نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

د/أماني عبد التواب صالح حسن
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للبنات بالقاهرة
جامعة الأزهر

د/ منال علي محمد الخولي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية للبنات بالقاهرة
جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن النموذج السببي الذي يفسر العلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات والتي تعزى إلى (الجنس، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي)، وبلغت العينة (٣٩٣) طالبًا وطالبة بالصف الأول والثالث بالمرحلة الثانوية بالتخصص العلمي والأدبي، وأعدت الباحثتان مقاييس: استرتيجيات المواجهة الأكاديمية، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية، وتم التحقق من خصائصهم السيكومترية، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات (التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الإنفعال، التجنب) في التحيز المعرفي، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات (التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الإنفعال، التجنب) في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أن تحليل المسار للعلاقات غير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية بتوسط التحيز المعرفي أسفر عن معاملات انحدار معيارية ولامعيارية وجميعها قيم مقبولة؛ مما يشير إلى صحة النموذج المقترح للتأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع والتحيز المعرفي كمتغير وسيط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات استراتيجية التوجه نحو المشكلة فقط لصالح الذكور، ووجدت فروق دالة

إحصائيًا في متوسطات درجات التحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لصالح الذكور أيضًا، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي ترجع إلى الصف الدراسي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات الفاعلية الدراسية فقط كأحد أبعاد الرفاهية الذاتية الأكاديمية لصالح الصف الأول الثانوي، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية ترجع إلى التخصص الدراسي، وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، وقدم البحث بعض التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات المواجهة الأكاديمية - التحيز المعرفي- الرفاهية الذاتية الأكاديمية.

Modeling the Causal Influences among Academic Coping Strategies, Cognitive Bias and Academic Subjective Well-Being of High School Students

The research aimed to reveal the causal model that explains the relationships among academic coping strategies, cognitive bias, and academic subjective well-being, and to Recognize if there are differences in the research variables attributable to the variables of (gender, grade, academic specialization). The research sample were (393) male and female in the first and third grades of secondary school students, scientific and literary specialization. the researchers prepared *Academic Confrontation Strategies Scale*, *Cognitive Bias Scale*, and *Academic* Subjective *Well-Being Scale*. The psychometric properties of these scales were proved. The research results revealed that there is a statistically positive direct effect of (problem -oriented coping, emotion -oriented coping, and avoidance-oriented coping) on cognitive bias, while there is a statistically positive direct effect of (problem - oriented coping, emotion - oriented coping, and avoidance-oriented coping) on academic subjective well-being. The results revealed that the path-analysis of the indirect relationships among academic coping strategies and academic subjective well-being mediating cognitive bias showed standard and non-standard regression coefficients, all of them were of acceptable values, thus the validity of the proposed model of causal effects among academic coping strategies as an independent variable, academic subjective well-being as a dependent variable, and cognitive bias as an intermediate variable, were proves. The results also showed a

statistically significant difference in score averages of the strategy of problem -oriented coping only in favor of males, and found statistically significant differences in score averages of cognitive bias and academic subjective well-being in favor of males too, and there were no statistically significant differences in score averages of academic coping strategies and cognitive bias due to the grade, and the presence of statistically significant differences in score averages of the academic effectiveness only as one of the dimensions of academic subjective well-being in favor of the first grade, and there are no statistically significant differences in score averages of academic coping strategies, cognitive bias, and academic subjective well-being due to academic specialization, The results were interpreted in light of the theoretical framework and the results of previous research. Recommendations and suggested future research were provided.

Key Words: Academic Coping Strategies - Sognitive Bias - Academic Subjective Well-Being.

نمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية

إعداد

د/أماني عبد التواب صالح حسن
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للبنات بالقاهرة
جامعة الأزهر

د/ منال علي محمد الخولي
أستاذ علم النفس التعليمي المساعد
كلية التربية للبنات بالقاهرة
جامعة الأزهر

مقدمـــة:

ينظر للثروة البشرية على أنها عماد المجتمعات وأهم مقومات نموها وتطورها، وتعد المرحلة الثانوية من أكثر المراحل الدراسية أهمية في حياة الطلبة، حيث تمثل مرحلة حاسمة في تحديد مستقبلهم الشخصي والأكاديمي والمهني، ويواجه طلبة هذه المرحلة العديد من المشكلات والتحديات لا سيما فيما يتعلق بالحياة الأكاديمية، مما ينعكس على إنجازهم وتحصيلهم الدراسي، وقد ينتج عن ذلك معاناتهم من القلق والتوتر وإنخفاض الثقة بالنفس وضعف الشعور بالسعادة والرفاهية في الحياة الأكاديمية.

وأشار Reisy et al., (2014, 64) إلى أن الحياة الأكاديمية تلعب دورًا مهمًا في شعور الطلبة بالإنجاز، وتحقيق التقدم في مراحلهم الدراسية، إلا أنهم يواجهون العديد من العقبات والضغوط المرتبطة بطبيعة هذه الفترة مثل: انخفاض الدرجات، والشعور بالإجهاد، وقلة التفاعلات، وضعف الأداء.

ولكي يتحقق النجاح في الدراسة يجب على الطلبة مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم، وتظهر حاجة الطلبة إلى استخدام استراتيجيات فعالة من أجل استعادة التوازن حتى يتمكنوا من تحقيق الإنجاز والقيام بالمهام والأنشطة الأكاديمية بكفاءة والوصول إلى معدلات الأداء المرغوبة، وهذا ما أشار إليه (Devonport & Lane, 2006; Tunde & Adesokan,2013) حيث توصلوا إلى وجود تأثير مباشر لاستراتيجيات المواجهة في الأداء الأكاديمي.

فاستثمار جهد الطلاب لتحقيق النجاح الأكاديمي يعتمد على الطريقة التي يتبعونها في مواجهة الإنفعالات السلبية المصاحبة للعقبات والصعوبات، كما أن الطلاب الذين يتبعون طرقًا غير جيدة في مواجهة المواقف الأكاديمية السلبية يكون لديهم دافعية أقل من أقرانهم الذين يستخدمون استراتيجيات مواجهة مناسبة، ويتماشى هذا مع التطورات الحديثة لعلم النفس الإيجابي والتي تركز على الجوانب الإيجابية لحياة الأفراد بدلًا من معالجة الجوانب السلبية، والتركيز على الجوانب الإيجابية لا يقتصر على الوصول إلى نتائج مرغوبة فقط، ولكنه أيضًا وسيلة لتحقيق النمو النفسي وتحسين الرفاهية الذاتية بمرور الوقت.

ويؤدي ضعف مواجهة الطلبة للمشكلات الأكاديمية إلى زيادة الشعور بالضغوط الأكاديمية، بينما يلاحظ أن الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات متعددة لمواجهة هذه المشكلات والصعوبات، يستطيعون تنظيم مهامهم الأكاديمية، وتتحسن قدرتهم على مواجهة العقبات أثناء أداء مهامهم، وهم أقل إحساسًا بالضغوط المرتبطة بالدراسة (Kirikkanat & Soyar, 2016, 28).

وتعتبر استراتيجيات المواجهة الأكاديمية Academic Coping Strategies عاملًا معززًا للوصول بالطلبة إلى الرفاهية في المجال التعليمي، فهي تمكنهم من امتلاك آليات وقائية لمواجهة التحديات والتغلب على المشكلات والشعور بالرضا والسعادة، حيث أن تحقيق الرفاهية الأكاديمية أصبح جانبًا ذا أهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية والبرامج الأكاديمية المتنوعة كما أنها تعزز الكفاءة الأكاديمية والقدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة (Lustrea et al., 2018,118)، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج بحوث (Sparkman et al., 2012; Beauvais et al., 2013; Seidet et al., 2015) ، من أن العوامل

غير المعرفية وخاصة رفاهية الطلاب تسهم بفعالية في تحقيق نجاحهم الأكاديمي وتوافقهم الدراسي.

وتعد الرفاهية الذاتية الأكاديمية Academic Subjective Well- Being مطلبًا ضروريًا حتى يتمكن الطلبة من التكيف بفاعلية مع متغيرات الحياة الدراسية، والشعور بالمتعة والرضا والتفاؤل، إذ تشكل السعادة والإيجابية أساسًا حيويًا وجوهريًا للإرتقاء بالعملية التربوية والتعليمية بما يحقق تطلعاتهم لتحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وتساعدهم على التصدي للتحديات والصعوبات الأكاديمية.

وتبين أن مواجهة الطلبة للتعقيدات في حياتهم الشخصية والأكاديمية تجعلهم يلجأون إلى استخدام نوعًا من الاستدلالات العامة بهدف تبسيط الأحكام وسرعة اتخاذ القرارات، وتعمل هذه الاستدلات كأدوات توفر الكثير من الجهد والوقت إلا أنها قد تؤدي إلى قرارات خاطئة (Gilovich et al., 2002,659) ، ونتيجة لهذه الاستدلالات قد تظهر التحيزات المعرفية، وأشار Randall (2012, 32) إلى أن التحيز المعرفي Cognitive Bias يؤثر في معالجة المعلومات، الأمر الذي يؤدي إلى إصدار أحكام وقرارات غير صائبة تحدث دون أن يراعي الفرد قواعد التحليل والتفسير الصحيحة؛ مما يترتب عليه تأخر الوصول إلى حلول للمشكلات التي يواجهها وإرباك الذاكرة، كما أنه يؤدي إلى حدوث التشتت والشعور بالتوتر؛ ومن ثم تقل مصادر المعلومات التي يتم بواسطتها تقييم الموضوعات المختلفة.

ويحدث التحيز المعرفي بفعل القيود في قدرة الأفراد على إدراك جميع المعلومات المتوفرة والقيام بمعالجتها بشكل فعال، وقد يؤثر ذلك سلبيًا في الأداء المعرفي، وأيضًا في الممارسات الحياتية (العلواني، والعتوم، ٢٠١٩، ٣٩).

وطور Tversky and Kahneman 1994 مفهوم "التحيز المعرفي" لتوضيح الأنماط الخاطئة التي يستخدمها الأفراد أثناء التعامل مع المعلومات وحل المشكلات واتخاذ القرارات، ومن خلال سلسلة من البحوث توصلا إلى أن بعض الأفراد يعتمدون

في اتخاذ قراراتهم على الاستدلال الشخصي والفطرة، ولا يتخذون قراراتهم بناءً على العقلانية أو المنطق (Sills,2020,38).

ونظرًا لأن طلبة المرحلة الثانوية يتعاملون مع كم كبير من المعارف والمعلومات من خلال دراستهم الأكاديمية فضلًا عن المواقف التي يمرون بها في حياتهم، مما يشكل لديهم خبرة مناسبة تمكنهم من حل مشكلاتهم والتعامل مع محيطهم الخارجي، إلا أنهم قد يتعرضون لبعض التحيز عند معالجة المعلومات، وتأسيسًا على ذلك فإن من الأهمية دراسة العلاقة بين الآليات والاستراتيجيات المستخدمة لإدارة المواقف الدراسية، والتغلب على العقبات التي تواجههم لتحقيق رفاهيتهم الأكاديمية، ويهتم البحث الحالي بالتحقق من مدى جودة وتطابق نموذج مقترح يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تعرضت المجتمعات لأحداث وظروف بالغة الشدة بسبب جائحة كورونا، إلا أن الطلبة كانوا من أكثر الفئات معاناة من تبعات هذه الأحداث والظروف وما نتج عنها من غياب التفاعل المباشر بين المعلمين والطلاب والتغيرات التي شملت العملية التعليمية بأكملها، وكثرة القرارات المتلاحقة المتعلقة بنظام الدراسة وطرق وأساليب التقويم والاختبارات، فضلًا عن الضغوط التي تتعلق بدراستهم مثل كثرة الواجبات والمهام المطلوبة منهم، وكثرة المقررات الدراسية، بالإضافة إلى التطلعات المستمرة من قبل الأسرة تجاههم؛ مما يترتب عليه شعور الطلبة بزيادة التحديات والضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها، ويدعم ذلك ما ذكره Gloria & Steinhardt (2016, 152) من أن تعرض الطلبة المستمر للضغوط يؤثر في مظاهر النمو ويضعف الأداء المعرفي، ويترك آثارًا سلبية على مهاراتهم المختلفة، ويؤدي إلى انخفاض التركيز وضعف القدرة على

اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وعند التعرض للضغوط يحاول الطلبة اللجوء إلى استراتيجيات المواجهة، وتوصل بحث Leung et al.,(2010) إلى أن كثرة الضغوط الأكاديمية يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق، وأن الدعم الوالدي يشكل عاملًا وقائيًا يساهم في زيادة النشاط الأكاديمي لدى الطلبة ويحسن مستوى التوافق لديهم، وأظهرت نتائج بحث Kim et al., (2017) أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات المواجهة يؤدي إلى خفض الشعور بالإرهاق الأكاديمي، كما أشارت نتائج بحث Meneghel et al., (2019) إلى دور استراتيجيات المواجهة في تعزيز المرونة والرضا الأكاديمي لدى الطلبة، وأوضحت نتائج بحث Gustems-Carnicer et al., (2019) أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجيات التجنب والاستراتيجيات المرتكزة حول المشكلة كانوا أقل شعورًا بالضغوط وأكثر انخراطًا في العملية التعليمية، وأيضًا حققوا إنجازًا أكاديميًا أكبر، وأنه ينبغي تحديد ومعالجة الآثار الضارة للتوتر على الرفاهية والتحصيل الأكاديمي، لتجنب المشكلات طويلة الأجل المعيقة للحياة الدراسية.

وضغوط الحياة الأكاديمية ومطالبها، والتشتت الذي يعاني منه طلبة المرحلة الثانوية قد لا يسمح لهم بالتروي والتفكير بمنطقية عند معالجة المعلومات، مما يزيد من إمكانية سيطرة التحيز المعرفي عليهم، الأمر الذي يتطلب منهم امتلاك قدر من الصمود لمواجهة التحديات والمشكلات التي يتعرضون لها بشكل مستمر، كما يتطلب ذلك عقلية مرنة ومتطورة، لها القدرة على التفكير والتعلم، للوصول إلى مستوى من السعادة والاستمتاع وتحقيق النجاح الأكاديمي مع البعد عن التحييزات المعرفية.

وتكمن خطورة التحيز المعرفي الذي يتشكل لدى هؤلاء الطلبة في كونه يؤثر في جميع أنماط سلوكياتهم، إلا أنهم لا يكتشفونه بسهولة، ويرتبط بهذا الأمر أيضًا أن استبصارهم بوجود تحيز في أفكارهم ينعكس على قدرتهم على حل مشكلاتهم وعلى علاقتهم مع الآخرين (Beck, 2008, 971).

هذا وبمراجعة البحوث التي تناولت التحيز المعرفي لوحظ أنه توجد ندرة في البحوث التي تمت على طلبة المرحلة الثانوية - في حدود ما تم الإطلاع عليه- وذلك على الرغم من أن التحيز المعرفي يؤثر في سلوك الطلاب وأداءهم حيث وجدت علاقة سالبة دالة إحصائيًا بينه وبين الصمود الأكاديمي (Peng et al., 2017)، علاوة على ذلك فإن التحيز المعرفي يؤثر في التوافق الأكاديمي للطلاب (أبو بكر، وصادق، ٢٠١٨)، كما أن وتعديل التحيز المعرفي يعد عاملًا مساعدًا في الصمود والكفاءة الاجتماعية والأكاديمية (Beadel et al .,2016; مصطفى، ٢٠١٨).

