنشر، دار المعرفة الجامعية، ٢١٩.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). **مناهج البحث في علم النفس**. الإسكندرية: دار النشر للجامعات، (ط٣). ص٤١٣.

أبو هاشم، السيد، والقدور، سماح (٢٠١٢). صدق وثبات مقياس السعادة النفسية على عينات مصرية وسعودية وسورية من طلاب الجامعة، **دراسات تربوية ونفسية** (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، العدد ٧٥ أبريل،١١٤-١٣٤.

أحمد، علي عبد الحمد (٢٠١٠). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية**. بيروت: مكتبة حسين العصرية للنشر والتوزيع. (ط١).

آدم، سامية فتح الرحمن أحمد (٢٠١٥). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة السودانية في ضوء بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة ود مدني، وحدة مدني وسط، ولاية الجزيرة**، السودان، جامعة الجزيرة، كلية التربية حنتوب، قسم علم النفس التطبيقي، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة ماجستير التربية، تخصص علم النفس التربوي،٢-٤٦.

الأزدي، أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني، الحافظ المنصف المتقن. (د.ت). **سنن أبي داوود**. ٢٠٢-٢٧٥ هجري.

إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤). **المرجع في القياس النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (ط١). ٨٠.

باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم (١٩٩٨). الدافعية نظريات وتطبيقات، القاهرة، مركز الكتاب لنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (د.ت). **صحيح البخاري**. جزء الثاني، صفحة ٩٠٢، حديث رقم ٢٤١٩.

بن زيد، جمال منصور، الزواوي، فاطمة محمود (٢٠٢٠). علاقة المهارات الاجتماعية بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة الشهادة الثانوية، **مجلة المنتدى الأكاديمي**، ٤-٥٥، ١٠٨.

بن سعدية، خديجة، ومدياني، فاطمة الزهراء (٢٠١٥). **الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا**. رسالة ماجستير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة أكلي محند أو لحاج – البويرة –فرع علم النفس، ١٠-٩٠.

بني يونس، محمود (٢٠٠٧). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**. الأردن: دار الميسرة. ٢٣-٢٤.

البهي، فؤاد السيد (١٩٧٨). **علم النفس الإحصائي ومقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي. (ط٣). ١٥٢.

بو خالفة، سليمة (٢٠١٥). **الصلابة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي**. مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة ورقلة،١٥.

توق، محي الدين (٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. (ط٣). ٢١١.

تونسية، يونسي (٢٠١٢). **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**. مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي، ١٠٤،١٠٣.

جعرير، سليمة (٢٠١٧). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد الخامس، العدد ١١، ٤٦-٦٥.

الجمال، سمية أحمد (٢٠١٣). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، **دراسات تربوية ونفسية**، مجلة كلية التربية الزقازيق، ١-٢٨-٦٥.

الجندي، نبيل جبريل، وعبد الثلاحمة، جبارة (٢٠١٧). درجات الشعور بالعافية النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة الخليل، **مجلة الدراسات التربوية**، جامعة السلطان قابوس، ١١ (٢)، ٣٤٠.

جواد، شوقي ناجي (٢٠١٠). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع. (ط١). ١٠.

الحازمي، مطلق (١٩٩٥). **استخدام الحاسب الآلي في تدريس الرياضيات، العلاقة بين البرمجة والتحصيل الدراسي في الرياضيات للطلبة الموهوبين جامعة الكويت**، المجلد ٩ التربوية، العدد ١٩٧،٣٦-١٩٨.

حريم، حسين (١٩٩٧). **السلوك التنظيمي**. الأردن: دار زهران.

حسين، محي الدين أحمد (١٩٨٨). **دارسات في الدوافع والدافعية**. القاهرة: دار المعارف. ٦٣.

الحناوي، محمد صالح، وسلطان، محمد سعيد (١٩٩٧). **السلوك التنظيمي**. الإسكندرية: الدار الجامعية. ٢١٧.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار العلم للملايين، (ط٢). ١٠.

خضير، محمد محمود السيد (١٩٩٩). **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المراهقين من ذوي الإعاقة البصرية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٠.

الخنيجي، خالد محمد فرج قاسم (٢٠٠٦). **علم النفس الإيجابي وتجويد الحياة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة**. جامعة السلطان قابوس–مسقط ١٧–١٩ديسمبر، ٢٢٩–٢٣٤.

خير الله، سيد (١٩٨١). **بحوث نفسية وتربوية**. لبنان: دار النهضة العربية، ٧٦

دويدار، عبد الفتاح محمد (١٩٩٤). **في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الكلينيكي**. بيروت: دار النهضة العربية. ٥٢٤.

دياب، سهيل رزق (٢٠٠٣). **مناهج البحث العلمي**. غزة: فلسطين. ٨٩.

دية، آلاء عبد الجبار (٢٠١٢). **استخراج الخصائص السيكو مترية لمقياس كارول ريف للرفاه النفسي عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية في عمان**. رسالة ماجستير في علم النفس المسار الإكلينيكي كلية الدراسات العليا بالأردن،١.

الذيب، حامد (٢٠٠٠). **فلسفة التكيف النفسي والاجتماعي في المدارس الرياضية**. بيروت: دار الكتاب اللبناني. (ط١). ١٠–١١.

راجح، أحمد عزت (١٩٧٩). **أصول علم النفس**. القاهرة: دار المعارف. (ط١٢). ٤٧.

الربابعة، حمزة عبد الكريم (٢٠١٥) معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١١، عدد ٣، ٢٩٢.

الرفوع، محمد أحمد، والفراعرة، أحمد (٢٠٠٤) التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن، قسم العلوم التربوية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٠، العدد الثاني، ١١٩-١٤٥.

الزعبي، أحمد محمد (١٩٩٤). **الإرشاد والتوجيه التربوي، نظرياته واتجاهاته ومجالاته**. اليمن: دار الحكمة اليمنية للطباعة والنشر.

زغلول، عبد الرحيم وآخرون (٢٠١٢). **مدخل إلى علم النفس**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. ٤١١-٤١٣.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب. (ط٢). ٢٩.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٧). **قاموس علم النفس: إنجليزي-عربي**. القاهرة: عالم الكتب. (ط٢). ٥٦٤.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٠). دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، (ط٢). ٧٤.

الزيود، نادر فهمي، (١٩٩٩). **التعلم الصفي**. صالح ذياب هندي، هشام عامر عليان. تيسير مفلح كوافحة، الأردن: دار الفكر. (ط٤).

السلخي، محمود جمال (٢٠١٣)، **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.

السندي، محمد شجاع (١٩٩٠). **التوافق الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية، السعودية في الريف والحضر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس،٢٣.

شحاته، ربيع محمد (٢٠٠٤). **تاريخ علم النفس ومداركه**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. ٣٧٢-٣٧٣-٣٧٤.

شراز، محمد (٢٠٠٦). أبرز العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة أم القرى**، للعلوم التربوية والاجتماعية، ٨٥-١١٤.

الشريف، محمد بن شاكر (٢٠٠٦). **نحو تربية إسلامية راشدة**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الطحان، محمد (١٩٨٧). **مبادئ الصحة النفسية**. دبي: دار العلم والنشر. ٩.

الطفولة في الحديث الشريف وعناية الإمام البخاري بها في صحيحه. (٢٠١١). **مجلة شهرية تعني بالدراسات الإسلامية وشؤون الثقافة والفكر**. دعوة الحق، العدد ١٩٧، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المشور السعيد - الرباط – المغرب، ١٣ \ ٢٦٩.

عباس، فيصل (١٩٨٢). **الشخصية في ضوء التحليل النفسي**. بيروت: دار الفكر. ٦٠.