في حين توصلت بحوث أخرى لمعاملات ارتباط موجبة بين التحيز المعرفي ومتغيرات إيجابية مثل الصمود والطموح فقد توصلت نتائج بحث مصطفى (٢٠١٨) إلى أن بعض أبعاد التحيز (القفز إلى الإستنتاجات، جمود المعتقدات، العزو الخارجي) تتنبأ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج بحث صالح وعزيز (٢٠١٩) إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من الطموح وأيضًا من التحيز المعرفي، وتوصلت نتائج بحث Moral-Jiménez & González-Sáez (2020) إلى أن مستوى التحيزات المعرفية مرتفع لدى الذين يعتمدون على المواجهة المرتكزة على الإنفعال، وفي ضوء تباين نتائج هذه البحوث سيسعى البحث الحالي لاختبار العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي.

هذا ومع الاهتمام المتزايد بدراسة الرفاهية الذاتية، فهناك حاجة واضحة للبحث حول كيفية تمكينها في الحياة الأكاديمية للطلاب، حيث ذكر Lumby (2011,250) أنه تزايد التأكيد على أن رسالة أي مؤسسة تعليمية ليس فقط التعليم التقليدي وتحقيق الكفاءة الأكاديمية للطلاب، بل ينبغي توفير الفرص والوسائل التي تساعدهم على تحقيق الثقة بالنفس والرفاهية والسعادة الدراسية والصمود في مواجهة التحديات الأكاديمية.

وينبغي أن تسعى مؤسسات التعليم لتحقيق مستوى أعلى من الرفاهية تعمل من خلاله على منع فشل الطلاب وتسربهم، وتعزيز استبقائهم ودافعيتهم للتعليم، وتحقيق التكيف مع الحياة المدرسية، مما ينعكس على جودة أدائهم الأكاديمي.

وعلى الرغم من أن البحوث أوضحت دور استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الحفاظ على تماسك البنية النفسية للطالب عند مواجهة تحديات أو ضغوط وانعكاس ذلك على مستوى الشعور بالتوافق النفسي والرفاهية (Ozdemir ,2019 ;2018 Merhi et al., 2018 ; Ghorbani et al., 2018; Evans et al.,)، إلا أنها لم تلق اهتمامًا من قبل الباحثين في البيئة العربية من حيث علاقتها بالرفاهية الذاتية الأكاديمية والتحيز المعرفي - في حدود ما تم الإطلاع عليه- حيث هناك ندرة في البحوث التي تناولت وضع نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية – في حدود ما تم الإطلاع عليه- لذا استهدف البحث الحالي توسيع مجال الفهم والدراسة في مجال استراتيجيات المواجهة الأكاديمية من خلال نموذج بنائي يجمعها بمتغيرين من أهم المتغيرات وأكثرها صلة بحياة الطلبة الأكاديمية (التحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية)، ويدعم هدف البحث الحالي وجود دراسات سابقة ربطت بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية مثل (Evans et al.,2018;Merhi et al.,2018; Ozdemir, 2019; Martínez et Sanjuán & Ávila, 2019) ودراسات أخرى ربطت بين استراتيجيات Ghorbani et al.,2018; al.,2019 ; المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي مثل: (Kramer et al.,2013;Moral-Jiménez & González-Sáez, 2020; Estévez et al., 2020).

ويمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١- هل يمكن التوصل إلى نموذج سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والتحيز المعرفي كمتغير وسيط والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب)، والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية تعزى للجنس (ذكور- إناث)؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب) والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية تعزى للصف الدراسي (الأول- الثالث)؟

٤- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب) والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية تعزى للتخصص الدراسي (علمي- أدبي)؟

هدف البحث:

التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، والتحيز المعرفي، والرفاهية الأكاديمية الذاتية، وتوضيح الفروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في متغيرات البحث والتي تعزى إلى (الجنس، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي).

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يتناول البحث متغيرات ذات تأثير كبير في فعالية التعلم ونواتجه وهي (استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، والرفاهية الذاتية الأكاديمية، والتحيز المعرفي).

- يتماشى هدف البحث مع الاتجاهات الحديثة للتعلم والتي تركز على تحرير المتعلمين قدر الإمكان من الضغوط المرتبطة بالدراسة، وجعل التعليم أكثر متعة وإيجابية مما يحقق مزيدًا من الإنجاز الأكاديمي.

- يتناول البحث الحالي التحيز المعرفي كأحد المتغيرات المهمة؛ حيث أن اكتساب المعرفة وتخزينها ومعالجتها بدون تحيز وتوظيفها يعد من أهم الأسس التي تحكم وتوجه النشاط الإنساني.

- ندرة البحوث - في حدود ما تم الإطلاع عليه - التي تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة، الأمر الذي يجعله إسهامًا بحثيًا متواضعًا للبحوث النفسية العربية.

الأهمية التطبيقية:

-يمكن أن تسهم نتائج البحث الحالي في توجيه نظر الباحثين لوضع برامج إرشادية وتدريبية لتنمية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية باعتبارها متطلبًا حيويًا لتحويل معاناة الطلبة ومتاعبهم إلى الاستمتاع بالدراسة والإقبال عليها والوصول بهم إلى تحقيق الرفاهية الأكاديمية.

- قد تفيد نتائج البحث الحالي في جذب انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى توظيف ما تم التوصل إليه من نتائج في مساعدة المتعلمين على الابتعاد عن التحيزات المعرفية لتحسين أساليب التعلم والتفكير وتوظيفها بكفاءة.

- التوصل إلى نموذج يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث قد يلفت نظر المهتمين بالتعليم الثانوي والقائمن عليه بضرورة توفير

أدوات ومقومات تسهم في تحقيق الرفاهية في البيئة الأكاديمية من خلال تشكيل بيئات تعليمية تتوافر فيها الفرص والإمكانات، مما يساعد الطالب على تجاوز التحديات بسهولة وتخريج كوادر وطنية تتسم بالمعرفة والمسؤولية والسواء النفسي.

مصطلحات البحث:

- استراتيجيات المواجهة الأكاديمية Academic Coping Strategies:

طرق معرفية وانفعالية وسلوكية واعية يستخدمها الطالب عند مواجهة تحديات تعترض طريقه، بهدف إعادة التكيف النفسي والاجتماعي مع البيئة الأكاديمية. وتشمل ثلاث استراتيجيات:

١- استراتيجية التوجه نحو المشكلة: الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الطالب لمحاولة حل الموقف الضاغط الذي يعترضه مركزًا على جوانب وأبعاد المشكلة والعوامل المتعلقة بها.

٢- استراتيجية التوجه نحو الإنفعال: لجوء الطالب لتفريغ إنفعالاته السلبية عن الضغوط التي تواجهه، ومحاولة استبدال المشاعر السلبية تجاهها بمشاعر إيجابية تعينه على المواجهة.

٣- استراتيجية التجنب: انسحاب الطالب من الموقف الضاغط أو تجنب وتأجيل التعامل مع الضغوط أو مجرد التفكير فيها.

وتقاس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة في مقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية المعد بالبحث الحالي.

- التحيز المعرفي Cognitive Bias:

التصور والتفكير اللامنطقي في معالجة المعلومات والذي يحدث بشكل تلقائي وغير واعي، وإضفاء الطالب الذاتية على أفكاره وقراراته، وإرجاعه الفشل لمصادر خارجية. ويشمل ثلاثة أبعاد:

١- الجمود الفكري: نقص المرونة في التفكير وتقييم ومعالجة المعلومات مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات بعيدة عن الموضوعية والعقلانية، والميل إلى الأفراد والأفكار التي تتفق مع الآراء الشخصية.

٢- التوجهات الشخصية: إدراك المثيرات وفقًا لما يعتقده الطالب، وإضفاء الذاتية على أفكاره وقرارته، والميل لما يشبع احتياجاته ويوافق رغباته.

٣- العزو الخارجي: إرجاع الطالب أفكاره ومشاعره وفشله إلى مصادر خارجية.

ويقاس التحيز المعرفي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة في مقياس التحيز المعرفي المعد بالبحث الحالي.

-الرفاهية الذاتية الأكاديمية Academic Subjective Well- Being**:**

الشعور الإيجابي لدي الطالب الذي يتمثل في رضاه عن حياته الأكاديمية، وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الدراسية، وتمتعه بعلاقات إيجابية مع أعضاء بيئة الدراسة، والإحساس العام بالسعادة والطمأنينة.

وتشمل أربعة أبعاد**:**

١- الاستمتاع بالدراسة: الشعور بالمتعة أثناء التعلم، والإقبال على أداء المهام التعليمية والأنشطة والفعاليات المدرسية بدافعية وحماس، والتغلب على الشعور بالملل والضيق.

٢- العلاقات الجيدة داخل المدرسة: تواصل الطالب بفعالية مع المعلمين، وشعوره بالتسامح والتقبل والتفاهم من قبلهم، وقدرته على تكوين صداقات تدعمها روح الود والتعاون مع أقرانه.

٣- جودة الحياة المدرسية: رضا الطالب عن المناخ النفسي والاجتماعي السائد في المدرسة، وتمتعه بالاهتمام والعدالة والمساواة.

٤- الفاعلية الدراسية: شعور الطالب بالكفاءة الدراسية، وقدرته على الاستمرار بالدراسة، ورغبته في تحقيق أهدافه الأكاديمية والوصول إلى التميز.

وتقاس الرفاهية الذاتية الأكاديمية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب / الطالبة في مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية المعد بالبحث الحالي.

محددات البحث:

-**المحددات الموضوعية**: يتحدد البحث الحالي بمتغيراته: استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية.

- **المحددات البشرية**: اقتصر البحث على عينة من طلبة المرحلة الثانوية (طلاب وطالبات) ، بالصف الأول والثالث بالتخصص العلمي والأدبي.

- **المحددات الزمانية**: تم إجراء هذا البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

- **المحددات المكانية**: تم تطبيق أدوات البحث من خلال نماذج جوجل نظرًا لانتشار جائحة كورونا.

الإطـــار النظـــري والدراسات السابقة:

أولًا: استراتيجيات المواجهة الأكاديمية:

إلى جانب الإجهاد الجسمي الذي يتعرض له طلبة المرحلة الثانوية في العملية التعليمية، فهناك العديد من الضغوط الناشئة عن دراستهم الأكاديمية، وتمثل استراتيجيات المواجهة طريقة لإدارة هذه الضغوط وتخفيف الآثار السلبية المصاحبة لها بهدف تحقيق حالة من الاستقرار والاندماج التي تزيد من قدرتهم على المواصلة والاستمرار بالدراسة.

مفهوم استراتيجيات المواجهة الأكاديمية:

يعرف Kumar & Bhukar (2013,186) استراتيجيات المواجهة بأنها: جهود الطالب لتخطي الضغوط والتحديات التي يواجهها من خلال الاستفادة من خبراته السابقة، كما ذكر Gloria & Steinhardt (2016,152) أن استراتيجيات المواجهة تمثل أساليب المواجهة السلوكية والمعرفية لتقليل التهديدات أو الضرر الذي يتخلل البيئات

الدراسية والاجتماعية المختلفة، ويعرفها Evans et al., (2018,1061) بأنها: تغييرات في الجهود المعرفية والسلوكية من قبل الطلاب للتعامل مع متطلبات داخلية أو خارجية، والتي يتم تقييمها على أنها عبء زائد على مواردهم الشخصية.

وأوضح Lopes et al., (2020, 195) أنها استراتيجيات يتبناها الطلاب لمواجهة المشكلات الأكاديمية وفقًا لتصوراتهم عن الموقف، فعندما يقرر الطلاب مواجهة المشكلة مباشرة من خلال تبني المواجهة الفعالة يؤدي هذا إلى نتائج إيجابية تتعلق بخفض مستوى التوتر، ومن ناحية أخرى فإن استراتيجيات المواجهة القائمة على الإنسحاب، والإلهاء، والرفض، والتحويل غير مرغوب فيها، لأنها تشجع السلوكيات التي تساعد الطلاب في تجنب المواقف التي تسبب التوتر وتسهم في تنمية الخبرات العاطفية السلبية لديهم، لاعتمادها على عدم حل المشكلة بشكل نشط.

أهمية استراتيجيات المواجهة الأكاديمية:

يستخدم الطلاب استراتيجيات المواجهة لتعزيز الرفاهية في البيئة الأكاديمية، ويمكن أن يفيد هذا المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى اعتماد آليات لتقليل المواقف المسببة للتوتر والمشاعر التي تتخلل البيئات الأكاديمية، حيث أن سلوك الطلاب في بيئة الدراسة هو إنعكاس لحالتهم الإنفعالية (Lopes et al., 2018,517).

وأشار Sanjuán & Ávila (2019) إلى أهمية العلاقة بين استراتيجية المواجهة الموجهة نحو التجنب والرفاهية الذاتية، وأوضح أهمية توفير الاستجابات المعرفية الصحيحة في عملية التعامل مع موقف سلبي كالحرمان مثلًا، حيث أن فعالية استراتيجية المواجهة مرتبطة بخطورة الموقف والاحتياجات المعرفية والعاطفية للفرد.

وذكر Hirsch et al., (2015,783) أن الطلاب الذين يشعرون بالرضا عن بيئتهم الأكاديمية يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة المرتبطة بإعادة تقييم المشكلات والتخطيط للحلول الممكنة، بينما يستخدم الطلاب غير الراضين

استراتيجيات سلبية كإنكار المشكلة والابتعاد والإلهاء والاستسلام سعيًا للهروب من المواقف الضاغطة.

وأشار Karaca et al., (2019,44) إلى أن استخدام الاستراتيجيات الموجهة لحل المشكلات مفيدة للصحة العقلية وأن الطلاب الذين يتبنون استراتيجيات التجنب أو الرفض هم أكثر عرضة للإنهاك الدراسي.

ونظرًا لأن الشعور بالضغوط الأكاديمية يمثل أحد المشاعر المؤلمة للطلبة؛ فإن مواجهة هذه الضغوط يعد من أبرز مظاهر الصحة النفسية والتوافق الدراسي لهم؛ حيث تتيح لهم الفرصة للتقدم في دراستهم مع التقليل من الآثار السلبية المترتبة على ما يواجهون من تحديات مع الحفاظ على الذات نتيجة تخطي الأخطار المحتملة المرتبطة بهذه التحديات.

تصنيف استراتيجيات المواجهة الأكاديمية:

تناولت البحوث السابقة استراتيجيات المواجهة الأكاديمية بتصنيفات متعددة، فقد صنفها Jalowies (2003,71) إلى ثمان استراتيجيات (مواجهة المشكلة، التجنب والهروب، التفكير الإيجابي، المرونة، الانفعالات الزائدة، تحري المشاعر، طلب الدعم، الاعتماد على النفس)، بينما صنفها Dapt (2014,392) إلى مجموعتين من الاستراتيجيات: إيجابية (مواجهة، طلب المساعدة) وسلبية (تقبل، هروب، تجنب)، وأوضح Merhi et al.,(2018,51) أن استراتيجيات المواجهة تشمل (المثابرة، القلق، التجنب) .

وصنفها Evans et al., (2018,1061) إلى استراتيجيات مواجهة منتجة (التي تركز على حل الموقف الضاغط) واستراتيجيات غير منتجة (تركز على القلق المترتب على الموقف الضاغط)، وأوضح Moral-Jiménez & González-Sáez (2020,15) أن استراتيجيات المواجهة تتمثل في (الدعم الاجتماعي، والتدين،

والإنكار، والتجنب، وطلب المساعدة) ، كما أشار Lopes et al., (2020,195) إلى أن استراتيجيات المواجهة الإيجابية تتمثل في (المواجهة المباشرة للمشكلة، والدعم الاجتماعي) أما استراتيجيات المواجهة السلبية فتتمثل في (الانسحاب، والإلهاء، والرفض، والتحويل) واتفق كل من (Hunger & Runtz,2012; Ghorbani et al., 2018; Martínez et al., 2019; Ozdemir ,2019) على أن استراتيجيات المواجهة تشمل (الاستراتيجية المرتكزة على المشكلة) وتتضمن الجهود المبذولة لحل المشكلة بنجاح، و(الاستراتيجية المرتكزة على الإنفعال) وتتضمن تنظيم وضبط الإنفعالات لحل الموقف، و(استراتيجية التجنب) وتتضمن الهروب والانسحاب من الموقف المشكل.

ومن خلال العرض السابق يتضح اختلاف البحوث السابقة في تحديد استراتيجيات المواجهة إلا أنها تتضمن أهدافًا شبه واحدة لكنها اتخذت مسميات مختلفة، لذا اعتمدت الباحثتان التقسيم الأكثر شيوعًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في قياسها والذي يتمثل (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، واستراتيجية التوجه نحو الإنفعال، واستراتيجية التجنب).

وتظهر المواجهة المركزة على المشكلة من خلال المواقف التي تهدف إلى التعامل مع عقبات معينة، وعادة ما يتم اعتماد هذا النوع من الاستراتيجية عندما يحكم الفرد على المشكلة بأنه يمكن التحايل عليها والنجاح في حلها (Antoniazzi et al., 1998; Pereira & Branco, 2016)، أما الاستراتيجية الموجهة نحو الإنفعال فتركز على خفض الأثر الانفعالي للضغط، وتشير استراتيجية التجنب إلى تجاهل المشكلة وصرف الانتباه عنها والانسحاب من الموقف المشكل (Ashkar & Kenny, 2007, 587).

وتناولت عدة بحوث دراسة العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية وعدة متغيرات منها التحيز المعرفي فهدف بحث Kramer et al.,(2013) إلى تعديل التحيز المعرفي باستخدام العلاج النفسي الديناميكي من خلال نموذج المهارات التكيفية، وشملت العينة (٥٠) من الذكور والإناث متوسط عمرهم (٢١) عامًا، ويعانون من

اضطرابات نفسية مختلفة ويخضعون لأربع جلسات من التدخل النفسي الديناميكي الموجز، وأوضحت النتائج أن البرنامج أدى إلى تحسين كل من الأخطاء المعرفية وأنماط المواجهة، بالإضافة إلى زيادة في أداء التكيف العام وانخفاض في عمليات المواجهة غير المفيدة مثل العزلة والانسحاب لدى المشاركين.

وهدف بحث Moral-Jiménez & González-Sáez (2020) إلى تحليل التحيزات المعرفية واستراتيجيات المواجهة الأكثر استخدامًا من قبل الشباب الذين يعتمدون على المواجهة القائمة على الإنفعال، شملت العينة (٢٤١) فردًا تتراوح أعمارهم من(١٦-٢٦) عامًا ، بمتوسط (١٩,٩٧) عامًا، منهم (٦٢,٢٪) من الإناث، وأظهرت النتائج أن (٢٤,٨٩٪) من المشاركين يعتمدون على المواجهة القائمة على الإنفعال، وهؤلاء الشباب يستخدمون استراتيجيات المواجهة متمثلة في (الدعم الاجتماعي، والتدين، والإنكار، والتجنب، وطلب المساعدة، تعديل الخطط، البحث عن الاهتمام) ، وتم التوصل إلى أن مستوى التحيزات المعرفية مرتفع لدى الذين يعتمدون على المواجهة المرتكزة على الانفعال مقارنة بالذين لا يعتمدون عليها، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد المواجهة القائمة على الإنفعال (تعديل الخطط، البحث عن الاهتمام) لصالح الذكور، ولم توجد فروق بين العمر الأصغر والأكبر من أفراد العينة في التحيزات المعرفية واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية.

وهدف بحث Estévez et al., (2020) إلى التحقق من العلاقات السببية بين التعلق بالمقامرة والتحيزات المعرفية المتعلقة بالمقامرة، واستراتيجيات المواجهة، والتنظيم الإنفعالي، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبًا بالتعليم الثانوي، وعينة سريرية شملت (٣١) مريضًا في نفس المرحلة العمرية يخضعون للعلاج، وباستخدام تحليل المسار أظهرت النتائج وجود ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًا بين التعلق بالمقامرة وبعض أبعاد التنظيم الإنفعالي (التمني، واللوم الذاتي)، بينما لم يرتبط ببعدي (غموض

الإنفعالات، وضعف التنظيم الإنفعالي) ، ووجد ارتباط دال إحصائيًا بين التحيزات المعرفية المرتبطة بالتعلق بالمقامرة، وضعف التنظيم العاطفي، كما وجدت ارتباطات سالبة بين التحيز واستراتيجيات المواجهة، وبين عدم القدرة على وقف القمار واستراتيجية حل المشاكل، وتوسطت التحيزات المعرفية العلاقة بين استراتيجيات المواجهة والتنظيم الإنفعالي.

كما تناولت بعض البحوث دراسة **العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية بشكل عام والرفاهية الذاتية الأكاديمية بشكل خاص** فاستهدف بحث Evans et al.,(2018) التعرف على دور كل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التنبؤ برضا ورفاهية الطلاب في المدرسة باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية، وشملت العينة (٣٢٨) من طلبة المرحلة الثانوية متوسط عمرهم الزمني (١٦,٤) (٤٣٪) من الإناث، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين استراتيجيات المواجهة المنتجة والرضا المدرسي والرفاهية المرتبطة بالمدرسة، كما أوضحت النتائج أن استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المراهقون للتعامل مع ضغوط المدرسة تؤثر في حياتهم الأكاديمية، وتنبأت استراتيجيات المواجهة المنتجة (التي تركز على حل الموقف الضاغط) بالرفاهية الأكاديمية، ووجدت فروق لصالح الذكور في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية المنتجة، وتنبأ الضمير بالرضا عن المدرسة وتنبأ عامل الانبساطية إيجابيًا والعصابية سلبيًا برفاهية الطلاب في المدرسة.

وهدف بحث Ghorbani et al., (2018) التنبؤ بالرفاهية النفسية بناءً على نمط الحياة الإسلامي واستراتيجيات المواجهة لدى مرضى الثلاسيميا، وبلغت عينة الدراسة (٩٧) مشاركًا (٦٤,٧٪ إناث) متوسط أعمارهم (١٩) عامًا، وأوضحت النتائج أن استراتيجيات المواجهة (التي تركز على التقييم المعرفي، والمواجهة التي تركز على حل المشكلات، والمواجهة التي تركز على الإنفعال، والدعم الاجتماعي، والتعامل مع

التركيز على التثبيط الجسدي) قد حسنت بشكل كبير الرفاهية النفسية لدى العينة، وقد وجدت الدراسة أن نمط الحياة الإسلامي منبأ بصحة نفسية إيجابية لدى العينة.

واستكشف بحث Merhi et al., (2018) الدور الذي تؤديه المتغيرات المختلفة في التنبؤ بالمشاركة الأكاديمية والإنهاك الأكاديمي- وهما خاصيتان ذات صلة برفاهية الطلاب والأداء الأكاديمي- وتحليل مدى إسهام (المرونة، والمبادرة الشخصية، والدافع الأكاديمي، وإدراك المطالب الأكاديمية، والتسويف، واستراتيجيات المواجهة المتمثلة في: المثابرة، والتجنب، والقلق) في الرضا الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية، شملت عينة تشمل (١٧٣) طالبًا في السنة الجامعية الأولى، وأظهرت النتائج وجود إرتباط إيجابي دال إحصائيًا بين المشاركة الأكاديمية والمثابرة الأكاديمية والرفاهية والرضا الأكاديمي لدى مستخدمي استراتيجيات المواجهة، وكان إدراك المطالب الأكاديمية هو أكثر المتغيرات إسهامًا بالإرهاق الأكاديمي.

وهدف بحث Puolakanaho et al., (2018) إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الجمع بين تكنولوجيا الويب والهاتف المحمول يتضمن تمارين على شبكة الإنترنت ويسمى Youth Compass في الحد من إجهاد المراهقين وتعزيز الطفو الأكاديمي ومهارات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من اضطرابات نفسية (ن= ٢٤٩، ٤٩٪ إناث) ، وأظهرت النتائج إنخفاضًا بسيطًا في الإجهاد العام لدى المجموعة التجريبية، وزيادة في الطفو الأكاديمي ومهارات المواجهة الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى أن تكنولوجيا الويت والهاتف المحمول تعزز المعرفة الذاتية والاستقلالية والرفاهية الأكاديمية.

واستهدف بحث Martínez et al., (2019) إلى التحقق من تأثير استراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الرفاهية النفسية للطلاب متمثلة في (المشاركة الأكاديمية) والنجاح الأكاديمي ببعديه (الأداء والرضا) اعتمادًا على متغير الجنس، شملت العينة

(٧٦٧) طالبًا جامعيًا، وأشارت النتائج إلى أن استخدام بعض استراتيجيات المواجهة يختلف باختلاف الجنس حيث أظهرت الإناث مستوى أعلى من المواجهة التي تسعى للحصول على الدعم، بينما أظهر الذكور مستوى أعلى من المواجهة التي تركز على المشكلة، وأن استراتيجية التركيز على المشكلة والتجنب فقط هما المرتبطان إيجابيًا بالأداء والرضا بالنسبة للإناث، وتتوسط المشاركة بأبعادها ككل العلاقة بين استراتيجية التركيز على المشكلة والرضا والأداء، وارتبطت استراتيجية التجنب ارتباطًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بالرضا والأداء بالنسبة للذكور، بينما تتوسط المشاركة الأكاديمية العلاقة بين استراتيجية التركيز على المشكلة والرضا الأكاديمي، وتتوسط جزئيًا العلاقة بين الأداء واستراتيجية التركيز على المشكلة.

وهدف بحث Sanjuán & Ávila (2019) إلى الكشف عما إذا كانت استراتيجيات المواجهة تتوسط العلاقة بين دوافع الهدف والرفاهية الذاتية، شملت العينة (٢٠٥) من طلبة الجامعة، وأظهر تحليل المسار أن استراتيجيات المواجهة لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الرفاهية الأكاديمية، كما كان لها تأثير مباشر على الرضا عن الحياة، وأن التأثيرات غير المباشرة تتم من خلال استراتيجية المواجهة القائمة على التجنب، وأن هناك ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين تحقيق الأهداف ذات الدوافع الذاتية والرفاهية.

وفحص بحث Ozdemir (2019) طبيعة العلاقات بين استراتيجيات المواجهة (الموجهة نحو المهام، الموجهة نحو الإنفعال، والموجهة نحو التجنب) والأبعاد المعرفية والإنفعالية للرفاهية الذاتية (الرضا عن الحياة والإجهاد المتصور) لدى عينة من طلبة الجامعة مكونة من (٢١٨) من ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض و(١٩٣) من الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، وتتراوح أعمار العينة بين (١٨ - ٢٦) عامًا، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الرضا عن الحياة واستراتيجية المواجهة الموجهة نحو المهام، ووجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين استراتيجية المواجهة الموجهة نحو المهام والإجهاد المتصور لدى العينة ذات المستوى

الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، ووجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين استراتيجية المواجهة الموجهة نحو الإنفعال والرضا عن الحياة والرفاهية الذاتية لدى كلتا العينيتين، بينما وجد ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين استراتيجية المواجهة الموجهة نحو المهام والرفاهية الذاتية.

من العرض السابق يتضح أن هناك قلة في البحوث السابقة التي تناولت استراتيجيات المواجهة والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في البيئة العربية، وكذلك توجد ندرة في البحوث السابقة العربية والأجنبية- في حدود ما تم الإطلاع عليه- سعت إلى دراسة التأثيرات السببية بين كل من استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية، مما دعي الباحثتين إلى دراسة نمذجة التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية للتوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر هذه التأثيرات، وبهذا فقد تم الاستفادة من هذه البحوث في بلورة مشكلة البحث الحالي.

ثانيًا: التحيز المعرفي:

يمثل التحيز المعرفي تفكيرًا غير صائب يحدث عن محاولة الأفراد تبسيط معالجة المدخلات في ضوء خبراتهم ومعارفهم التي تشغل حيزًا في أذهانهم، والتي لا يعلمون غيرها أو لا يرغبون في معرفة غيرها أو ما يتعارض معها (موسى، ٢٠١٤).

وتبني أحكام غير دقيقة وتصورات مشوه عن العالم والموضوعات المحيطة ينعكس على مجمل الشخصية ويمثل تهديدًا حقيقيًا لتقدم الطلاب في حياتهم الشخصية والدراسية خاصة في ظل غياب وعيهم بأنهم في حالة تجاهل للمنطقية في التفكير.

مفهوم التحيز المعرفي:

يعرف Van Der et al.,(2013, 65) التحيز المعرفي بأنه: الأخطاء الإدراكية التي يقع فيها الفرد بسبب الممارسات غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي والتي تؤدي إلى إعاقة التفكير بالطريقة السليمة.

ويعرفه Schmutte & Duncan (2014, 69) بأنه: الميل اللاواعي نحو نتيجة أو معتقد معين يمكن أن تؤثر في كيفية بحث الأفراد عن المعلومات ومعالجتها.

ويعرفه Moritz et al., (2015, 630) بأنه: تفضيلات معرفية ناتجة عن أخطاء في التفكير يتم بها معالجة المعلومات، وهي لا تعتبر مرضية في حد ذاتها، إنما يمكن اعتبارها اختصارات عقلية ينتج عنها بعض الخطأ في عملية اتخاذ القرارات.

كما يعرفه Peng et al., (2017,640) بأنه: عملية تشوه في التفكير عند معالجة المعلومات المستمدة من المنبهات والمثيرات المتنوعة، وغالبًا يحتل مكانة واهتمام لدى الفرد.

فالتحيزات المعرفية تعتبر توجهات في تفكير الأفراد تؤثر على عملية صنع القرار، وتجذبهم لاستنتاجات معينة، وتشكل المعرفة على أساس المعلومات التي تم جمعها وتخزينها من الماضي مما يؤدي إلى إصدار قرارات بناء على عدة عوامل مثل : القرارات السابقة التي ترتبط بموضوع مماثل، والمعلومات التي تم اختبارها الفرد من قبل والتي تناسب أفكاره المسبقة، والتعلق العاطفي، والتوجه الذاتي، ويتضمن ذلك لجوء الفرد إلى المعلومات المخزنة بالفعل، بدلًا من تقييم كل قرار كمهمة فردية وجديدة، ويقود ذلك للوصول لافتراضات خاصة حول المعلومات والمثيرات الجديدة (Sills,2020,39).

أبعاد التحيز المعرفي:

قد يؤدي التحيز المعرفي إلى ما يعرف بالتشوه المعرفي، والذي يمثل الأفكار والمعتقدات التي يكونها الفرد وهي لا تمثل الواقعي الفعلي، ومن أشكالها: الاستنتاج المتعسف، والتجريد الزائد، التقليل أوالتهويل، والتعميم المخل (الأقرع، ٢٠٠٨، ٤٣).

ويتحدد التحيز المعرفي في بعدين: القناعة الذاتية Self-Certainty ، والتأمل الذاتي Self-Reflectiveness (Beck et al.,2004,319).

وأشار Van Der et al., (2013,63) إلى أن التحيز المعرفي يشمل سبعة أبعاد متمثلة في: القفز إلى الاستنتاجات، وجمود المعتقدات، والانتباه للتهديدات، والضبط الخارجي، والسلوكيات الآمنة، ومشكلات الإدراك الشخصي، ومشكلات الإدراك الاجتماعي.

وذكر سليمان (٢٠٢٠،٢٤٠٨) أربعة أبعاد للتحيز المعرفي: تحيز الانتباه، وتحيز الذاكرة، وتحيز التفسير، وتحيز إصدار الأحكام.

وتحدد الباحثتان أبعاد التحيز المعرفي في الأبعاد (الجمود الفكري، والتوجهات الشخصية، والعزو الخارجي) .