عبد الخالق، أحمد، والنيال، مايسة أحمد (٢٠٠٩). **دراسة حديثة في المراهقة الجزء الثاني**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية. (ط٢).

عبد الرحمن، جمال الدين محمد مُزكى (٢٠١١)، التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في أواسط طلاب جامعة المدينة العالمية ماليزيا. قسم البحوث الاجتماعية، **مجلة جامعة المدينة العالمية المحكمة**. مجمع العدد الثالث،١٠-١١-١٢-٢٧-٢٨-٣١.

عبد اللطيف، محمد خليفة (١٩٩٣). **دراسات في سيكولوجية المسن**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر. ٨٩-٩٠.

عبد اللطيف، محمد خليفة (٢٠٠٩). **الأنشطة والأحداث السارة لدى طلاب الجامعة**. مركز البحوث والدراسات النفسية. الرسالة (٥)، ١-٦٤.

عبد المقصود، أماني (٢٠٠٦). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من المراهقين من الجنسين. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. العدد الثاني، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٥٣.

العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٤). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. عمان: مكتبة دار الثقافة. (ط١). ٢٩٣.

عزيز، سمارة، وعصام، نمر (١٩٩١). **محاضرات في التوجيه والإرشاد النفسي**. الأردن: دار الفكر العربي للتوزيع والنشر. ٥٧-٥٨.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسه وتطبيقه**. مصر: دار الفكر العربية. ٣٠٦.

العلوان، فلاح العلوان (٢٠٠٩). **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. (ط١). ٢٨٨.

علي، سمر علي (٢٠١٨). العلاقة بين التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال في المساحة الصديقة لطفل، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد الرابع العدد رقم ٨، ٢٧-٢٨.

غباري، نأثر أحمد (٢٠٠٨). **الدافعية النظرية والتطبيقية**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (ط١). ١٠٨-١٠٩.

الغريب، رمزية (١٩٩١). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (ط٢). ٦٧٧.

فرج، صفوت (١٩٨٠). **القياس النفسي**. دار الفكر العربي. (ط١). ٩٠.

فهمي، مصطفى (١٩٧٩). **التوافق النفسي والاجتماعي**. القاهرة: مكتبة الخانجي. ١١٨.

القحطاني، سالم بن سعيد آل ناصر، والعامري، حمد بن سالم، وال مذهب معدّي بن محمد (٢٠٠٢). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: العبيكان. (ط٥). ١٩٠-١٩١.

قريشي، محمد (٢٠٠٢). **القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، ٧١.

القريطي، عبد المطلب أمين (١٩٩٨). **في الصحة النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي. ٦٥.

القضاة، محمد فرحان، والترتوري عوض، محمد (٢٠٠٦). **أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع. ١٧٣.

كيرة، تيسير محمد (١٩٨٨). **المسؤولية الاجتماعية وبعض سمات الشخصية**. رسالة ماجستير "غير منشورة ". كلية التربية. جامعة الزقازيق. ١٧٤.

ماهر، أحمد (١٩٩٩). **السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات**. الإسكندرية: الدار الجامعية. (ط٧). ١٤٦.

مرسي، كمال (١٩٧٨). **القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض، السعودية، ٩١.

مرسي، كمال (١٩٨٥). سيكولوجية العدوان. **مجلة العلوم الاجتماعية**. جامعة الكويت، العدد الثاني، مجلد ١٣، ١١٨.

معمرية، بشير (٢٠١٢). **علم النفس الإيجابي اتجاه الدراسة القوي والفضائل الإنسانية.** الجزائر: دار الخلدونية، ٣٢-٣٣.

مكتوب كتيب المالكي (٢٠١٩) التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز، مجلة جامعة الملك الاداب والعلوم الإنسانية، ١١٠-١٢٥

موسى، هناء محمود (٢٠١٢). **التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عيّنة من الأطفال المعوقين سمعيًّا بمدينة بنغازي.** قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير بقسم التربية وعلم النفس، رسالة منشورة، ٥٢.

ناصر، أماني محمد (٢٠١٥)، دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية.** سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد ٣٧، العدد ٣، ١٠٧ -١٢٥.

النفعي، عبد الرحمان بن عبد الله (٢٠٠١). **تقنين رافن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير، تخصص اختبارات ومقاييس، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٣٠

هيبة، سميرة محمد، سلومة، حنان سلامة، شند وحسام إسماعيل (٢٠١٣). مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي، مصر، **مجلة الإرشاد النفسي**، (٣٦)،٦٧٨-٦٩٤.

وقفي، راضي (٢٠١٤). **مقدمة في علم النفس.** الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٥٦٨-٦٠٢.

يحيى، إسماعيل يحيى (٢٠١٤). **التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا دراسة وصفية لطلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،** كُلية التربية قسم علم النفس بحث تكميلي لنيل الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، ث — ٥٢.

ثالثًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Abbott, R.A., Ploubidis, G.B., Croudace, T.J., Kuh, D., Wadsworth, M.E.J., & Huppert, F.A. (2008). The relationship between early personality and midlife psychological well-being: Evidence from a UK birth cohort study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43 (9), 679–687.

Adeyinka, T., Adedeji, T., & Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State Nigeria. *New Horizons in Education, 59*(1), 25-37.

Adler, Alejandro (2016). "Teaching Well-Being increases Academic Performance, Doctor of Philosophy (PhD), Evidence From Bhutan, Mexico, and Peru". *Publicly Accessible Penn Dissertations*. 1572. V -34.

Afework, T. (2013). *A Comparative Study of Psychological well – being between Orphan and Non -0rphan Children in Addis Ababa: The case of three Selected schools in Yeka Sub-City.* The school of psychology Addis Ababa University.

Alireza Heydarei, Roohalah Daneshi (2015). An Investigation on the Relationship of Family Emotional Climate, Personal-Social Adjustment and Achievement Motivation with Academic Achievement and Motivation among Third Grade High School Male Students of Ahvaz, *Journal of Applied Linguistics and Language Learning,* 1(1): 6-13.

Aluja, A. & Blanch, A., (2013). A regression tree of the aptitudes, personality, and academic performance relationship. *Personality and Individual Differences, 54*(6), 703–708.

Amalia Kusuma Dewi, Rin Widya Agustin, Pratista Arya Satwika (2017). *The relationship between emotional maturity and social adjustment with migrant employees' psychological well-being at pt.* pelabuhan samudera palaran samarinda, Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 127, 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology,87-90.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1992). Assumptions and comparative strengths of the two-step approach: Comment on Fornell and Yi. *Sociological Methods & Research*, *20*(3), 321-333.

Aniruddha Mahato, Pranab Barman (2019). Academic Achievement Motivation and Academic Performance of SC, ST Community Students in the District of Purulia, *American Journal of Educational Research*, Vol. 7, No. 11, 872-877.

Annie Ward; Howard W. Stoker; Mildred Murray-Ward (1996). "Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain", *Educational Measurement*, **2**, University Press of America, 2–5.

Awang, Z. (2015). *SEM made simple: A gentle approach to learning Structural Equation Modeling*. MPWS Rich Publication.

Barbara L. Mc Combs James E. Pope (2000). *Marianne Aussanaire-Garcia ,motivate her students ,give the taste to learn* ,"Animating her class ", De Boeck University, 149.

Baumeister, R.F. (1993). (Editor) *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard.* New York: Plenum ،45.

Beda Ch. Devi (2015). School Adjustment and Academic Achievement Among Tribal Dolescents In Manipur, *International Journal OF Scientific & Technology Research* VOLUME 4, ISSUE 12, 319-322.

Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78-117.