ومن الأهمية أن يدرك الفرد أثر التحيزات المعرفية عند اتخاذه قرار ما، فيجب عليه التأكد من أن القرار صادر عن تفكير موضوعي، ويستطيع زيادة جودة قراره من خلال توسيع نطاق عملياته المعرفية، والبحث عن العوامل المساعدة التي من خلالها يمكنه تحدى مخاوفه ومعتقداته السابقة، بالإضافة لتحديد أخطائه والكشف عنها ومناقشتها في آفاق جديدة.

وسعت بعض البحوث لدراسة العلاقة بين التحيز المعرفي وبعض المتغيرات، فهدف بحث Beadel et al., (2016) إلى استخدام تعديل التحيزات المعرفية لتعزيز الصمود لدى الطلاب المعرضين لخطر الإصابة باضطراب الخوف، وبلغت العينة (٥٠)

طالبًا بالجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن التدريب على تعديل التحيز المعرفي يؤدي إلى زيادة الصمود الأكاديمي، وانخفاض في القلق، ووجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الصمود والتحيز المعرفي.

واستهدف بحث Peng et al., (2017) إلى التعرف على علاقة التحيز المعرفي بالمرونة لدى عينة بلغت (٣١٢) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج أن الطلبة ذوي المستوى المرتفع من المرونة لديهم تحيز معرفي أقل، وأن المجموعة منخفضي المرونة كان تحيزها المعرفي عاليًا، وأن هناك علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المرونة والتحيز المعرفي، وأن الحد من التحيز المعرفي السلبي وتعزيز التحيز المعرفي الإيجابي يمكن أن يكونا عوامل مهمة لزيادة المرونة.

كما هدف بحث الحموري (٢٠١٧) التعرف على التحيزات المعرفية لدى عينة بلغت (٤٩٦) طالبًا وطالبة بجامعة اليرموك في ضوء الجنس ومستوى التحصيل، وتوصلت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من التحيزات المعرفية لدى العينة، وأن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن الطلبة منخفضي التحصيل يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية مقارنة بالطلبة مرتفعي التحصيل.

واستهدف بحث جابر وعبد الأمير (٢٠١٨) التعرف على مستوى التحيز المعرفي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والفرقة الدراسية لدى عينة بلغت (٥٠٠) طالبًا وطالبة بجامعة القادسية، وأسفرت النتائج عن أن التحيز المعرفي غير شائع لدى العينة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحيز المعرفي تعزى للجنس أو التخصص أو الفرقة الدراسية.

وهدف بحث سليمان (٢٠١٨) الكشف عن مستوى التحيزات المعرفية، والتوجهات القيمية، والتداخل الدافعي، والتوافق الأكاديمي، بالإضافة إلى اختبار نموذج بنائي يفسر العلاقة بين المتغيرات لدى عينة بلغت (٣١٣) من طلبة جامعة قنا، وأظهرت النتائج

وجود مستوى تحيز معرفي أقل من المتوسط لدى العينة، وأن التداخل الدافعي يؤدي دورًا وسيطًا بين التحيزات المعرفية والتوجه القيمي وبين التوافق الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في التحيز المعرفي تعزي إلى التخصص لصالح التخصص الأدبي.

وهدف بحث Moulang & Strydom (2018) التعرف على مدى ارتباط الرفاهية بالميل إلى المخاطرة في اتخاذ القرارات والقابلية للتحيزات المعرفية، شملت العينة (١٠٢) من الأفراد تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٤٩عام، ٤٠٪ إناث)، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية والرضا عن الحياة لدى أفراد العينة، وأن الذين يتمتعون برضا أعلى عن الحياة هم أكثر ميلًا للمخاطرة، وأن الرفاهية تلعب دورًا مهمًا في مدى استعداد الأفراد لتحمل المخاطر عند مواجهة مشكلات أو خسائر، ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الرفاهية ببعديها (النفسي والاجتماعي) والميل إلى المخاطرة، كما وجدت علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الرضا عن الحياة والتحيز المعرفي، ووجد ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين الرفاهية والقابلية للتحيز المعرفي.

وهدف بحث مصطفى (٢٠١٨) الكشف عن العلاقة بين التحيز المعرفي والصمود الأكاديمي والإمتنان لدى عينة بلغت (١١٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط بين الصمود الأكاديمي والتحيز المعرفي معاملات ارتباطية سالبة، بينما كان معامل الارتباط بين الصمود الأكاديمي والإمتنان موجبًا، كما تنبأ كل من الإمتنان وبعض أبعاد التحيز (القفز إلى الإستنتاجات، وتحيز جمود المعتقدات، التحيز للعزو الخارجي) بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

واستهدف بحث صالح وعزيز (٢٠١٩) التعرف على مستوى التحيز المعرفي والطموح والعلاقة بينهما لدى عينة بلغت (١١٠) من طلبة جامعة تكريت، وأسفرت النتائج عن أن طلبة الجامعة لديهم مستوى عالٍ من الطموح وأيضًا من التحيز المعرفي،

وأنه لا توجد فروق دالة في التحيز المعرفي وفقًا للجنس والتخصص (علمي، إنساني)، كما كشفت النتائج أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التحيز المعرفي ومستوى الطموح لدى العينة.

وهدف بحث سليمان (٢٠٢٠) إلى وضع نموذج يفسر العلاقات السببية بين الذكاء الإنفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار لدى عينة بلغت (٤٥٧) طالبًا جامعيًا، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة للذكاء الإنفعالي في تحيزات الذاكرة، وتحيزات التفسير، وتحيزات إصدار الأحكام، ووجود تأثير مباشر لتحيزات التفسير في اتخاذ القرار، كما يوجد تأثير غير مباشر للذكاء الإنفعالي في اتخاذ القرار من خلال التحيز المعرفي كمتغير وسيط.

يتضح مما سبق قلة البحوث التي تناولت التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية - في حدود ما تم الإطلاع عليه - وأنه لا توجد صورة واضحة عن التأثيرات السببية لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي، وقد استفاد البحث الحالي من هذه البحوث في بلورة المشكلة واختيار العينة.

ثالثًا: الرفاهية الذاتية الأكاديمية:

يعتبر مفهوم الرفاهية الذاتية أحد المفاهيم الحديثة ذات الأهمية في مجال علم النفس الإيجابي، وهو أكثر شمولًا من مفهوم الرضا والسعادة والجودة حيث يشمل العديد من الأبعاد النفسية الايجابية مثل: الفاعلية، والطموح، وتقييم الذات، والتطور الذاتي، وإدارة العلاقات مع الآخرين، وتحمل مسؤولية السلوك، والتفاؤل، وقد تناولت التوجهات الحديثة في بحوث الرفاهية النفسية بعض المظاهر النوعية للرفاهية والتي ترتبط بمجالات محددة فظهرت (الرفاهية المهنية) مرتبطة بمجال العمل، و(الرفاهية الأسرية) مرتبطة بالأسـرة، و(الرفاهية الأكاديمية) مرتبطة بمجال الدراسة.

مفهوم الرفاهية الذاتية الأكاديمية وأهم أبعادها:

يعرف Diener et al., (2002,463) الرفاهية الذاتية على أنها مزيج من مكونين: الأول: التأثير الإيجابي، والثاني: الرضا عن الحياة، ويرى أنها تقييم شامل للمواقف والمشاعر في وقت معين، ويشمل التأثير الإيجابي الشعور بالإثارة والسعادة والحب، بينما يشير الرضا عن الحياة إلى عدم الرغبة في تغيير أسلوب الحياة والرضا عن الماضي والحاضر والتفاؤل بالمستقبل.

كما تعرف الرفاهية الذاتية الأكاديمية بأنها: حالة مستدامة من المزاج الإيجابي والمرونة والعلاقات البناءة والتجارب الفعالة في المدرسة، وترتبط بالسمات التالية: جودة الحياة، والتفاعل مع المجتمع المدرسي، والإنفعالات الإيجابية، والتحفيز، والتجارب الشخصية الناجحة (ACU and Erebus International, 2008, 5)، ويعرفها Ryff & Singer (2008 ,14) بأنها: تفاؤل الطالب وتحقيقه لأهدافه وقدرته على استغلال إمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويعرفها كل من الحولة وعبد المجيد (٢٠١٥، ٢١٥) بأنها: مجموعة من الأحكام التي تتكون لدى الطالب عن نوعية حياته الأكاديمية.

واستخدمت البحوث عدة مفاهيم كترجمة لمفهوم الرفاهية الذاتية الأكاديمية Academic Subjective Well-Being في البيئة العربية مثل: الهناء الذاتي الأكاديمي، والسعادة الدراسية، وجودة الحياة الأكاديمية (الضبع، ٢٠١٦؛ العنزي،٢٠١٨؛ شحاتة ،٢٠١٩ ؛ الشهري، ٢٠٢٠).

وتتكون الرفاهية من ثلاثة أبعاد: نفسي واجتماعي وإنفعالي، حيث يصف Keyes (2009) الرفاهية النفسية بأنها تتضمن: الأداء الإيجابي، ومشاعر الاستقلالية، والوعي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف في الحياة، وقبول الذات، وتشير الرفاهية الاجتماعية: إلى مدى إدراك الأفراد لحياتهم الاجتماعية وتتضمن: المساهمة الاجتماعية، والتكامل، وتحقيق النمو الاجتماعي، والقبول والتماسك، وتتضمن

الرفاهية الإنفعالية: تصورات السعادة، والاهتمام، والرضا عن الحياة، ويؤثر كل مكون من مكونات الرفاهية في كيفية اتخاذ الفرد لقراراته.

وذكر Sanjuán & Ávila (2019,1057) أن الانخراط في تحقيق أهداف نافعة واستخدام المواجهة الفعالة هما عاملان لهما أثر كبير على تطوير الرفاهية الذاتية، حيث تفترض نظرية تقرير المصير أنه يمكن متابعة الهدف من خلال الدوافع المستقلة والتحكم والأهمية المتصورة ولذلك فأن تحقيق الأهداف ذات الدوافع الذاتية يدعم الرفاهية، ويشجع الأفراد على متابعة الأداء، واستبدال استراتيجيات التجنب بتلك التي تهدف إلى حل المشكلات.

فؤائد الرفاهية الذاتية الأكاديمية:

ذكر (Soutter, 2011;Phan & Ngu, 2015; Phan et al., 2016) أن الرفاهية الأكاديمية تفيد في تحقيق ما يلي:

- السعي الأكاديمي: والذي يظهر في دافعية الطالب للاستمرار لتحقيق النجاح التعليمي، بصرف النظر عن الوضع الحالي أو السياق البيئي.

- الاختيار: والذي يشير إلى توفير الفرص والحرية والاستقلال الذاتي للطالب لاختيار مساره الدراسي.

- الشعور الشخصي: الذي يتضمن المشاعر التي تعكس الإنفعالات الإيجابية مثل: استمتاع الطالب عند الذهاب إلى المدرسة.

والطلاب الذين يحققون مستويات عالية من الرفاهية الذاتية يستطيعون تحقيق مستويات مرتفعة من الكفاءة في أداء المهام، ويتمتعون بقدر كبير من الثقة وبشعور عدائي أقل من غيرهم، ويصبحون أقل تمركزًا حول الذات (الحولة، وعبدالمجيد، ٢٠١٥، ٢١٥) ، بالإضافة إلى أن شعور الطالب بالرفاهية الذاتية يقوده نحو الشعور بالرضا والسعادة والعافية الجسدية الأفضل.

ويتصف الطلاب الذين يمتلكون قدرًا مرتفعًا من الرفاهية الذاتية الأكاديمية بمجموعة من السمات الإيجابية تتمثل في شعورهم بالرضا عن حياتهم، كما يستطيعون بناء علاقات إيجابية والانسجام مع الآخرين، ويتعاملون بالطرق المناسبة للمواقف المختلفة، ولديهم أهداف متنوعة متصلة بالدراسة والحياة يسعون لتحقيقها (Ryff & Singer,2008,18) ، وتؤثر الرفاهية على الطريقة التي يعالجون بها المعلومات حيث أنها قد تؤدي إلى مزيد من التقييمات القائمة على التفكير المنطقي، وبالتالي يكونون أقل عرضة للتحيز(Moulang & Strydom, 2018, 499) .

ومن هنا يتضح أن الرفاهية تشير إلى أهمية الإنفعالات الإيجابية والشعور بالرضا الداخلي وإثراء التجربة الشخصية، بالإضافة إلى ذلك فإن تنمية وتدعيم الرفاهية في الفصول الدراسية والنظام المدرسي يعزز إحساس الطلبة بالإنتماء، ويغرس لديهم إنفعالات إيجابية وخبرات الارتباط بالمدرسة؛ ولذا فإن الطلبة غير المتصفين بالرفاهية الذاتية الأكاديمية يكونون أقل استيعابًا لذاتهم الأكاديمية وأضعف إنجازًا لمسؤوليات ومهام الدراسة.

محددات الرفاهية الأكاديمية:

يدعم علم النفس الإيجابي البحوث المتعلقة بالرفاهية لدى المراهقين، ومع ذلك لا توجد بحوث كافية حول محددات الرفاهية الأكاديمية على وجه التحديد, وتشير البحوث إلى أهمية الدعم الاجتماعي المتصور من مصادر مختلفة (الآباء والمعلمين والأصدقاء) على الرفاهية الذاتية والتكيف المدرسي، كما أن للتكيف المدرسي دور وسيط في العلاقة بين مصادر الدعم الاجتماعي والرفاهية الأكاديمية (Tomás et al., 2020,1598).

وذكر Eryilmaz (2014, 2050) أن السمات الشخصية الإيجابية للمعلم مثل (الود، الانبساطية، الضمير، الاستقرار العاطفي، الانفتاح، التفاعل) ومناخ البيئة التعليمية لها تأثيرات إيجابية على الرفاهية الأكاديمية للطلاب.

ويرتبط شعور الطلاب بالرفاهية الأكاديمية بالإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو المستقبل؛ لذا ينبغي على المعلمين وأولياء الأمور الاهتمام بتنمية رفاهية الطلاب ليس فقط للوصول إلى الرضا عن الحياة الحالية ولكن أيضًا لتنمية المشاعر الإيجابية نحو المستقبل (Wu et al., 2020,11).

وتناولت عدة بحوث سابقة العلاقة بين الرفاهية الذاتية وبعض المتغيرات النفسية والأكاديمية، حيث هدف بحث Padhy et al., (2011) إلى تقييم العلاقة بين احترام الذات والرفاهية الذاتية والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من (١٢٠) من طلبة الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين احترام الذات والرفاهية الذاتية، وأن تعزيز احترام الذات يعد عاملًا مؤثرًا في تحسن الأداء الأكاديمي لدى المراهقين، وأن الإناث يتمتعن بقدر أكبر من احترام الذات والرفاهية الشخصية عن الذكور من أصل أحد عشر مجالًا من مجالات الرفاهية.

واستهدف بحث Phan et al., (2016) إلى الكشف عن تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية على ثلاثة متغيرات تكيفية رئيسة: الرفاهية الأكاديمية، والمشاركة، والإنجاز الأكاديمي، شملت العينة (٢٨٤) من طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج التأثير الإيجابي للرفاهية الأكاديمية على التحصيل الدراسي، وأيضًا الآثار الإيجابية لمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية على رفاهية الطلاب، وأن الرفاهية في المدرسة لها دورًا وسيطًا بين آثار معتقدات الكفاءة الذاتية الاجتماعية والأكاديمية وبين المشاركة والإنجاز الأكاديمي.

وهدف بحث الضبع (٢٠١٦) إلى معرفة مستوى اليقظة العقلية والعلاقة بينها وبين السعادة الدراسية، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال اليقظة العقلية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٢٠٠) ، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد العينة، ووجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية، وأن اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بالسعادة الدراسية.

كما هدف بحث Putwain et al., (2019) إلى التحقق من فعالية برنامج متعدد الأبعاد في الرفاهية الأكاديمية والطفو الأكاديمي والقدرة على التكيف لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي (ن=٦٦٨) (٢٨٠ طالب، ٣٨٨ طالبة) تم تقسيمهم لمجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين الرفاهية الأكاديمية والقدرة على التكيف والطفو الأكاديمي، كما أوضحت النتائج دور الرفاهية الأكاديمية والقدرة على التكيف في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلاب.

واستهدف بحث Zach & Inglis (2019) اقتراح نموذج يصف العلاقات بين سمات الشخصية والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى عينة بلغت (١٧٣) من طلاب الفرقة الأولى بالجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن تفسير (٤٧٪) من التباين في الرفاهية الأكاديمية من خلال سمات الشخصية، وكشفت النتائج عن القدرة التنبؤية للرفاهية الأكاديمية بالإنجاز الأكاديمي.

وهدف بحث شحاتة (٢٠١٩) إلى التعرف على السعادة الدراسية وعلاقتها بالذكاء الروحي لدى طلبة المرحلة الثانوية (ن=٢٨٢)، وكشفت النتائج عن تمتع أفراد العينة بمستوى متوسط من السعادة الدراسية، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحي والسعادة الدراسية، ولم توجد فروق في السعادة الدراسية تعزى إلى التخصص، بينما وجدت فروق دالة تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال الذكاء الروحي.

واستهدف بحث الخطيب والقرعان (٢٠٢٠) التعرف على مستوى الهناء الذاتي الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح والإيثار لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة بلغت (٧٥٥) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الهناء الذاتي لدى أفراد العينة، كما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين الهناء الذاتي الأكاديمي ومستوى

الطموح والإيثار، مع وجود فروق في متغيرات البحث تعزى للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي ولم توجد فروق في المتغيرات تعزى إلى الجنس.

وهدف بحث شلبي وآخرون (٢٠٢٠) إلى الكشف عن النموذج البنائي للتأثيرات السببية بين الرفاهية الأكاديمية والكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى عينة بلغت (٢٢٩) من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج التأثير المباشر الإيجابي لكلٍ من الكمالية الأكاديمية والصمود الأكاديمي في الرفاهية الذاتية الأكاديمية، ووجود تأثير غير مباشر للصمود الأكاديمي في التحصيل الدراسي عبر الرفاهية الذاتية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الرفاهية الأكاديمية.

واستهدف بحث الشهري (٢٠٢٠) الكشف عن العلاقة بين الهناء الذاتي الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي، بلغت العينة (٢٠٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي، وأنه بمعلومية درجة الاحتراق الأكاديمي يمكن التنبؤ بالهناء الأكاديمي لدى العينة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الهناء الذاتي الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي تعزي لاختلاف الجنس.

وهدف بحث Poots & Cassidy (2020) استكشاف العلاقات بين الإجهاد الأكاديمي والرفاهية الذاتية، والتأثير الوسيط لمتغيرات التعاطف الذاتي والدعم الاجتماعي والإتزان الإنفعالي في هذه العلاقة، تكونت العينة من (٢٥٨) طالبًا وطالبة بالجامعة، وكشف النتائج عن وجود ارتباط سلبي دال إحصائيًا بين الإجهاد الأكاديمي والرفاهية الذاتية، ووجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية وكلًا من القلق والاكتئاب، كما أوضحت النتائج دور التعاطف مع الذات، والإتزان الإنفعالي، والدعم الاجتماعي كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والرفاهية.

يتضح مما سبق أن الرفاهية الذاتية الأكاديمية لاقت اهتمامًا من الباحثين خاصة في السنوات الأخيرة نظرًا لأهميتها في تجويد مخرجات العملية التعليمية، حيث تم دراستها

مع العديد من المتغيرات مثل احترام الذات، والتحصيل الدراسي، ومستوى الطموح والإيثار، والذكاء الروحي، والإجهاد الأكاديمي، والطفو الأكاديمي، كما كشفت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال اليقظة العقلية والاحتراق الأكاديمي والذكاء الروحي، وقد استفاد البحث الحالي من هذه البحوث في بلورة المشكلة واختيار العينة، حيث لوحظ قلة البحوث التي تناولت الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في حدود ما تم الإطلاع عليه.

المبررات النظرية لتأسيس نموذج بنائي مفترض لنمذجة التأثيرات السببية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي والرفاهية الذاتية الأكاديمية:

في ضوء نظرية الضغوط العامة التي تفترض أن التعرض للضغوط يسبب إرهاقًا للتفكير وتوليدًا للإنفعالات الغير سارة، فإنه يتوقع أن ينعكس ذلك على الرفاهية الذاتية الأكاديمية ويؤدي إلى انخفاض درجتها وينعكس أيضًا على التحيز المعرفي وعلى ضوء ذلك تم صياغة الفرض الذي ينص على التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي وفي الرفاهية الذاتية الأكاديمية، وفي إطار النظرية المعرفية فإن التحيز المعرفي يرتبط بالجمود الفكري وإنخفاض المرونة وزيادة توجهات العزو الخارجي وقد يتضمن معتقدات مختلطة وغير منطقية وفي ضوء ذلك تم صياغة الفرض الذي يتضمن وجود تأثيرات غير مباشرة لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال التحيز المعرفي كمتغير وسيط، فالتحيز يفترض أن يكون له تأثير وسيط من خلاله أو من خلال دوره في إضعاف متغيرات أخرى.

ولتفسير التباين في قدرة استراتيجيات المواجهة على تحقيق حالة من استعادة التوازن والتغلب على العقبات أوضح Lazarus & Folkman (1984,66) أن الجهود المعرفية والإنفعالية والسلوكية التي يبذلها الطلاب تشمل ثلاث مراحل:(١) التقييم الأولي لأبعاد الموقف والآثار السلبية المترتبة عليه (٢) التقييم الثانوي والبدء في تجهيز حلول

للموقف(٣) المواجهة. ومن ثم فأنه لو تدخل التحيز المعرفي في أي مرحلة من المراحل فأنه يحتمل أن يؤثر في عمل استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، ويبرر كل ما سبق الحاجة لوضع نموذج يوضح تأثيرات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية عبر التحيز المعرفي في الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، بحث يمكن الإعتماد على هذا النموذج في إعداد مناخ تعليمي ملائم يحقق أفضل معدلات الإنجاز والرفاهية للمتعلمين.

فروض البحث:

١- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٣- توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال التحيز المعرفي كمتغير وسيط لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٤- لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بالنسبة للعلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والتحيز المعرفي كمتغير وسيط والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب)، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكور- إناث).

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب)، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للصف الدراسي (الأول- الثالث).

٧- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب)، التحيز المعرفي، الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتخصص الدراسي (علمي- أدبي).

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة وهدف البحث حيث يهتم بدراسة الظواهر ووصفها, وتفسير العلاقات التي تربط بينها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

العينة الاستطلاعية:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، متوسط أعمارهم الزمنية (٢١٢) شهرًا بانحراف معياري (٧,٦) شهرًا.

عينة البحث الأساسية:

بلغ حجم العينة الأساسية (٣٩٣) من طلبة المرحلة الثانوية منهم (١١٢) طالبًا و(٢٨١) طالبة، (٢١٣) من التخصص الأدبي و(١٨٠) من التخصص العلمي، (٢١٥) بالصف الأول و(١٧٨) بالصف الثالث الثانوي.

أدوات البحـث:

١- **مقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية:** إعداد الباحثتين

هدف المقياس إلى تحديد استراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولإعداده تم الإطلاع على الأطر النظرية وبعض المقاييس التي تناولت استراتيجيات المواجهة الأكاديمية مثل مقاييس: Struthers et al.,2000) (العازمي، ٢٠١٦)، (Sullivan ,2010) ، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي "استراتيجية التوجه نحو المشكلة" وتشمل العبارات (١-١٠)، " استراتيجية التوجه نحو الإنفعال " وتشمل العبارات (١١-٢٠)، "استراتيجية التجنب" وتشمل العبارات (٢٠-٣٠) (ملحق،١)، ويتم الإجابة عنها باختيار استجابة واحدة من الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتم تقدير الدرجات لها (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة، و(١-٢-٣-٤-٥) للعبارات السالبة، وهي العبارات أرقام (٥، ٩، ١٦، ١٨،٢٧، ٢٩) وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) عبارة (ملحق،٢)، والمقياس ليس له درجة كلية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس على (١١) محكمًا من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بهدف التحقق من مدى تحقيق المقياس لهدفه ووضوح وكفاءة عباراته، وتراوحت نسب الاتفاق بين (٨١,٨١٪ – ١٠٠٪) مما يدل على صدق المقياس، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وعرضت عليهم مرة أخرى واتفقوا على صدق المقياس.

ب- **صدق التحليل العاملي**: تم حساب التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية من خلال تحديد البنية العاملية للمقياس، ويوضح جدول (١) نتائج

التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة ألفاريماكس.

جدول (١) مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (ن=١٢٠)

العبارة	العوامل			العبارة	العوامل			العبارة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٥٥٧			١١		٠,٦٢٣		٢١			٠,٣٧٦
٢	٠,٥٦٦			١٢		٠,٥٩٣		٢٢			٠,٣٣٨
٣	٠,٣٦٥			١٣		٠,٤٩٩		٢٣			٠,٥٣٥
٤	٠,٣٣٨			١٤		٠,٥٢٢		٢٤			٠,٣٥٨
٥	—	—	—	١٥		٠,٤٠٨		٢٥			٠,٣١٤
٦	٠,٤٦٥			١٦	—	—	—	٢٦			٠,٥٥٤
٧	٠,٦٥٠			١٧		٠,٤٧٤		٢٧	—	—	—
٨	٠,٤٤٠			١٨	—	—	—	٢٨	—	—	—
٩	—	—	—	١٩		٠,٤٥٢		٢٩	—	—	—
١٠	٠,٥٥٥			٢٠		٠,٤٤٣		٣٠			٠,٤٤٢
								الجذر الكامن	٥,٧٥٦	٢,٣٩٩	١,٩٠٣
								نسبة التباين %	١٩,١٨٥	٧,٩٩٧	٦,٣٤٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس استراتيجيات المواجهة الأكاديمية عن ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لها على الترتيب (٥,٧٥٦- ٢,٣٩٩ - ١,٩٠٣) بنسب تباين (١٩,١٨٥٪ - ٧,٩٩٧٪ - ٦,٣٤٤٪) تشبع عليها ثلاثة وعشرين عبارة وتم حذف سبع عبارات وهي أرقام (٥-٩-١٦-١٨-٢٧-٢٨-٢٩) ؛ حيث أنها لم تتشبع على أي منها، وفيما يلي بيان بالعبارات المتشبعة على كل عامل وتسمية كل عامل:

-العامل الأول: تشبع عليه(٨) عبارات كان الجذر الكامن لها (٥,٧٥٦) بنسبة تباين (١٩,١٨٥ %) وتكشف مضامين هذه العبارات عن محاولة الطالب حل الموقف

الضاغط الذي يعترضه مركزًا على جوانب وأبعاد المشكلة والعوامل المتعلقة بها، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(استراتيجية التوجه نحو المشكلة).**

-العامل الثاني: تشبع عليه (٨) عبارات كان الجذر الكامن لها (٢,٣٩٩) بنسبة تباين (٧,٩٩٧٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن لجوء الطالب لتفريغ إنفعالاته السلبية عن الضغوط التي تواجهه، ومحاولة استبدال المشاعر السلبية تجاهها بمشاعر إيجابية تعينه على المواجهة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **بـ (استراتيجية التوجه نحو الإنفعال).**

-العامل الثالث: تشبع عليه (٧) عبارات كان الجذر الكامن لها (١,٩٠٣) بنسبة تباين (٦,٣٤٤٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن انسحاب الطالب من الموقف الضاغط أو تجنب وتأجيل التعامل مع الضغوط، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **بـ (استراتيجية التجنب).**

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بمقياس استراتيجية المواجهة الأكاديمية (ن = ١٢٠)

استراتيجية التوجه نحو المشكلة		استراتيجية التوجه نحو الإنفعال		استراتيجية التجنب	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٠**	١١	٠,٥٨٤**	٢١	٠,٤٩٥**
٢	٠,٥٩٢**	١٢	٠,٥٩٢**	٢٢	٠,٦٢٠**
٣	٠,٤٣٩**	١٣	٠,٦١٨**	٢٣	٠,٥١١**
٤	٠,٤٧٩**	١٤	٠,٥٧٧**	٢٤	٠,٤٠٩**
٦	٠,٣٣١**	١٥	٠,٥٤٤**	٢٥	٠,٥٥٤**
٧	٠,٥٩١**	١٧	٠,٢٧١**	٢٦	٠,٦٠٢**
٨	٠,٦٤٠**	١٩	٠,٥٧٢**	٣٠	٠,٣٨٥**
١٠	٠,٥٢٠**	٢٠	٠,٣٥٠**	**دال عند مستوى ٠,٠١	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبـــات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

١-معامل ألفا – كرونباخ : تم حساب معامل ألفا- كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس: التوجه نحو المشكلة، التوجه نحو الإنفعال، التجنب (٠,٧١٢– ٠,٧١٩– ٠,٧٥٥) على الترتيب ، وهي معاملات ثبات مناسبة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- **إعادة تطبيق المقياس**: تم ذلك بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) ، حيث وجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٥، ٠,٧٤،٠,٧٧) للأبعاد الثلاثة على الترتيب.

وبهذا يتضح أن قيم معاملات الثبات للطريقتين ملائمة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج تطبيقه على العينة الأساسية.

٢-مقياس التحيز المعرفي: إعداد الباحثتين

هدف المقياس إلى قياس التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولإعداده تم الإطلاع على الأطر النظرية وبعض المقاييس التي تناولت التحيز المعرفي مثل مقاييس: (Van Der,2013)، (Beadel et al.,2016) (مصطفى، ٢٠١٨)، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي " الجمود الفكري" ويشمل العبارات (١-١٠)، " التوجهات الشخصية " وتشمل العبارات (١١-٢٠)، "العزو الخارجي" ويشمل العبارات (٢٠-٣٠) (ملحق،٣)، ويتم الإجابة عنها باختيار استجابة واحدة من الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، ويتم تقدير الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة، و(١-٢-٣-٤-

٥) للعبارات السالبة، وهي العبارات أرقام (٢، ٧، ٨، ١٠،١٥، ٢٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التحيز المعرفي والعكس صحيح ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) عبارة (ملحق،٤).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على (١١) محكمًا من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بهدف التحقق من مدى تحقيق المقياس لهدفه ووضوح وكفاءة عباراته، وتراوحت نسب الاتفاق على عبارات مقياس التحيز المعرفي بين (٧٢,٧٢٪ – ١٠٠٪) مما يدل على صدق المقياس، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وعرضت عليهم مرة أخرى واتفقوا على صدق المقياس.

ب- **صدق التحليل العاملي:** تم حساب التحليل العاملي لمقياس التحيز المعرفي من خلال تحديد البنية العاملية للمقياس، ويوضح جدول (٣) نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة ألفاريماكس.