Bianca Friederike Gräbel (2017). The relationship between wellbeing and academic achievement, MASTHER´S THESIS (10 EC) Positive Psychology and Technology Department of Behavioral, *Management & Social Sciences University of Twente*, 2.

Biddle, S. J. H. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* (2nd ed.). London: Routledge.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003), Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? Educational Psychology Review, 15(1),1-40.

Booker, C. L., Kelly, Y. J., and Sacker, A. (2018),.Gender differences in the associations between age trends of social media interaction and well-being among 10-15 year olds in the UK. *BMC Public Health* 18, 1–12.

Bouemi pertk et Govern (2004). *Motivation theory research et application wads worth*, Australia, 561.

Bruner, J.S. (1987). *The artist as an analyst, A review of a way of looking at things: selected papers from 1930 – 1980*, by E. Erikson, The New York review, 8 – 13.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Carol D. Ryff (2013). "Psychological Well-Being Revisited, Advances in the Science and Practice of Eudaimonia" *Psychother Psychosom*, 83, 11-12

Cheng, S. C , Chung, P. C, Cheng, F. Y, Tze, C. T, Pinchen, Y, Rei, C. Y , Ming, S. H, Yuh, J. J, Hsin, S. Y, (2011). Validation of the Impact of Event Scale-Revised for adolescents experiencing the floods and mudslides, *kaohsiung journal of medical sciences*, 27, 560-565.

Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. Organizational *Research Methods, 11(2), 296-325.*

Christian Berger, Lidia Alcalay, Alejandra Torretti, & Neva Milicic (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement-Evidence from a Multilevel Approach, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (2), 344-351.

Chui RCF, Chan C-K. (2017). *School adjustment, social support, and mental health of mainland Chinese college students in Hong Kong.* J Coll Student Dev, 58- 88.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology Press.

Credé, M., Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24,133-165.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluation qualitative and quantitative research. *Bostan: Person Educational, inc*.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008*). Hedonia, eudaimonia and well-being: An* introduction. –1

Diener, E., Suh, M., Lucas E., & Smith L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. American psychological association, *psychological bulletin*, 125, 276-302.

Dodge, Rachel; Daly, Annette; Huyton, Jan; Sanders, Lalage (2012). "The challenge of defining wellbeing". *International Journal of Wellbeing*. **2**(3),222-235.

Douvan, E. (1997). Erik Erikson: Critical Times, Critical Theory. *Child Psychiatry and Human Development.* Vol. 28 (1), 15 – 21.

Dull, RB, Schleifer, LL & ,McMillan, JJ (2015). Achievement goal theory: The relationship of accounting students' goal orientations with self-efficacy, anxiety, and achievement .*Accounting Education*, 24, (2), 152-174.

Dvorsky, M. R., Kofler, M. J., Burns, G. L., Luebbe, A. M., Garner, A. A., Jarrett, M. A., et al. (2018). Factor structure and criterion validity of the five Cs model of positive youth development in a multi-university sample of college students. *J. Youth Adolesc.* 48, 537–553.

Ellen Skinner, Carrie Furrer, Gwen Marchand, & Kindermann, Thomas. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology* 100(4), 765–781.

Emma Nilsson (2016). The relationships between students ‘achievements, self-efficacy and motivation in biology education, Linnaeus University Department of Educational Sciences Nature of the work: Degree project, 15 credits Teacher Programme, i-8-10.

English, H. & English, A. (1958). *Comprenension Dictionary of Psychological and psychanalytic Terms*: New York: Long Green Western.

Eyesenck, H. and Arnold, W. (1978). *Encycolopedia of Psychology*, London, The Sea-Burypress,7.

Farooq, M., Chaudhry, A., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students’ quality of academic Performance: A case of secondary school level, *Journal of Quality and Technology Management*. 12(2), 1-14.

Fausine China (2015). *The relationship between social support, social adjustment, academic adjustment, and academic performance among college students in Tanzania,* A Thesis submitted in fulfilment for the Requirments for the Degree of Doctor of Philosophy of the open University of Tanzania, vii-154.

Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., and Teixeira, C. M. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. Span. *J. Psychol*. 13, 1032–1043.

Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., and Almeida, L. (2011). *School satisfaction and psychological well-being in Portuguese adolescents.* Rev. Lusophone Educ. 18, 155–172.

García-León, A., & Lopez-Zafra, E. (2009). *A review of models and assessment in emotional intelligence. In J.M. Augustus (Coord.),* Studies in the field of Emotional Intelligence, Jaén: Publications Service of the University of Jaén.,15-36

Gargallo, B., & Suárez, JM (2014). An approximation of the profile of excellent university students], *University Teaching Journal,* 12 (2), An approach to the profile of excellent university students.

Gerbing, D. W.& Anderson, J. (1988) Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411.

Gerson, A.C., & Perlman, D.. (1979). Loneliness and expressive communication.. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 258-261.

Getrude C. Ah Gang Grace, Crispina Gregory K Han, Lay Yoon Fah, Lawrence Alan Bansa (2018). The Effects of Achievement Motivation and Perceived Teacher Involvement in Academic Tasks on the Academic Achievement and Psychological Well-being of Rural Students in the Interior Sabah Division, Malaysia, *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR),* Volume 7, Issue 3,4-10.

Goldback L, Schmitz TG, Besier T, Herschbach P, Henrich G (2007) *Life satisfaction decreases during adolescence.* Qual Life Res 16:969– 979.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation. In: Handbook of educational psychology. Berliner*, D. C.; Calfee, R. C.; New York, NY: Macmillan Library Reference USA, 63-84.

Graham, S. (2004). Using attribution theory to understand social and academic motivation in African American youth. *Educational Psychologist*, 32(1), 21-34.

Grera, M.Y (2023). Psychometric properties and factor analyses of the a new Social Adjustment measure for Arabic Postgraduate students in Malaysia (SAMA), *International journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 12,-i2 /16544, 67-83.

Grera, M.Y (2023). Psychometric properties and factor analyses of the a new achievement motivation measure for Arabic Postgraduate students in Malaysia (AMMA), *International journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 11, i14/15221,220-236.

Grera, M.Y. , Abd Hamid, S. R. Ssekamanya , S. A, (2024). The Mediating Role of Social Adjustment in the Relationship between Psychological Well-Being,and Achievement Motivation among Arab Postgraduate Students in Malaysia, *International journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 13,(1) 2226-6348.

Grera, M.Y. , Ssekamanya , S. A, Kirembwe, R.A**,** (2022). Psychological Well-being, Social Adjustment and Social Responsibility as Predictors of Achievement Motivation among Arab Postgraduate Students in Malaysia, *International journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 11,(1)373-386.

Grera, M.Y. Abd Hamid, S. R. (2021). Relationship between psychological well-being and Achievement Motivation Among Libyan Postgraduate students in Malaysia, *International journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, Vol 10, No 3,1364-1374.

Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *SEM: An introduction.* Multivariate Data Analysis: A Global Perspective, 629–686.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). Multivariate data analysis: Pearson new international edition: Pearson Higher Ed.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. (2006). *SEM: confirmatory factor analysis.* 4th Edn. Vol 6. Uppersaddle River, NJ, United States, 770–842.

Harden, P., & Pihl, R. (1995). Cognitive function, cardiovascular reactivity and behaviour in boys at high risk for alcoholism, *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 94-103.

Henn, C. M., Hill, C., & Jorgensen, L. I (2016). An investigation into the factor structure of the Ryff Scales of Psychological Well-Being. *SA Journal of Industrial Psychological*, 42(1),1-12.

Hermans HJM. (1970), A Questionnaire Measure of. Achievement Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54-35.