جدول (٣) مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي

لمقياس التحيز المعرفي (ن=١٢٠)

العبارة	العوامل			العبارة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠,٥٣٠			١٧		٠,٤٨١	
٢	٠,٤٥٨			١٨		٠,٦٣١	
٣	٠,٥٢٠			١٩		٠,٥٧٦	
٤	-	-	-	٢٠		٠,٦٢٧	
٥	٠,٣٤٣			٢١			٠,٣٤١
٦	٠,٦٣٦			٢٢			٠,٣١٤
٧	٠,٤٥١			٢٣			٠,٣٩٩
٨	-	-	-	٢٤	-	-	-

العبارة	العوامل			العبارة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
٩	٠,٤٤٠			٢٥			٠,٦٣٠
١٠	٠,٥٥٥			٢٦			٠,٥٢٤
١١		٠,٤٣٣		٢٧			٠,٦٤٠
١٢		٠,٥٨٨		٢٨			٠,٤٥٠
١٣		٠,٤١١		٢٩			٠,٣٨٦
١٤		٠,٥٢٨		٣٠	-	-	-
١٥		٠,٦١٣		**الجذر الكامن**	٧,١٦١	٢,٩٣	١,٦٧٧
١٦		٠,٦٠٤		**نسبة التباين%**	٢٣,٨٧	٩,٧٦٧	٥,٥٨٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس التحيز المعرفي عن ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لها على الترتيب (٧,١٦١- ٢,٩٣ - ١,٦٧٧) بنسب تباين (٢٣,٨٧٪ - ٩,٧٦٧٪ - ٥,٥٨٩٪) تشبع عليها ستة وعشرين عبارة وتم حذف أربع عبارات هي (٤، ٨، ٢٤، ٣٠)؛ حيث أنها لم تتشبع على أي عامل، وفيما يلي بيان بالعبارات المتشبعة على كل عامل وتسمية كل عامل:

العامل الأول: تشبع عليه (٨) عبارات كان الجذر الكامن لها(٧,١٦١) بنسبة تباين (٢٣,٨٧ %) وتكشف مضامين هذه العبارات عن نقص المرونة في التفكير وتقييم ومعالجة المعلومات مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات بعيدة عن الموضوعية والعقلانية، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(الجمود الفكري)**.

العامل الثاني: تشبع عليه (١٠) عبارات كان الجذر الكامن لها (٢,٩٣) بنسبة تباين (٩,٧٦٧٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن إدراك المثيرات وفقًا لما يعتقده الطالب، وإضفاء الذاتية على أفكاره وقرارته، والتحيز لما يوافق احتياجاته ورغباته واعتراضه على الأفكار التي لا تتناسب مع توجهاته، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(التوجهات الشخصية)**.

العامل الثالث: تشبع عليه (٨) عبارات كان الجذر الكامن لها (١,٦٧٧) بنسبة تباين (٥,٥٨٩٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن إرجاع الطالب أفكاره ومشاعره وفشله إلى مصادر خارجية واعتقاده بالحظ ودوره في نجاحه أو فشله، وأن القرارات التي اتخذها بشكل خاطئ تعود إلى آراء المحيطين به، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(العزو الخارجي).**

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بمقياس التحيز المعرفي (ن = ١٢٠)

الجمود الفكري		التوجهات الشخصية		العزو الخارجي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥١٢**	١١	٠,٣٥١**	٢١	٠,٥٣٨**
٢	٠,٦٠٠**.	١٢	٠,٥٤٧**	٢٢	٠,٢٨١**
٣	٠,٦٠٧**	١٣	٠,٣٠٥**	٢٣	٠,٥٠١**
٥	٠,٦٩٧**	١٤	٠,٣٥٤**	٢٥	٠,٣٢٠**
٦	٠,٦٨٧**	١٥	٠,٢٨٧**	٢٦	٠,٥٣٥**
٧	٠,٥١٤**	١٦	٠,٤٤٠**	٢٧	٠,٥٦٨**
٩	٠,٥٩١**	١٧	٠,٢٤٧**	٢٨	٠,٦٠٧**
١٠	٠,٤١٦**	١٨	٠,٤٢١**	٢٩	٠,٦١١**
		١٩	٠,٣٩٥**	**دال عند مستوى ٠,٠١**	
		٢٠	٠,٣٩٠**		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لعبارات المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التحيز المعرفي (ن=١٢٠)

	الجمود الفكري	التوجهات الشخصية	العزو الخارجي
الجمود الفكري	—		
التوجهات الشخصية	**٠,٥١٢	—	
العزو الخارجي	**٠,٣٣٧	**٠,٥٢٨	—
الدرجة الكلية	**٠,٧٢٩	**٠,٨٦٨	**٠,٧٩٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بعضها البعض، ودرجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمقياس التحيز المعرفي.

ثالثًا: الثبـــات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

١- معامل ألفا – كرونباخ: تم حساب معامل ألفا- كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس (الجمود الفكري، التوجهات الشخصية، العزو الخارجي) والدرجة الكلية (٠,٧١٥ – ٠,٧٠٨ – ٠,٧٠٣- ٠,٨٢٢) على الترتيب وهي معاملات ثبات ملائمة ؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

٢- **إعادة تطبيق المقياس**: تم ذلك بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) ، حيث وجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٦٤، ٠,٧٠، ٠,٧٢، ٠,٧٦) للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية على الترتيب.

وبهذ يتضح أن قيم معاملات الثبات للطريقتين ملائمة، وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج تطبيقه على العينة الأساسية.

٣-مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية: إعداد الباحثتين

هدف المقياس إلى تحديد مستوى الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولإعداده تم الإطلاع على الأطر النظرية وبعض المقاييس التي تناولت الرفاهية الذاتية الأكاديمية مثل مقاييس: (الحولة وعبد المجيد،٢٠١٥) ،(Renshaw, 2018)، (شلبي وآخرون ٢٠٢٠) ، وتكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي "الاستمتاع بالدراسة" ويشمل العبارات (١-٩)، "العلاقات الجيدة داخل المدرسة " وتشمل العبارات (١٠-١٩) ، "جودة الحياة المدرسية " وتشمل العبارات (٢٠-٢٩)، "الفاعلية المدرسية" وتشمل العبارات (٣٠-٣٨) (ملحق،٥)، وتتم الإجابة عنها باختيار استجابة واحدة من الاستجابات (موافق بشدة – موافق – محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتم تقدير الدرجات لها (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات الموجبة، و(١-٢-٣-٤-٥) للعبارات السالبة، وهي العبارات أرقام (٣، ٤، ٥،٧، ١٢، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الرفاهية الذاتية الأكاديمية والعكس صحيح، وتكون المقياس في صورته النهائية من(٣٣) عبارة (ملحق،٦).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

أ- **صدق المحكمين**: تم عرض المقياس على (١١) محكمًا من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بهدف التحقق من مدى تحقيق المقياس لهدفه ووضوح وكفاءة عباراته، وتراوحت نسب الاتفاق على عبارات مقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية بين (٩٠,٩٠٪ – ١٠٠٪) مما يدل على صدق المقياس، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأوضح المحكمون صلاحية المقياس بعد إجراء التعديلات.

ب- **صدق التحليل العاملي**: تم حساب التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال تحديد البنية العاملية ويوضح جدول (٦) نتائج التحليل العاملي لدرجات العينة الاستطلاعية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة ألفاريماكس.

جدول (٦) مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية (ن=١٢٠)

العبارة	العوامل				العبارة	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠,٤٩٠				٢١			٠,٤٦٦	
٢	٠,٥٩٦				٢٢	—	—	—	—
٣	٠,٣٠٥				٢٣			٠,٤١١	
٤	٠,٤٣٠				٢٤			٠,٤٥٩	
٥	٠,٥٩١				٢٥			٠,٣٧٨	
٦	٠,٥١٠				٢٦			٠,٣٨٥	
٧	٠,٥٤٧				٢٧			٠,٤٣١	
٨	٠,٤٢٨				٢٨			٠,٣٤١	
٩	٠,٤٤٥				٢٩	—	—	—	—
١٠		٠,٤٨٨			٣٠				٠,٣٩٣
١١		٠,٣٩٧			٣١	—	—	—	—
١٢	—	—	—	—	٣٢				٠,٣٥٨
١٣		٠,٣١٨			٣٣				٠,٣٥٦
١٤		٠,٥٣٥			٣٤				٠,٣٠٢
١٥		٠,٣٦٠			٣٥				٠,٣٠٦
١٦		٠,٤٥٩			٣٦				٠,٤٨٥
١٧		٠,٣٣٢			٣٧				٠,٤٥٤
١٨		٠,٤٥٢			٣٨	—	—	—	—
١٩		٠,٥٠٣			الجذر الكامن	٥,٣٧٥	٤,٩١٩	١,٨٦٥	١,٧٠٥
٢٠			٠,٤٠٩		نسبة التباين%	١٤,١٤٥	١٢,٩٤٥	٤,٩٠٩	٤,٤٨٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية عن أربعة عوامل كان الجذر الكامن لها على الترتيب (٥,٣٧٥-٤,٩١٩-١,٨٦٥-١,٧٠٥) بنسب تباين(١٤,١٤٥٪- ١٢,٩٤٥ %- ٤,٩٠٩ %- ٤,٤٨٦٪) تشبع عليها (٣٣) عبارة وتم حذف خمس عبارات هي (١٢، ٢٢، ٢٩، ٣١، ٣٨)؛ حيث أنها لم تتشبع على أي منها، وفيما يلي بيان بالعبارات المتشبعة على كل عامل وتسميته:

-العامل الأول: تشبع عليه (٩) عبارات كان الجذر الكامن لها (٥,٣٧٥) بنسبة تباين (١٤,١٤٥ %) وتكشف مضامين هذه العبارات مشاركة الطالب بإيجابية في فعاليات المدرسة والشعور بالمتعة أثناء التعلم، والإقبال على أداء المهام بدافعية وحماس، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(الاستمتاع بالتعلم).**

-العامل الثاني: تشبع عليه (٩) عبارات كان الجذر الكامن لها (٤,٩١٩) بنسبة تباين (١٢,٩٤٥٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن تمتع الطالب بعلاقات جيدة مع زملائه ومعلميه، وشعوره بالتسامح والتقبل والتفاهم من قبلهم ، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **بـ (العلاقات الجيدة داخل المدرسة).**

-العامل الثالث: تشبع عليه (٨) عبارات كان الجذر الكامن لها (١,٨٦٥) بنسبة تباين (٤,٩٠٩٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بالأمن داخل المدرسة، ورضاه عن المناخ النفسي والاجتماعي السائد، وتمتعه بالاهتمام والعدالة والمساواة من قبل إدارة المدرسة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل **بـ (جودة الحياة المدرسية).**

-العامل الرابع: تشبع عليه (٧) عبارات كان الجذر الكامن لها (١,٧٠٥) بنسبة تباين (٤,٤٨٦٪) وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بالكفاءة الدراسية، ورغبته في تحقيق أهدافه الأكاديمية والوصول إلى التميز، واجتهاده لتحقيق مستوى عال من الطموح، وبذل المزيد من الجهد لإتقان مهام الدراسة، وعلى هذا يمكن تسمية هذا العامل بـ **(الفاعلية الدراسية).**

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف العبارات غير المتشبعة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بمقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية (ن = ١٢٠)

الاستمتاع بالتعلم		العلاقات الجيدة		جودة الحياة المدرسية		الفاعلية الدراسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦١٧**	١٠	٠,٣٨٨**	٢٠	٠,٥٦٢**	٣٠	٠,٦٠٥**
٢	٠,٧٣٧**	١١	٠,٤٢٢**	٢١	٠,٤٥٦**	٣٢	٠,٥٤٤**
٣	٠,٢٤٦**	١٣	٠,٤٨٦**	٢٣	٠,٢٩٠**	٣٣	٠,٦١١**
٤	٠,٦٥٢**	١٤	٠,٣٩٧**	٢٤	٠,٥٢٨**	٣٤	٠,٦٣٥**
٥	٠,٦٦٩**	١٥	٠,٣٩٠**	٢٥	٠,٥٥٧**	٣٥	٠,٥٥٦**
٦	٠,٥٢٥**	١٦	٠,٥٠٠**	٢٦	٠,٥٠٥**	٣٦	٠,٥٩٢**
٧	٠,٦٧١**	١٧	٠,٦٠٧**	٢٧	٠,٥٠٩**	٣٧	٠,٦٦٨**
٨	٠,٣٦٢**	١٨	٠,٥٠٢**	٢٨	٠,٥٢٣**		
٩	٠,٣٥٤**	١٩	٠,٥٥٨**				
** دال عند مستوى ٠,٠١							

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) ؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بعضها البعض وبين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية (ن=١٢٠)

البعد	الاستمتاع بالتعلم	العلاقات الجيدة	جودة الحياة المدرسية	الفاعلية الدراسية
الاستمتاع بالتعلم	ـــــ			
العلاقات الجيدة	**٠,٤٢٨	ـــــ		
جودة الحياة المدرسية	**٠,٥٩٢	**٠,٤٢٩	ـــــ	
الفاعلية الدراسية	**٠,٦٩١	**٠,٥٥٠	**٠,٤٣٥	ـــــ
الدرجة الكلية	**٠,٥٨٨	**٠,٧٥٠	**٠,٧٨٨	**٠,٦٥٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وكذلك معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثًا: الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين:

١-معامل ألفا- كرونباخ: تم حساب معامل ألفا- كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) وبلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس(الاستمتاع بالتعلم، العلاقات الجيدة داخل المدرسة، جودة الحياة المدرسية، الفاعلية الدراسية) والدرجة الكلية (٠,٨٠٢ – ٠,٧٤٨ – ٠,٧٢٢- ٠,٧٣١ – ٠,٨٣٤) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مناسبة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق فيه.

٢- **إعادة تطبيق المقياس**: تم ذلك بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع على العينة الاستطلاعية (ن=١٢٠) ، حيث وجد أن قيمة معامل الثبات هي (٠,٨٠، ٠,٦٩، ٠,٨١،٠,٧٦،٠,٧٢) للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية على الترتيب.

وبهذ يتضح أن قيم معاملات الثبات للطريقتين ملائمة، وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات، مما يدعو إلى الثقة في نتائج تطبيقه على العينة الأساسية.

إجراءات تنفيذ البحث:

- الإطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.

- إعداد مقاييس البحث.
- تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية باستخدام نماذج جوجل نظرًا لانتشار جائحة كورونا.
- معالجة البيانات إحصائيًا للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقاييس.
- تطبيق المقاييس على العينة الأساسية باستخدام نماذج جوجل.
- معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ومنها (أسلوب تحليل المسار، T-test) بالاستعانة ببرنامج (SPSS) .
- تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم بعض التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

نتائــج البحــث:

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية"** وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح جدول (٩) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي.