Hidalgo, J. L-T., Bravo, B. N., Martínez, I. P., Pretel, F. A., Postigo, J. M. L., & Rabadán, F. E. (2010). Psychological well-being, assessment tools and related factors. In Wells, I. E. (Ed.). *Psychological well-being*. 77-105.

Himangini, R. H, Priyangini, S. (2017), the role of home environment and achievement motivation on psychological wellbeing among school going children, *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 1-22.

Hird, S. (2003), What is well-being? A brief review of current literature and concepts. *NHS Health Scotland*, 1-28.

Hox, J & Bechger, T M. (1998). An Introduction to Structural Equation Modelling. *Family Science Review*, 11, 354-373.

Huebner, E. S., Gilman, R., and Furlong, M. J. (2009), A conceptual model for research in positive psychology in children and youth-in Handbook of positive psychology in schools. 1st End. eds. R. Gilman, E. S. Huebner, and M. J. Furlong (New York: Routledge), 3–8.

Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D. G., Hearst, N., & Newman,T. (2001). Conceiving the research question. *Designing clinical research*, *335*.

Huppert, F. A. (2005). *positive mental health in individuals and populations in F.A. Huppert, N.Baylis, & B.Keverne* (Eds)the science of well-being, Oxford University press,307.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. Applied Psychology: Health and Well-Being, 1, 16-137.

IES, NCES (2007). *Averge mathematica scale scores of 4th-,8th- and 12th-graders,* byselected student and parent characteristics and school type; 2000, 2003, and 2005.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., et al. (Eds.) (2016). *Growing up unequal gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: health behaviour in school-aged children study-in International report from the 2013/2014 survey*. Geneva: World Health Organization.

Irene Cadime, Alexandra Marques Pinto, Sara Lima, Sara Rego, Joana Pereira, Iolanda Ribeiro (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement, *Journal of Adolescence*, 53 -169,179

Jasraj Kaur (2012). Adjustment of College Students in Relation to Their Well Being, International Journal of Research in Education Methodology, *Council for Innovative Research*, Vol. 1, No.2 ,37-38.

John W. Best, James V. Kahn, (1995). *Research in Education*, Printed in the United States of America,338.

Karimi Y (2005). *Theories of Personality*, (Translated by: Karimi, Y., Jamhari, F., Naghshbandi, S., Gudarzi, B., Bahiraei, H. & Nikkhu, M.), Tehran: Arasbaran Publications.

Kaushik Bhakta (2016). Adjustment Level of Students and Its Relation with Academic Achievement**,** *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS),* 2016, Volume 4, No.1,32-38.

Kessler, R.C., Angermeyer, M., Anthony, J.C. et al. (2007). Lifetime Prevalence and Age-Of-Onset Distributions of Mental Disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6, 168-176.

Keyes CLM. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health, *American psychologist*, 62,95-108.

Kharnub, F. (2016). Psychological Wellbeing and its Relation to Emotional Intelligence and Optimism (A Field Study in a Sample of the Students of the Faculty of Education at Damascus University), *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 14 (1),217.

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry endodontics, 38(1), 52-54*.

Kiran n. Modi (2014). A Study of Adjustment on Academic Achievement of High School Students, *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, Vol. 2, Issue: 7, (IJRSML) ISSN: 2321 – 2853,18-20.

Kline, R B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Krejcie & Morgan. (1970). Determining Sample Size for Research Activities *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610 .

Kwak, S. K., & Kim, J. H. (2017). Statistical data preparation: management of missing values and outliers. *Korean journal of anaesthesiology*, *70* (4), 407.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology,* 28(4),563– 575.doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leena Holopainen, Kristiina Lappalainen, Niina Junttila & Hannu Savolainen (2011). The Role of Social Competence in the Psychological Well-being of Adolescents in Secondary Education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-10.

Lerkkanen, M., Nurmi, J., Vasalampi, K., Virtanen, T., and Torppa, M. (2018). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: a person-centered approach. Learn. *Individ. Differ.* 69, 138–149.

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., and Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: a view of the issues. *J. Early Adolesc*. 25, 10–16.

Libet, I. M & Lewinsahn, P. M (1973). Conecept of Social skills with Special reference to the behaviour of depressed, *Journal of consulting and clinical psychology*, Vol (1), 304 -312.

Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., and Bonilla-Muñoz, M. P. (2008). Adaptation of Ryff's psychological well-being scale in pre-university adolescents. Rev. Neurol. *Neurocir. Psiquiat.* 41, 69–86.

Lv B, Zhou H, Guo X, Liu C, Liu Z and Luo L (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication, *section of the journal Frontiers in Psychology,* volume 7 – Article 948 ,1-4.

Lynn, A., & Kelly, L. (2001). The Impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 23(3), 227- 242.

Madhu Gupta, Mamta Devi, Pooja Pasrij (2012). Achievement motivation: A Major factor in determining Academic Achievement, A Publication of TRANS Asian Research Journals, *Asian Journal of Multidimensional Research* Vol.1 Issue 3, 131-143.

Malaviya Runu & Punia Namarta (2015). Psychological well being of first year college students, *Indian Journal of Educational Studies*,1(2),60-68.

Mallinckrodt, B., Abraham, W. T., Wei, M., & Russell, D. W. (2006). Advances in testing the statistical significance of mediation effects. *Journal of counseling psychology*, *53*(3), 372.

Manjinder Kaur (2017). *Adjustment among senior secondary school students, Influence of social competence and Achievement Motivation*, A Dissertation Submitted to School of Education In partial fulfilment of the requirements for the award of the degree of Master of Education, vi-59.

Maria Ann Richter (2015). *Estimated effects of perceived sleep deprivation on psychological wellbeing during college", Iowa Research Online*, Ph.D. Thesis, University of Iowa, 15.

Marsh, H. W. & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 687-706.

Martin Li H,.Armstrong D. Aj,. Walker R. Rish, (2011). Risk, protection, and resilience in Chinese adolescents- A psycho-social study. *Asian J Soc Psychol*, 14, 269.

McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989), How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.

McCollum, D.L. (2005), Relating student's social and achievement goals. *Academic Exchange Quarterly,* 991), 297-301 .

McInerney, D.M., Cheng, R.W.Y., Mok, M.M.C. and Lam, A.K.H. (2012). Academic self- concept and learning strategies: Direction of effect on student academic *achievement-Journal of Advanced Academics*, 23(3),249-269.

Mercedes Gómez-López, Carmen Viejo, Rosario Ortega-Ruiz (2019). Psychological Well-Being During Adolescence: Stability and Association with Romantic Relationships, Educational Psychology, *a section of the journal Frontiers in Psychology*,1-11.

Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.

Miller S., Connolly P., Maguire L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *Int. J. Educ. Res.* 62, 239–248.

Minasochah (2018). Peer and Parent Attachment and Psychological Well-Being of Adolescents from Diaspora Families in Bawean Island, Advances in Social Science, *Education and Humanities Research (ASSEHR*), volume 304, Published by Atlantis Press,134-137.

Muhammad Bazlan Mustafa, Nurul Hasyimah Mat Rani, Mohammad Nasir Bistaman, Syed Sofian Syed Salim, Aslina Ahmad, Noor Hayati Zakaria, Nur Azlin Ahamad Safian (2020). The Relationship between psychological well being and university students Academic Achievement, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 10(7), 518–525.

Nel, L (2011). The Psychological Experiences of Master's Degree students in phenomenological Analysis Dissertation, Capella University,49-52.

Neugarten B. L. (1970). The old and the young in modern societies. *American Behavioural Scientist*, 14, 13–24.

Nimisha Beri, Manjinder Kaur (2020). *Relationship of adjustment, social competence and achievement motivation among senior secondary school students*, Ann Trop Med & Public Health; 23(S6),698-709.