جدول (٩) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين

استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التوجه نحو المشكلة	التحيز المعرفي	٠,٧١٢	٠,٢٢٤	٠,٠١٩	١٠,٢١٥	***
التوجه نحو الإنفعال	التحيز المعرفي	٠,٥٣٤	٠,٢٠١	٠,٠٥٠	٩,٠١٥	***
التجنب	التحيز المعرفي	٠,٦٥٣	٠,٢٥٣	٠,٠٢٤	٩,١١٧	***

***القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** مستوي الدلالة عند ٠,٠٠١**

يتضح من الجدول (٩) أن نتائج تحليل المسار للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والتحيز المعرفي أسفرت عن ما يلي:

بالنسبة لاستراتيجية التوجه نحو المشكلة في التحيز المعرفي أنه يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٧١٢) والقيمة الحرجة لها (١٠,٢١٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

بالنسبة لاستراتيجية التوجه نحو الإنفعال في التحيز المعرفي أنه يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٥٣٤) والقيمة الحرجة لها (٩,٠١٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

بالنسبة لاستراتيجية التجنب في التحيز المعرفي أنه يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٦٥٣) والقيمة الحرجة لها (٩,١١٧) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبهذا تم قبول الفرض الأول ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة العمرية وخصائص النمو للعينة والتي تتصف بالتذبذب والتردد في التفكير والسرعة في

اتخاذ القرارات، والتي تتم دون تروي أو إلمام شامل بالمعلومات، كما تتسم هذه الفئة من المتعلمين بالحساسية الشديدة من الكبار ويحاولون الاعتماد على أنفسهم في التفكير والتصرف فيتحيزون لأرائهم ولا يحاولون الأعتراف ببعض أخطائهم ويعتمدون قراراتهم الشخصية، وربما أدى ذلك للتوصل لتأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في التحيز المعرفي، ولقد توصل بحث مصطفى (٢٠١٨) إلى أن بعض أبعاد التحيز (القفز إلى الإستنتاجات، جمود المعتقدات، التحيز للعزو الخارجي) تتنبأ بالصمود الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج بحث صالح وعزيز (٢٠١٩) أن أفراد العينة لديهم مستوى عالٍ من الطموح وأيضًا من التحيز المعرفي، بمعنى أنه من الممكن الحصول على معاملات ارتباط موجبة بين التحيز ومتغيرات إيجابية مثل المواجهة والصمود والطموح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Kramer et al., (2013) التي أوضحت فعالية برنامج باستخدام نموذج المهارات التكيفية في تعديل التحيزات المعرفية، كما تتفق أيضًا مع نتائج بحث Moral-Jiménez & González- Sáez (2020) والتي توصلت إلى أن مستوى التحيزات المعرفية مرتفع لدى الذين يعتمدون على المواجهة المرتكزة على الإنفعال، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث Estévez et al., (2020) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين التحيز المعرفي واستراتيجيات المواجهة.

نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **" توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية "** وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب كل من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية

واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح الجدول (١٠) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية:

جدول (١٠) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقة بين

استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى ←					
التوجه نحو المشكلة	الرفاهية الذاتية	٠,٩٣١	٠,٤٣١	٠,٠٥٤	١٢,٧٣٤	***
التوجه نحو الإنفعال	الرفاهية الذاتية	٠,٨٤٢	٠,٣٧٩	٠,٠٧٩	٩,٥٢٠	***
التجنب	الرفاهية الذاتية	٠,٨٧٤	٠,٣٥٤	٠,١١٠	١٠,٨٥٩	***

القيمة الحرجة = قيمة "ت"** ** مستوي الدلالة عند ٠,٠١**

يتضح من الجدول (١٠) أن نتائج تحليل المسار للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية أسفرت عن:

بالنسبة لاستراتيجية التوجه نحو المشكلة في الرفاهية الذاتية الأكاديمية أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٩٣١) والقيمة الحرجة لها (١٢,٧٣٤) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

بالنسبة لاستراتيجية التوجه نحو الإنفعال في الرفاهية الذاتية الأكاديمية أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا؛ حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٨٤٢) والقيمة الحرجة لها (٩,٥٢٠) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

بالنسبة لاستراتيجية التجنب في الرفاهية الذاتية الأكاديمية أنه يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا ؛حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار اللامعيارية (٠,٨٧٤) والقيمة الحرجة لها (١٠,٨٥٩) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

وبهذا تم قبول الفرض الثاني، وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن الطالب بالمرحلة الثانوية يواجه العديد من المشكلات والضغوط التي من الممكن أن تسبب له القلق والتوتر وتؤثر سلبًا على شعوره بالتكيف نتيجة معرفته أن الاستسلام للخوف والتوتر سيعيقه عن تحقيق الإنجاز الدراسي الذي يطمح إليه؛ لذا فإن الطلبة الذين يتبنون استراتيجية مواجهة المشكلة يحاولون تحديد مصادر الخوف وبواعثه، والتفكير بإيجابية وبذل الجهد لجمع المعلومات، والتعامل البناء مع المشكلات وعدم التفكير بها وحدها دون التفكير في الوصول إلى حلولٍ لها، والحد من التفكير بالطرق السلبية تجاه المواقف والصعوبات الحياتية والأكاديمية، فمواجهة المشكلة والتغلب عليها والتخلص مما يرتبط بها من قلق وتوتر يحقق لهم أكبر قدر ممكن من السعادة والصحة النفسية وتحقيق مستوى من الرفاهية الذاتية في البيئة الأكاديمية، ويتفق هذا مع نتائج بحث Ozdemir (2019) التي أشارت إلى أن استراتيجية المواجهة الموجهة نحو المهام مرتبطة بشكل إيجابي بالرفاهية الذاتية، واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتائج بحث Martínez et al.,(2019) والتي أسفرت عن أن استراتيجية التركيز على المشكلة والتجنب فقط هما المرتبطان إيجابيًا بالأداء والرضا عن الدراسة.

في حين أن هناك من يتعامل مع المشكلات والإحباطات التي يمكن أن تصادفه خلال دراسته من خلال التنفيس الإنفعالي للمشاعر السلبية، والاعتراف أن بعض الأمور

تكون خارجة عن سيطرتنا ولا ينبغي أن ندعها تكدر مزاجنا، وهذا النمط من استراتيجيات المواجهة لا يسوغ للسلبية واللامبالاة، لكنه يساعد الطالب على أن ينعم بشيء من الراحة النفسية والسكينة عندما تشتد الأزمات وتكثر لديه الصعوبات، ولذا فإن استراتيجية التوجه نحو الإنفعال تمثل إحدى استراتيجيات مواجهة تحديات الحياة الأكاديمية، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بحث Ozdemir (2019) الذي أوضح أن استراتيجية المواجهة الموجهة نحو الإنفعال كانت مرتبطة بشكل سلبي بالرفاهية الأكاديمية.

وعلى الطرف الآخر هناك بعض الطلبة ينسحبون من المواقف محاولين الهروب من المواجهة، ويعملون على تجنب مواجهة المشكلة ويأملون أن تزول من تلقاء نفسها، وهو ما يمكن أن نطلق عليه استراتيجيات التجنب، فهم يدركون أن اللحظات الصعبة لا تستمر، وتجنب المواجهة يتيح الفرصة لهم للتخلص من المشاعر السلبية التي يمكن أن تقف عائقًا في طريق شعورهم بالراحة والرفاهية التي ينشدونها من أجل تحقيق المزيد من النجاح الأكاديمي واتفقت هذه النتيجة مع بحث Sanjuán & Ávila (2019) الذي أشار إلى أن الرفاهية تتحقق من خلال استخدام استراتيجية التجنب، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Merhi et al., (2018)، Evans et al.,(2018) حيث أشارت نتائجهما إلى أن لاستراتيجيات المواجهة تأثيرات موجبة في رفاهية الطلبة.

نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **"توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية من خلال التحيز المعرفي كمتغير وسيط لدى عينة البحث"**، للتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل المسار على عينة الدراسة الأساسية، وتم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (١١) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية:

جدول (١١) المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار

للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية
من	إلى		
التوجه نحو المشكلة	الرفاهية الذاتية الأكاديمية	٠,٩٤٠	٠,٥٢٣
التوجه نحو الإنفعال	الرفاهية الذاتية الأكاديمية	٠,٧٥٦	٠,٤٧٨
التجنب	الرفاهية الذاتية الأكاديمية	٠,٧٨٥	٠,٥٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نتائج تحليل المسار للعلاقات غير المباشرة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية أسفرت عن أن معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية تراوحت معظمها بين (٠,٣ إلى ١,٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة، مما يشير إلى صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة البحث، وبهذا تم قبول الفرض الثالث.

ويفهم هذا في ضوء الإطار العام للمفاهيم الثلاثة (استراتيجيات المواجهة الأكاديمية، التحيز المعرفي، الرفاهية الذاتية الأكاديمية) فهي تبرز الدور الإيجابي لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية التي يتبناها الطلبة للتعامل مع تحدياتهم الأكاديمية في التقليل من آثار التحيز المعرفي، وبالتالي يؤثر في مستوى شعورهم بالرضا والرفاهية، فعلى سبيل المثال فإن استراتيجية التوجه نحو المشكلة تساعدهم في جمع المعلومات واتخاذ قرارات نابعة عن نضج العمليات الإدراكية، وتطوير للنشاط الذهني، وتعمل استراتيجية التوجه نحو الإنفعال على تنظيم الإنفعالات لتحقيق التوافق مع الموقف مما يجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع مختلف الظروف والتحديات، وتسهم استراتيجية التجنب في الانسحاب من الموقف وتأجيل التعامل مع المشكلة مما يجنب الطلبة المزيد من الشعور

بالضغط النفسي، الأمر الذي يساعدهم على تحقيق أقصى قدر من الشعور بالرفاهية الأكاديمية، ولهذا فإن هذه الاستراتيجيات تعمل على تحسين نظرة هؤلاء الطلبة لذواتهم وتزيد ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم أقل وقوعًا في الأخطاء الإدراكية، وتجعلهم أكثر استعدادًا وقدرة على التعلم وأقل تعرضًا للتشتت، ولذا فإن استراتيجيات المواجهة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمليات المعرفية والسلوكية والتحفيزية، والطلاب الذين يتبنون استراتيجيات لمواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية هم من يحققون إنجازًا أكاديميًا، ولديهم شعورًا بالرفاهية أفضل تجاه بيئتهم الأكاديمية عبر التحيز المعرفي كمتغير وسيط.

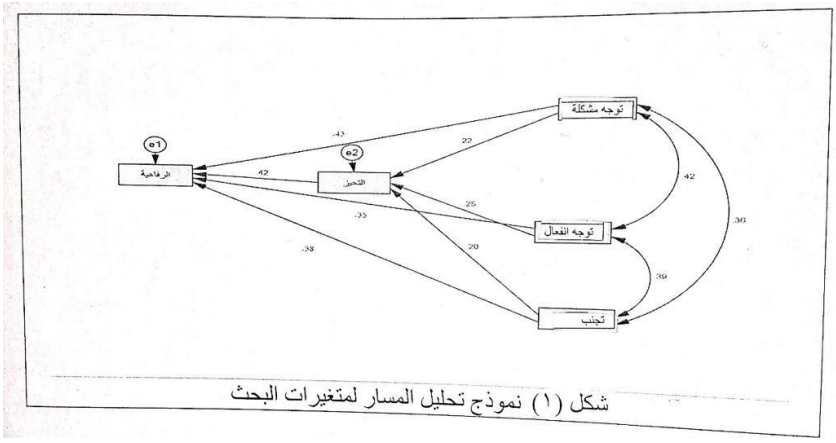
وتتفق هذ النتيجة مع نتائج بحث Sanjuán & Ávila (2019) التي أشارت إلى أن لاستراتيجيات المواجهة تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الرفاهية الذاتية، وبحث Estévez et al.,(2020) التي أشارت نتائجه إلى العلاقة السببية بين التحيزات المعرفية المتعلقة بالمقامرة، والتنظيم العاطفي، واستراتيجيات التكيف، حيث توسطت التحيزات المعرفية بين التنظيم العاطفي واستراتيجيات المواجهة، بينما تختلف جزئيًا مع بحث Martínez et al.,(2019) الذي كشفت نتائجه أن استراتيجيتي التركيز على المشكلة والتجنب فقط هما المرتبطان بالرضا والرفاهية الأكاديمية.

نتيجة الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه **" لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث من طلبة المرحلة الثانوية بالنسبة للعلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والتحيز المعرفي كمتغير وسيط والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع ".**

للتحقق من هذا الفرض اقترحت الباحثتان نموذجًا بنائيًا (تحليل المسار) يفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الإطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة.

كما تحققت الباحثتان قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، ويوضح شكل (١) نموذج تحليل المسار المستخرج لمتغيرات البحث.



شكل (١) نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

ويوضح شكل (١) الدور الوسيط للتحيز المعرفي في العلاقة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية، كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول التالي.

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	χ^2	٢,٢٣٤	أن تكون غير دالة	مقبول
٢	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢,٢٣٤	أقل من (٥)	مقبول

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
٣	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٧٥	الاقتراب من الصفر	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٦٥	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٤٥	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٢٢	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٨٩٦	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٩٧	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨١٤	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٠١	٠ إلى ١	مقبول
١١	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٤٣	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي لحسن المطابقة، حيث تم بلغت قيمة Chi-Square (٢,٢٣٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مما يدل على المطابقة الجيدة بين النموذج وبيانات عينة البحث، كما بلغت قيمة مؤشر Chi-Square إلى درجات الحرية (٢,٢٣٤)؛ حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥) وبالتالي فإن هذه القيمة تقع في المدى المثالي لقبول النموذج، كما أن قيمة مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) (٠,٠٧٥) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) ؛ حيث تشير القيم القريبة من

الصفر إلى مطابقة جيدة ، كما كانت قيم مؤشرات (RFI- NFI – AGFI – GFI - TLI - IFI) قيم جيدة تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر من (صفر) إلى (١) ؛ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٤٣) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث أنها أقل من (٠,٠٥) مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة ، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة؛ حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة، ويتضح من كل ما سبق مطابقة نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث مع بيانات العينة الأساسية بدرجة مرتفعة.

وبناءً على ما سبق فإنه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين متغيرات البحث"

ويفسر هذا في ضوء عدد من الاعتبارات كما يلي:

- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث والتي توصلت إليها نتائج الفرض الأول والثاني والثالث.
- أن التأثير غير المباشر لاستراتيجيات المواجهة الأكاديمية على الرفاهية الذاتية الأكاديمية يتوسطه المتغيرات المعرفية المتداخلة متمثلة في التحيز المعرفي.
- أن تباين أدوار المتغيرات يمكن فهمه من خلال التأثيرات السببية المتبادلة بين هذه المتغيرات، فرفاهية الطلاب أو عنائهم الأكاديمي مرتبط بقدرتهم على امتلاك استراتيجيات لمواجهة الضغوط والتحديات الأكاديمية ونوع الاستراتيجية المستخدمة، ويمكن أن يمثل ذلك مرجعًا للإستفادة منه في مراحل متلاحقة مع إبراز دور التحيز المعرفي كمتغير وسيط.

وبهذا تحققت صحة العلاقات المفترضة بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية كمتغير مستقل والرفاهية الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع والتحيز المعرفي كمتغير وسيط كما يوضحها النموذج المقترح، ويتفق هذا مع البحوث السابقة التي توصلت إلى تأثير استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية مثل: Ozdemir (2019), (2018) , Merhi et al.,(2018) Puolakanaho et al., .

نتيجة الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه **"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال، استراتيجية التجنب)، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس (ذكور- إناث) "** وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة T-test ، ويوضح الجدول التالي دلالة قيمة **"ت"** للفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في ضوء الجنس.