Nirmala Devi (2011). "A study of adjustment of students in relation to personality and achievement motivation, *Bhartiyam international Journal of Education & research,* vol1 Issue1 ISSN,1-18.

Nivedita Pathak, Jyoti Ravi Tiwari, Neel Kamal Patel (2015). A Study on Association between Adjustment and Academic Achievement of Adolescent Studying in Different Types of Educational Boards, *International Journal of Science and Research (IJSR),* 691-694.

Olema Mollyrin (2019). *Parenting Styles, Psychological Well-Being, and Academic Performance among Adolescents in Secondary Schools: A Case of Mengo Senior School, Kampala,* A Dissertation Submitted to the School of Psychology in Partial Fulfilment for the Award of a Bachelor of Industrial and Organisational Psychology of Makerere University, v ,19.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., and Pertegal, Y. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. Infanc. *Aprendiz*. 33, 223–234.

Opree, S., Buijzen, M., and van Reijmersdal, E. (2018). *Development and validation of the psychological well-being scale for children (PWB-c*). Soc. Forces 2-6.

Ottová-Jordan, V., Smith, O. R., Gobina, I., Mazur, J., Augustine, L., Cavallo, F., et al. (2015). *Trends in multiple recurrent health complaints in 15-year-olds in 35 countries in Europe,* North America and Israel from 1994 to 2010. Eur. J. Pub. Health 25, 24–27.

Palak K. Lakhani, Kusum Jain, Payal Kanwar Chandel (2017). School Adjustment, Motivation and Academic Achievement among Students, *International Journal of Research in Social Sciences* Vol. 7 Issue 10,333-345.

Pallant, J. F. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis with SPSS*. New York, NY: McGrath Hill. Google Scholar.

Patalay, P., and Fitzsimons, E. (2018), Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. Soc. *Psychiatry Psychiatr. Epidemiol*. 53, 1-16.

Peplau, Letitia Anne. (1988). *Loneliness: New Directions in Research.* Paper presented at the 3rd National Conference on Psychiatric Nursing, Montreal, Quebec, Canada, June 1988. Montreal, Quebec, Canada.

Peterson, Christopher; Park, Nansook, Seligman, Martin E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life, *Journal of Happiness Studies*. **6** (1), 41.

Pooja Bhagat (2016). Social-adjustment of Secondary school students in relation to their Gender, Academic achievement and Parent-child relationship, *International Journal of Advanced Research*, Volume 4, Issue7, 64-71.

Raymond C.F. Chui and Chi-K. Chan (2020). Positive Thinking, School Adjustment and Psychological Well-being among Chinese College Students, *The Open Psychology Journal,* Volume 13 ,151-157.

Reza Pourhosein, Sahar Ehsani, Narges Ensani (2019). investigating the impact of the achievement motivation on psychological well-being by investigating the mediating role of ego strength and psychological capacity, *Razi journal of Medical Sciences*, 26(1), 68-77.

Ricarda Steinmayr, Anne F. Weidinger, Malte Schwinger and Birgit Spinath (2019). The Importance of Students 'Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings, Personality and Social Psychology, *a section of the journal Frontiers in Psychology*, vol10 ,1730,1-10.

Robert. S. L., Mehmet A. Karaman, Richard S. Balkin & Saumya Talwar (2018). Psychometric properties and factor analyses of the achievement motivation measure, *British Journal of Guidance & Counselling*,1-10.

Rodgers, W. L. & Bachman, J. G. (1988). *The subjective well-being of young adults: Trends and relationships.* Ann Arbor: University of Michigan.

Rogers C (1980). *A way of being. Houghton Mifflin company*, Boston ,105.

Rook, K. S (2000). *The evolution of social relationships in later adulthood. In S. Q. N. Abeles (Ed.), Psychology and the aging revolution, Washington*, DC: American Psychological Association.173-191.

Rose, S., Spinks, N., & Canhoto, A. I. (2014). *Management research: Applying the principles*. Routledge.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., S.Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94–105.

Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., et al. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *J. Behav. Ther. Exp. Spy.* 40, 522–532

Rüppel F. , Sebastian Liersch, Walter U. (2014). The influence of psychological well-being on academic success, *Article in Journal of Public Health*, 23:15–24.

Ryff, C. D. (1982). Successful aging: A developmental approach. *The Gerontologist*, 22(2),209-214.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother. Psychosom.* 83, 10–28.

Ryff, C. D. (2017). *Eudaimonic well-being, inequality*, and health: recent findings and future directions. Int. Rev. Econ. 64, 159–178.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (1998). *The role of purpose in life and personal growth in positive human health.* In P. T. P. Wong, & P. S. Fry (Eds.), The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications, Mahwah, NJ: Erlbaum,213-235.

Ryff, C. D., and Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *J. Happiness Stud*. 9, 13–39.

Ryff, C., & Keyes, C. (1995). *The structure of psychological- well-being Revisited, journal of personality and social in Aging processes,* New York, springer publishing company, (247-278).

Ryff, C., Magee, W., Kling, k., & Wing, E. (1999). *Forging Macro-Micro Linkages in the study of Psychological Well-being. in C. Ryff & V.* Marshall (Eds) The self and society in Aging processes, New York, springer publishing company, 247-278.

Saif-Ur Rahman (2017). *Psychological Well-being of International Students in Thai Universities – Effects of Socio-cultural Adjustment*, Oriental Business and Innovation Centre conference, Budapest, Hungary,1-13.

Schjoedt, L., Renko, M., & Shaver, K. G. (2014). Looking into the future: valid multiple- and single-item measures in entrepreneurship research. In *Handbook of research methods and applications in entrepreneurship and small business*. Edward Elgar Publishing.

Schmidt, C. K., & Welsh, A. C. (2010). Adjustment and well-being when coping with a family member's illness. *Journal of Counseling and Development*, 88, 397-406.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-338.

Sekaran, U. (2003). Research Methods for Business: A skill-building approach. New York: John Willey and Son. *Inc Year*.

Seligman, M. E. P. (2008). *Positive health.* Appl. Psychol. 57, 3–18.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009), Positive education and positive psychology and classroom interventions. Oxf. Rev. Educ. 35, 293–311.

Seligman, M. (2013). *Building the state of wellbeing a strategy of south AUSTRALIA crown*, south. Australia, 219.

Settlemyer BJ. (2010). *Achievement motivation profiles of academic graduates Newberry College*. Doctoral Dissertation, Oklahoma State University.

Shams Un Nisa, Nusrat Qasim and Sehar (2017). Relationship of achievement motivation and psychological well-being in adolescents, *International Journal of Applied Research*, 3, (12)102-104.

Shek, D. (1992). Meaning in life and psychological well-being: an empirical study using the Chinese version of the purpose in life questionnaire. *Journal of Genetic Psychology,* 153, 185-190.

Showkeen Bilal Ahmad Gul (2015). Impact of Socio-Emotional Adjustment on Academic achievement of Adolescent Girls in Jammu and Kashmir, *Śodha Pravāha A Multidisciplinary Refereed Research Journal* (ISSN 2231-4113) ,21-26.

Sita Chetri (2014). Achievement Motivation of Adolescents and Its Relationship with Academic Achievement, *International Journal of Humanities and Social Science Invention* ISSN (Online): 2319 – 7722, ISSN (Print): 2319 – 7714, 8-15.

Subhash Sarkar, and Sangita Banik (2017). A study ON The adjustment and academic adjustment of adolescent student, *International Journal of Research - Granthaalayah,* 5(6), 659-668.

Sunita, (2018). *General well Being of Adolescents in Relation to Their Academic Achievement Motivation*, international Conference on Recent Research and Innovation in social science & Education, Osmania University Centre for International Program Hyderabad "India" ,71-80.

Susanne Bücker, Sevim Nuraydin, Bianca A. Simonsmeier, Michael Schneider, Maike Luhmann (2017), Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis, *Journal of Research in Personality* 74 -83-94.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson Education.

Tabasum Farooq Khan, Musaddiq Jahan (2015). Psychological Well-being and Achievement Motivation among Orphan and Non-orphan Adolescents of Kashmir, *Indian Journal of Health & wellbeing*, vol (6) issue8,769-775.

Tamara Turashvili, Marine Japaridze (2012), *Psychological Well-Being And Its Relation To Academic Performance Of Students In Georgian Context* - Ilia State University, Tbilissi- Georgia, problems of education in the 21st century Volume 49, 73

U.S. Department of Health and Human Services: Rate Review Annual Report September (2013).

Underdown, Angela (2006). *Young Children's Health and Well-Being*..

UNFPA Annual Report (no date). United Nations Population Fund, New York.

Unicef for every child (2019). *Middle East and North Africa*, 29 August

UNICEF, (2002). *The State of the World's Children*, Leaders on behalf of children, The United Nations Children's Fund (UNICEF), ISBN 92-806-3667-7, 10-24.

V Vineeth Kumar, geetika tankha (2020). influence of achievement motivation and psychological adjustment on academic achievement: a cross-sectional study of school students, *humanities & social sciences reviews* EISSN: 2395-6518, Vol 8, No 1, 532-538.

Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, RG, Núñez, JC, González, JA, & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro [Motivational profiles and differences in affective, motivational and achievement variables]. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109-121.

Van Dierendonck, D., Diaz, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-Jimenez, B. (2008). Ryff 's six- factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. social indicators research,87(3) 473.

Vanessa Barbosa Romera Leme, Zilda Aparecida Pereira Del Prette, Susana Coimbra (2015), Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations, published in the journal Paidéia (Ribeirão Preto), 25(60), 9-17.

Vescovelli, F., Albieri, E., and Ruini, C. (2014). *Self-rated and observer-rated measures of well-being and distress in adolescence: an exploratory study*. Springerplus 2-8.

Violeta Rapuano (2019). Psychological Well-being and its Relationship with the Academic Achievement of Lithuanian Students, Šiauliai University Press, Socialiniai tyrimai - *Social Research*, Vol. 42 (2), 44–51,

Vishesh Tyagi, Neelam Pandey (2015). Inter-Relation Between Well-Being and Adjustment: Among Adolescents, *Indian Journal of Psychological Science*, V-5, No. 2 ,55-60.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Learning influences. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice*, Berkeley, CA: McCutchan.,199-211.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

Wells, I.E. (2014). *Psychological well-being*. New York, United States: Nova science publishers.78-79.

West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 56–75). Sage Publications, Inc.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Wolmen, B.B. (1973). *Dictionary of Behavioural Science*. New York Von Nostrand Reinhold Company. USA., 125.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.,124 .

World health organization, (2019). *Adolescent mental health*.

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale Development Research. *The Counseling Psychologist*, *34*(6), *806–838.*

Yousef Mombininia (2016), study on correlation between parenting styles with social adjustment and achievement motivation among student at secondary school of izeh, *Research Journal of Applied Sciences* 11(10), 976-984.

Yusuf, S. (2011). *Child and Adolescent Developmental Psychology*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Zenebe Demissie (2015). *Attachment Patterns, Psychosocial Wellbeing, and Academic Achievement Motivation, of Foster Care Children in SOS Enfants Ethiope, Buray Orphanage Vocational Training and Production Center,* A Thesis submitted to the school of psychological Addis Ababa Univerisity in partial fulfilment of the Requirments for the Degree of Master Arts in social of Philosophy, i-70

الملاحق

ملحق رقم (١) مقياس الرفاهية النفسية في صورته الأولية:

م	العبارات	أرفض بشدة	أرفض بدرجة متوسطة	أرفض بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بشدة
١	يرى معظم الناس أنني محب وعطوف						
٢	أستمتع بتبادل الحديث دائمًا مع أفراد أسرتي وأصدقائي						
٣	يصفني الناس بأنني شخص معطاء ومستعد دائمًا للمشاركة بوقتي مع الآخرين						
٤	أثق في أصدقائي وأعلم إنهم أيضًا يثقون بي						
٥	أشعر بالوحدة على الرغم من وجود بعض الأصدقاء المقربين لي والذين يمكن أن أعبّر لهم عن همومي واهتماماتي						
٦	لا يوجد في حياتي كثير من الناس الذين يحبون الاستماع ليَّ عندما أريد التحدث إليهم						
٧	يبدو لي أن معظم الناس لديهم أصدقاء أكثر مني						
٨	أتحمل معظم مسؤوليات حياتي الشخصية اليومية بشكل جيّد						
٩	عليّ القيام برعاية أموري وشؤوني المالية والشخصية بشكل جيّد						
١٠	أغيّر من سلوكي وطريقة تفكيري حتى يمكنني إنجاز الأشياء						

١١	أستطيع وضع أسلوب حياة لنفسي بما يتفق كثيرًا مع ما أحب في حياتي اليومية						
١٢	لا أشعر بالراحة والتوافق مع الناس والمجتمع من حولي لعدم وجود ما يتناسب لديَّ من أساليب التعامل بشكل جيّد معهم						
١٣	أشعر بشكل عام بالإجهاد والضغط النفسي لعدم قدرتي على مواصلة أعمالي						
١٤	أجد صعوبة في تنظيم أمور حياتي بالطريقة التي ترضيني						
١٥	ارتكبت بعض الأخطاء في الماضي، ولكنني أشعر بأن كل الأمور سارت على أفضل صورة						
١٦	الماضي على الرغم مما فيه من تقلبات بين الخير والشر والنجاح والفشل ولكني لا أريد تغيره عمومًا						
١٧	عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي						
١٨	بصفة عامة أشعر بالثقة في ذاتي وبالإيجابية عن نفسي						
١٩	أشعر بأن كثيرًا من الناس الذين أعرفهم قد استفادوا من خبرات الحياة أكثر مما استفدت						
٢٠	أشعر بخيبة أمل تتعلق بأمور كثيرة حول إنجازاتي في الحياة						
٢١	تقديري لذاتي ليس إيجابيًا كشعور معظم الناس تجاه أنفسهم						
٢٢	أعمل جاهدًا وأتحمّل كثيرًا في سبيل الخطط التي أضعها لنفسي بنشاط						
٢٣	أنا أستمتع بوضع خطط للمستقبل وأعمل على تحقيقها في الواقع						

٢٤	أنا أركّز دائمًا على الحاضر لأن المستقبل يحمل لي المشاكل						
٢٥	أنشطتي اليومية تبدو ليَّ تافهةً وغير مهمة بالنسبة لي						
٢٦	ليس لديَّ شعور وإحساس جيّد يوضّح ما هو عليّ بالفعل وما يجب أن أسعى لتحقيقه في الحياة						
٢٧	تعودت على وضع أهداف لحياتي بنفسي لكن رأيت أنها مضيعة للوقت						
٢٨	عندما أنظر إلى حياتي أشعر بالسعادة لسير الأمور بالصورة التي توضّح أنني قد فعلت كل ما يجب القيام به في الحياة						
٢٩	أعبّر عن رأيي بصراحة، وإن كان مخالفًا لآراء معظم الناس						
٣٠	أحكم على نفسي وفقًا لما أعتقد أنه مهم، وليس وفقًا لما يتفق عليه الآخرون						
٣١	من الصعب بالنسبة عليَّ إبداء آرائي حول الموضوعات الجدلية						
٣٢	شعوري بالسعادة مع نفسي أكثر أهمية بالنسبة لي عن قبول الآخرين						
٣٣	أشعر بالقلق بخصوص ما يعتقده الآخرون تجاهي						
٣٤	أغير قراراتي إذا اعترض عليها أصدقائي وأفراد أسرتي						
٣٥	أثق في آرائي، حتى وإن كانت مخالفة لرأي الأغلبية من الآخرين						

٣٦	أعتقد أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تساعدني على تغيير طريقتي التي أفكر بها في ذاتي						
٣٧	أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفكر فيما حققته في حياتي بمرور السنين						
٣٨	لست مهتمًا بالأنشطة التي توسع من خبراتي ومعارفي						
٣٩	لا أريد أن أجرّب طرقًا جديدة في عمل الأشياء فحياتي تسير على ما يرام بحالتها الراهنة						
٤٠	عندما أفكر بشأن حياتي أجد أنني لم أتحسن كثيرًا كشخص على مر السنين						
٤١	لا أستمتع بوجودي في مواقف جديدة تتطلب مني تغيير طرقي القديمة والمألوفة في أداء الأشياء						
٤٢	يوجد صدق في المثل (لا يمكن تعليم الشخص الكبير حيلاً وأساليب جديدة)						

ملحق رقم (٢) مقياس التوافق الاجتماعي

تـعـلـيـمـات:

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته.

في هذا المقياس عدد من الفقرات، المطلوب منك قراءة كل عبارة جيّدًا، وأن تضع علامة (√) في المربع المناسب لك من هذه الخيارات (أوافق بشدة ـ أوافق ـ أوافق إلى حد ما ـ لا أوافق ـ لا أوافق بشدة)، والتي تعبّر عن الحقيقة من هذه المواقف. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيكِ بصدق وموضوعية.

١. المقياس ليس له زمن محدد ولكن حاول الإجابة بسرعة.

٢. الرجاء الإجابة عن كل موقف.

٣. لا تضع علامتين أمام موقف واحد في ورقة الإجابة.

٤. الرجاء ملء البيانات الخاصة بالاسم والتخصص والعمر قبل الإجابة.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونك...

الباحثة

مقياس التوافق الاجتماعي

الاسم:..... التخصص: علمي ( ) - أدبي ( )

العمر:.....

م	الفقرات	نعم	لا	محايد
١	أجد صعوبة كبيرة في إيجاد موضوع ما لأتحدث به عندما أكون مع جماعة			
٢	لا يمكنني الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها الأستاذ في المحاضرة			
٣	أطلب المساعدة دائمًا من الآخرين			
٤	أجد صعوبة في بدء الحديث مع من أتعرّف عليه لأول مرة			
٥	أستطيع أن أكون صداقات بسهولة			
٦	دائمًا أشعر بالخجل			
٧	حينما أكون في جماعة من الناس أشعر بالحرج إذا اضطررت إلى الاستئذان في الانصراف			
٨	أجد الرغبة في التحدث مع الآخرين			
٩	أبادر إلى بث الفرح عندما أكون في حفل ممل			
١٠	أتولى تعريف الناس ببعضهم بعضًا			
١١	أنا لا أحاول القيام بأدواري الاجتماعية			
١٢	أحبُّ المشاركة في الحفلات			
١٣	أشعر بالخجل عندما ادعى أمام حشد من الناس			
١٤	أتردد في الدخول إلى مكان حيث توجد مجموعة من الناس			

ملحق رقم (٣) مقياس الدافعية للإنجاز

تـعـلـيـمـات:

عزيزي الطالب عزيزتي الطالبة:

السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته.

في هذا المقياس عدد من الفقرات، المطلوب منك قراءة كل عبارة جيّدًا، وأن تضع علامة (√) في المربع المناسب لك من هذه الخيارات (دائمًا ـ غالبًا ـ أحيانًا ـ نادرًا ـ إطلاقًا)، والتي تعبّر عن حقيقتك من هذه المواقف. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيكِ بصدق وموضوعية.

١-المقياس ليس له زمن محدد ولكن حاول الإجابة بسرعة.

٢-الرجاء الإجابة عن كل موقف.

٣-لا تضع علامتين أمام موقف واحد في ورقة الإجابة.

٤-الرجاء ملء البيانات الخاصة بالاسم والتخصص والعمر قبل الإجابة.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونك...

الباحثة

مقياس الدافعية للإنجاز

الاسم:..... التخصص: علمي ( ) - أدبي ( )

العمر:.....

م	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١	أشعر أن العمل الذي أقوم به له معنى					
٢	في معظم المشاريع أود أن أكون المسؤول الشخصي للإنجاز بدلاً من أن أكون مساهمًا فقط					
٣	لديَّ رغبة قوية في أن أكون ناجحًا في الأعمال التي أقوم بها					
٤	عند الشروع في مهمة صعبة، أفكر في جميع الموارد والإمكانيات التي قد تكون متاحة لإكمال المهمة بنجاح.					
٥	أحاول دائمًا اتباع قاعدة (العمل قبل المتعة)					
٦	أستطيع أن أركّز على مهمة لفترة طويلة من الزمن					
٧	أفضل العمل مع خبير في مجال ما على أن أعمل مع صديق أو شخص أعرفه					
٨	عند الشروع في مهمة ما، أقوم بوضع قائمة (عقليًّا أو في الكتابة) بتلك العقبات الخارجية التي قد تعوق إكمال المهمة					
٩	أحبُّ أن أضطلع بمشاريع تنطوي على بعض المخاطر					
١٠	عند العمل في لجنة، أود أن أرى أن الخطط التي وضعتها يتم تنفيذها بكفاءة.					
١١	أفضل أن أعرف كيف أتقدم وأتحصل على ردود فعل ملموسة عند العمل في مهمة					
١٢	على الرغم من عدم اليقين في المستقبل، فأنا أندفع لوضع الخطط					

١٣	أثناء العمل في مهمة ما، أفكر في كيف سيكون شعوري عندما أنتهي من المهمة بنجاح					
١٤	أود أن أعرف الكيفية التي أعمل بها لإنجاز مهمة ما.					

ملحق رقم (٤) يوضّح أسماء محكمي مقاييس الدراسة

اسم المحكّم	صفته
بروفسور– سيتي رافه عبد الحميد	عضو هيئة تدريس في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
بروفسور — سراج عبد الله	عضو هيئة تدريس في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
الدكتور عبد المجيد محمد	عضو هيئة تدريس في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا
الدكتور يعقوب موسى صمامة	عميد مدرسة العلوم الإنسانية الليبية في الأكاديمية الليبية بطرابلس
الدكتور عبد العزيز الرفاعي	عضو هيئة تدريس بجامعة عدن
دكتورة نجاح عبد المجيد الطبيب	عضو هيئة تدريس بكلية التربية بطرابلس
دكتورة عفاف خليفة الترهوني	عضو هيئة تدريس بكلية التربية بطرابلس
دكتورة فاطمة محمد أبو خريص	رئيس قسم علم النفس بجامعة غريان

ملحق رقم (٥) مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية:

تـعـلـيـمـات:

عزيزتي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته.

لقد وضع هذا المقياس بغرض مساعدتك، ولن يتم استخدامه لأي أغراض شخصية بل إن أي بيانات لن تكون إلا في مجال خدمتك. والمطلوب منك أن تضعي علامة (√) أمام الإجابة التي تعبّر عن رأيك وما أنت عليه بالفعل والتي يمكن أن تعطي مؤشرا حقيقيًّا في الموقف الذي أنت بصدده. أسفل في ورقة الإجابة عبارات (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق بدرجة ما، أوافق، أوافق بشدة). مع العلم بأنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

١. المقياس ليس له زمن محدد لإنهائه ولكن حاول الإجابة بسرعة.

٢. الرجاء الإجابة عن كل موقف.

٣. لا تضعي علامتين "إجابتين" أمام موقف واحد في ورقة الإجابة.

٤. الرجاء ملء البيانات الخاصة بالاسم والتخصص والعمر قبل الإجابة.

شاكرة لكم حسن تعاونك....

الباحثة

مقياس الرفاهية النفسية

الاسم:..... التخصص: علمي() – أدبي()

العمر:.....

ملحق رقم (٥) يوضّح مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية

م	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أوافق بجردة ما	أوافق	أوافق بشدة
٢	أستمتع بتبادل الحديث دائمًا مع أفراد أسرتي وأصدقائي					
٣	يصفني الناس بأنني شخص معطاء ومستعد دائمًا للمشاركة بوقتي مع الآخرين					
٤	أثق في أصدقائي وأعلم أنهم أيضًا يثقون بي					
٦	لا يوجد في حياتي كثير من الناس الذين يحبون الاستماع لي عندما أريد التحدث إليهم					
٨	أتحمّل معظم مسؤوليات حياتي الشخصية اليومية بشكل جيّد					
١٠	أغير من سلوكي وطريقة تفكيري حتى يمكنني إنجاز الأشياء					
١١	أستطيع وضع أسلوب حياة لنفسي بما يتفق كثيرًا مع ما أحبّ في حياتي اليومية					
١٣	أشعر بشكل عام بالإجهاد والضغط النفسي لعدم قدرتي على مواصلة أعمالي					

١٦	الماضي على الرغم مما فيه من تقلبات بين الخير والشر والنجاح والفشل ولكني لا أريد تغيره عمومًا					
١٧	عندما أقارن نفسي بأصدقائي ومعارفي أشعر بالرضا عن حياتي					
١٨	بصفة عامة أشعر بالثقة في ذاتي وبالإيجابية عن نفسي					
١٩	أشعر أن كثيرًا من الناس الذين أعرفهم قد استفادوا من خبرات الحياة أكثر مما استفدت					
٢٢	أعمل جاهدًا وأتحمل كثيرًا في سبيل الخطط التي أضعها لنفسي بنشاط					
٢٥	أنشطتي اليومية تبدو لي تافهةً وغير مهمة بالنسبة لي					
٢٨	عندما أنظر إلى حياتي أشعر بالسعادة لسير الأمور بالصورة التي توضّح أنني قد فعلت كل ما يجب القيام به في الحياة					
٢٩	أعبّر عن رأيي بصراحة، وإن كان مخالفًا لآراء معظم الناس					
٣٠	-أحكم على نفسي وفقًا لما أعتقد أنه مهم، وليس وفقًا لما يتفق فيه الآخرون					
٣١	من الصعب بالنسبة عليَّ إبداء آرائي حول الموضوعات الجدلية					
٣٦	أعتقد أنه من المهم المرور بتجارب جديدة تساعدني من تغيير طريقتي التي أفكر بها في ذاتي					

٣٧	أشعر بالرضا عن نفسي عندما أفكر فيما حققته في حياتي بمرور السنين					
٣٩	لا أريد أن أجرّب طرقًا جديدة في عمل الأشياء فحياتي تسير على ما يرام بحالتها الراهنة					

ملحق رقم (٦) مقياس التوافق الاجتماعي في صورته النهائية

تـعـلـيـمـات:

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته.

في هذا المقياس عدد من الفقرات، المطلوب منك قراءة كل عبارة جيّدًا، وأن تضع علامة (√) في المربع المناسب لك من هذه الخيارات (أوافق بشدة ـ أوافق ـ أوافق إلى حد ما ـ لا أوافق ـ لا أوافق بشدة)، والتي تعبّر عن الحقيقة من هذه المواقف. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيكِ بصدق وموضوعية.

١-المقياس ليس له زمن محدد ولكن حاول الإجابة بسرعة.

٢-الرجاء الإجابة عن كل موقف.

٣-لا تضع علامتين أمام موقف واحد في ورقة الإجابة.

٤-الرجاء ملء البيانات الخاصة بالاسم والتخصص والعمر قبل الإجابة.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونك...

الباحثة

مقياس التوافق الاجتماعي

الاسم:..... التخصص: علمي( ) - أدبي( )

العمر:.....

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍّ ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	أجد صعوبة كبيرة في إيجاد موضوع ما لأتحدث به عندما أكون مع جماعة.					
٢	لا يمكنني الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها الأستاذ في المحاضرة					
٣	من السهل عليَّ طلب المساعدة من الآخرين					
٤	أجد صعوبة في بدء الحديث مع من أتعرّف عليه لأول مرة					
٥	أستطيع أن أكون صداقات بسهولة					
٧	حينما أكون في جماعة من الناس أشعر بالحرج إذا اضطررت إلى الاستئذان في الانصراف					
٩	أبادر إلى بث الفرح عندما أكون في حفل ممل					
١٠	أتولى تعريف الناس ببعضهم بعضًا					
١١	لا أشارك في أي مناسبة اجتماعية					
١٢	أحبُّ المشاركة في الحفلات					
١٤	أتردد في الدخول إلى مكان حيث توجد مجموعة من الناس					

ملحق رقم (٧) مقياس الدافعية للإنجاز في صورته النهاية:

تـعـلـيـمـات:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

السلام عليكِ ورحمة الله وبركاته.

في هذا المقياس عدد من الفقرات، المطلوب منك قراءة كل عبارة جيّدًا، وأن تضع علامة (√) في المربع المناسب لك من هذه الخيارات (دائمًا ـ غالبًا ـ أحيانًا ـ نادرًا ـ إطلاقًا)، والتي تعبّر عن حقيقتك من هذه المواقف. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فأي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبّر عن رأيكِ بصدق وموضوعية.

٢- المقياس ليس له زمن محدد ولكن حاول الإجابة بسرعة.

٣- الرجاء الإجابة عن كل موقف.

٤- لا تضع علامتين أمام موقف واحد في ورقة الإجابة.

٥- الرجاء ملء البيانات الخاصة بالاسم والتخصص والعمر قبل الإجابة.

شاكرة ومقدرة حسن تعاونك...

الباحثة

مقياس الدافعية للإنجاز

الاسم:..... التخصص: علمي( ) - أدبي( )

العمر:.....

م	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	إطلاقًا
١	أشعر أنَّ العمل الذي أقوم به له معنى					
٢	في معظم المشاريع أود أن أكون المسؤول الشخصي للإنجاز بدلاً من أن أكون مساهمًا فقط.					
٣	لديَّ رغبة قوية في أن أكون ناجحًا في الأعمال التي أقوم بها					
٥	أحاول دائمًا اتباع قاعدة (العمل قبل المتعة)					
٦	أستطيع أن أركّز على مهمة لفترة طويلة من الزمن					
٧	أفضل العمل مع خبير في مجال ما على أنْ أعمل مع صديق أو شخص أعرفه					
٨	عند الشروع في مهمة ما، أقوم بوضع قائمة (عقليًّا أو في الكتابة) بتلك العقبات الخارجية التي قد تعوق إكمال المهمة					
٩	أحبُّ أن أضطلع بمشاريع تنطوي على بعض المخاطر					
١١	أفضل أن أعرف كيف أتقدم وأتحصل على ردود فعل ملموسة عند العمل في مهمة					
١٢	على الرغم من عدم اليقين في المستقبل، فأنا أندفع لوضع الخطط					
١٣	أثناء العمل على مهمة ما، أفكر في كيف سيكون شعوري عندما أنتهي من المهمة بنجاح					