جدول (١٣) دلالة قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في ضوء الجنس (ذكور-إناث)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوجه نحو المشكلة	ذكور	١١٢	٤١,١١٦	٤,٩٠٢	٥,٦٤٧	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٣٨,١٨٥	٤,٥٣٨		
التوجه نحو الإنفعال	ذكور	١١٢	٣٧,٧٥٠	٥,١٨٧	٠,٦٢٨	غير دال
	إناث	٢٨١	٣٧,٤٠٢	٤,٨٦٢		
التجنب	ذكور	١١٢	٣٧,٥٨٠	٥,٣٢٤	١,٠٢٢	غير دال
	إناث	٢٨١	٣٨,١٦٠	٤,٩٧٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات استراتيجية التوجه نحو المشكلة في ضوء الجنس بلغت (٥,٦٤٧) ، وهي قيمة دالة

إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا في متوسطي درجات استراتيجية التوجه نحو المشكلة يرجع إلى متغير الجنس ويعزى هذا الفرق لصالح مجموعة الذكور؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الإناث، كما يتضح من الجدول أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيتي التوجه نحو الإنفعال والتجنب؛ حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيًا.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن الذكور يتسمون بالجرأة والمبادرة أكثر من الإناث ولديهم علاقات اجتماعية أكثر إتساعًا يستطيعون من خلالها الحصول على المعلومات التي تساعدهم على حل ما يعترضهم من مشكلات، بخلاف الإناث فقد يكن أقل قدرة على المواجهة وهذا يرجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن مواجهة الموقف المشكل يتطلب اتخاذ القرار في الوقت المناسب وهو أمر قد يكون أقل اهتمامًا بالنسبة للإناث مما هو عليه لدى الذكور، ويتفق هذا مع نتائج بحث Martínez et al.,(2019) التي أشارت إلى أن الذكور لديهم مستوى أعلى من المواجهة التي تركز على المشكلة، كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج بحث Evans et al.,(2018) والتي توصلت لوجود فروق لصالح الذكور في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية المنتجة (التي تركز على حل الموقف الضاغط) ، وأما ما أشارت إليه النتائج من أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استراتيجيتي التوجه نحو الإنفعال والتجنب فقد يفسر ذلك في ضوء طبيعة المرحلة العمرية والتي تتميز بحساسيتها الإنفعالية بالإضافة إلى الرغبة في الانسحاب من المواقف التي تسبب لهم إزعاج نفسي، فيحاولون تجنب مواجهة المواقف الضاغطة نتيجة لشعورهم بقلة الحيلة أو الخوف من المحاسبة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بحث Martínez et al., (2019) التي أظهرت أن الإناث أعلى مستوى من الذكور في استخدام الاستراتيجيات المواجهة الإنفعالية والتي تسعى للحصول على الدعم، كما تختلف مع نتائج بحث Moral-

Jiménez & González-Sáez (2020) والتي وجدت فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد المواجهة القائمة على الإنفعال لصالح الذكور.

ويوضح الجدول التالي الفروق في متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء متغير الجنس.

جدول (١٤) دلالة قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء الجنس (ذكور-إناث)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجمود الفكري	ذكور	١١٢	٣٥,٦٢٥	٤,٠٢٤	٦,٤٨٧	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٣٢,٦٦١	٤,١١٢		
التوجهات الشخصية	ذكور	١١٢	٣٥,٨٠٣	٥,١٧٢	٧,٠٢٧	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٣١,٥٩٤	٥,٤٣٣		
العزو الخارجي	ذكور	١١٢	٣٤,٨٧٥	٥,٥٦٨	٢,٠٠١	٠,٠٥
	إناث	٢٨١	٣٣,٦٦٩	٥,٣٢١		
الدرجة الكلية	ذكور	١١٢	١٠٦,٣٠٣	١١,١٩٥	٦,٣٥٦	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٩٧,٩٢٥	١٢,٠٢٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات درجات أبعاد التحيز المعرفي (الجمود الفكري – التوجهات الشخصية – العزو الخارجي) والدرجة الكلية في ضوء متغير النوع (ذكر / أنثى) بلغت على الترتيب (٦,٤٨٧ – ٧,٠٢٧ – ٢,٠٠١ – ٦,٣٥٦) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥) ، مما يشير إلى وجود فروق في التحيز المعرفي تعزى لمتغير الجنس لصالح مجموعة الذكور؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الإناث، وتفسر هذه النتيجة من خلال طبيعة الذكور التي تميزهم عن الإناث فهم أكثر تسرعًا وأجرأ في اتخاذ القرارات دون الخضوع لمؤثرات نفسية داخلية أو مؤثرات بيئية خارجية رغبة منهم في إثبات الذات أو تحسينها والسعي

للحصول على ردود فعل إيجابية، لذا قد تؤثر فيهم الإنحيازات المعرفية اللاعقلانية وتبعدهم عن القرارات السليمة، بينما تميل الإناث للبحث وجمع المعلومات وتفسيرها وربط القديم بالجديد، ولا تلجأ الإناث للاعتراف بالخطأ ولا تتردد في طلب المشورة وتأخذ من الوقت ما يساعدها على اتخاذ قرارات منطقية بعيدة عن التحيز المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث الحموري (٢٠١٧) والتي أشارت إلى وجود فروق في التحيز المعرفي في ضوء متغير الجنس تعزى لصالح الذكور، بينما اختلفت مع بحث جابر وعبد الأمير (٢٠١٨)، وبحث صالح وعزيز (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجهما إلى أنه لا توجد فروق في التحيز المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

ويوضح الجدول التالي الفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية لأكاديمية في ضوء متغير الجنس.

جدول (١٥) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية لأكاديمية في ضوء الجنس (ذكور-إناث)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	ذكور	١١٢	٣٣,٨٣٩	٤,٩٩٤	١,٩٩٥	٠,٠٥
	إناث	٢٨١	٣٢,٨٠٧	٤,٤٧١		
العلاقات الجيدة	ذكور	١١٢	٣٥,٣٤٨	٥,٢٠٦	٣,٠٧٠	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٣٣,٥٦٥	٥,١٩١		
جودة الحياة المدرسية	ذكور	١١٢	٣٥,٢٠٥	٤,٨٦٤	٢,٢٩٢	٠,٠٥
	إناث	٢٨١	٣٣,٨٠٧	٥,٦٧٤		
الفاعلية الدراسية	ذكور	١١٢	٢٨,٠٠٠	٦,٢٢٢	٤,٣٥٨	٠,٠١
	إناث	٢٨١	٢٥,٢٧٤	٥,٣٢٩		
الدرجة الكلية	ذكور	١١٢	١٣٢,٣٩٢	١٢,٦٧٧	٤,٣١٥	٠,٠١
	إناث	٢٨١	١٢٥,٤٥٥	١٥,٠١١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في متوسطات درجات أبعاد الرفاهية الذاتية (الاستمتاع بالتعلم - العلاقات الجيدة - جودة الحياة المدرسية - الفاعلية الدراسية)

والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (١,٩٩٥-٣,٠٧٠- ٢,٢٩٢ - ٤,٣٥٨ - ٤,٣١٥) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ و ٠,٠٥ ؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية ترجع إلى الجنس، وتعزى هذه الفروق لصالح مجموعة الذكور؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الإناث.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن بعض الأسر تولي اهتمامها ودعمها للذكور فيما يخص الرفاهية النفسية والاجتماعية والأكاديمية أكثر من الإناث فتقدم لهم التشجيع والدعم مما ينعكس على رفاهيتهم، كما أن الإناث أكثر حساسية من الذكور عند حدوث مقارنات مع الأقران فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والأكاديمية والتي تؤثر على تقدير الذات لديهن، مما يؤثر في مستوى شعورهن بالرفاهية الأكاديمية، بينما يتمتع الذكور بقدرة على التعامل الجريء مع المواقف، فضلًا عن أن فرص مشاركة الطلاب في أنشطة وفعاليات المدرسة أكثر بسبب ما تمنحه لهم الأسر من حرية مما يساعدهم على الاندماج في التعليم والاستمتاع به ومن ثم ينمو لديهم الشعور بالرفاهية الذاتية الأكاديمية، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج بحث(Padhy et al., (2011 ، وبحث شحاتة (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر شعورًا بالرفاهية، ونتائج بحث الخطيب والقرعان (٢٠٢٠)، وبحث شلبي وآخرون (٢٠٢٠) وبحث الشهري (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في الرفاهية الذاتية الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنس، وفي ضوء نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس يمكن القول أنه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل جزئيًا.

نتيجة الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه **"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية التوجه نحو الإنفعال ، استراتيجية التجنب)، والتحيز المعرفي، والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للصف الدراسي (الأول- الثالث) "،**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة T-test بين متوسطات درجات العينة على متغيرات البحث في ضوء متغير الصف الدراسي، ويوضح الجدول التالي دلالة قيمة **"ت"** للفروق في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في ضوء متغير الصف الدراسي.

جدول (١٦) دلالة قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية

في ضوء متغير الصف الدراسي (الأول- الثالث)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوجه نحو المشكلة	الأول	٢١٥	٣٩,٣٢١	٤,٨٨٧	٠,٩٤٠	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٩,٩٨٣	٤,٩٢٢		
التوجه نحو الإنفعال	الأول	٢١٥	٣٧,٠٨٣	٥,٥٧١	١,١٠٩	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٧,٩٣٠	٤,٩٦٤		
التجنب	الأول	٢١٥	٣٨,٨٥٧	٤,٨٣٤	١,٣١١	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٧,٩٤٨	٤,٨٣١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في استراتيجيات المواجهة (التوجه نحو المشكلة –التوجه نحو الإنفعال - التجنب) في ضوء متغير الصف الدراسي (الأول- الثالث) بلغت على الترتيب (٠,٩٤٠ –١,١٠٩- ١,٣١١) ، وهي قيم غير دالة إحصائيًا ؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة ترجع إلى الصف الدراسي.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء التحديات العامة التي واجهت العملية التعليمية في ظل ظروف تعليق الدراسة والأخذ بنظام التعلم عن بعد، وما استوجب على طلبة جميع الصفوف الدراسية أن يكون لديهم القدرة على مواجهة هذه الضغوط والتغلب على مثل هذه الظروف الصعبة والغير مألوفة، هذا بالإضافة إلى أن المرحلة الثانوية لها دورها

الحاسم في حياة الطلاب التعليمية؛ لذا فإن تبنى طلاب هذه المرحلة استراتيجيات لمواجهة هذه الظروف الأكاديمية الضاغطة إما بجمع المعلومات وتعلم مهارات جديدة للتكيف مع الأوضاع ومحاولة إيجاد الحلول للمشكلات أو من خلال التنفيس الانفعالي أو تجنب المشكلة والانسحاب لتفادي تأثيرها على دافعيتهم الذاتية نحو التعليم ومن هنا فلم توجد فروق في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ترجع لمتغير الصف الدراسي (الأول- الثالث)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Moral-Jiménez & González-Sáez (2020) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق بين العمر الأصغر والأكبر من أفراد العينة في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية.

ويوضح الجدول التالي دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء متغير الصف الدراسي.

جدول (١٧) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء متغير الصف الدراسي(الأول- الثالث)

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجمود الفكري	الأول	٢١٥	٣٥,٠٩٥	٤,٠٧٩	١,٦٨٣	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٤,١١٤	٤,٠٥٨		
التوجهات الشخصية	الأول	٢١٥	٣٤,٣٤٥	٥,٣٨٠	٠,٦٨٢	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٣,٨١٧	٥,٤٠٢		
العزو الخارجي	الأول	٢١٥	٣٤,٣٦٩	٥,٤٥٢	٠,٥٩٥	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٣,٩٠٤	٥,٤٣٥		
الدرجة الكلية	الأول	٢١٥	١٠٣,٨٠٩	١١,٩٦١	١,١٦٢	غير دال
	الثالث	١٧٨	١٠١,٨٣٥	١١,٧٤٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد التحيز المعرفي (الجمود الفكري – التوجهات الشخصية – العزو الخارجي) والدرجة الكلية في ضوء متغير الصف

الدراسي (الأول - الثالث) بلغت على الترتيب (١,٦٨٣ – ٠,٦٨٢ – ٠,٥٩٥ – ١,١٦٢) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق في التحيز المعرفي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء أن جميع أفراد العينة في مرحلة عمرية ودراسية واحدة فهم جميعًا ينتمون إلى مرحلة المراهقة بخصائصها المميزة، وأيضًا جميعهم يدرسون بالمرحلة الثانوية ويتعرضون لنفس الضغوط والتحديات والصراعات، فضلًا عن طبيعة مجتمع العينة بتقارب عاداته وتقاليده وأساليب التنشئة الاجتماعية المستخدمة في المجتمع المصري، لذا قد يتشابهون في طريقة التفكير وأسلوب اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث جابر وعبد الأمير (٢٠١٨) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في التحيز تعزى لمتغير الصف الدراسي ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث Moral-Jiménez & González-Sáez (2020) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق بين العمر الأصغر والأكبر من أفراد العينة في التحيز المعرفي.

ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية في ضوء متغير الصف الدراسي.

جدول (١٨) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية في ضوء متغير الصف الدراسي (الأول- الثالث)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	الأول	٢١٥	٣٣,٤٥٢	٥,٢٣٢	٠,٤٥٤	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٣,١٣٩	٤,٤٦٦		
العلاقات الجيدة	الأول	٢١٥	٣٤,٥٩٥	٥,٢٥٩	٠,٧٦٠	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٤,٠٢٦	٥,١٥٤		
جودة الحياة المدرسية	الأول	٢١٥	٣٤,٤٨٨	٥,٧١٧	٠,٢٧٨	غير دال
	الثالث	١٧٨	٣٤,٢٦٩	٥,١٤٠		
الفاعلية الدراسية	الأول	٢١٥	٢٨,٣٢١	٦,١٥١	٣,٠٦٥	٠,٠١
	الثالث	١٧٨	٢٥,٦٤٣	٦,٠٠٠		
الدرجة الكلية	الأول	٢١٥	١٣٠,٨٥٧	١٤,٦٦٠	١,٨٥٠	غير دال
	الثالث	١٧٨	١٢٧,٠٧٨	١٣,٦٢٦		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد الرفاهية الذاتية (الاستمتاع بالتعلم - العلاقات الجيدة - جودة الحياة المدرسية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٤٥٤- ٠,٧٦٠ – ٠,٢٧٨- ١,٨٥٠) وهي قيم غير دالة إحصائيًا ؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد والدرجة الكلية للرفاهية الذاتية ترجع إلى متغير الصف الدراسي (الأول- الثالث)، كما يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيًا في بعد الفاعلية الدراسية يرجع إلى متغير الصف الدراسي؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٠٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١) ويعزى هذا الفرق لصالح مجموعة الصف الأول؛ حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من مجموعة الصف الثالث.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن جميع أفراد العينة في ذات المرحلة العمرية والدراسية؛ لذا لديهم تقارب وتشابه في السمات والخصائص والتي من أبرزها تكوين الصداقات وإقامة العلاقات الجيدة داخل المدرسة، الأمر الذي يساعدهم على الشعور بالسعادة والراحة داخل البيئة المدرسية ومحاولة جعل عملية التعلم ممتعة، أما بعد الفاعلية الدراسية والذي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة فيه لصالح طلاب الصف الأول، فقد يعود إلى أن هؤلاء الطلاب هم أعضاء مستجدون بالمرحلة الثانوية لديهم حماس شديد يحاولون بذل الجهد واكتساب المهارات التي تساعدهم على التكيف مع المرحلة الدراسية الجديدة وطبيعة مقرراتها الدراسية والتي تختلف عن المرحلة السابقة (الإعدادية) فيعمدون إلى المتابعة والاستمرار ويحافظون على أداء المهام مما أدى لظهور مزيد من الفاعلية الدراسية لديهم، وفي ضوء نتائج التحقق من صحة الفرض السادس يمكن القول أنه تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل جزئيًا.

نتيجة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية (استراتيجية التوجه نحو المشكلة، استراتيجية**

التوجه نحو الإنفعال ، استراتيجية التجنب)، التحيز المعرفي، الرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتخصص الدراسي (علمي- أدبي) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة قيمة T-test بين متوسطات درجات العينة على متغيرات البحث في ضوء متغير التخصص الدراسي.

ويوضح الجدول التالي يوضح دلالة الفروق في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

جدول (١٩) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات استراتيجيات المواجهة الأكاديمية في ضوء التخصص الدراسي (علمي – أدبي)

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوجه نحو المشكلة	علمي	١٨٠	٣٨,٨٧٢	٤,٩٢٠	٠,٥٥٩	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٩,١٤٥	٤,٧٤٩		
التوجه نحو الإنفعال	علمي	١٨٠	٣٧,٥٣٩	٤,٦٤١	٠,١٤٠	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٧,٤٦٩	٥,٢١٢		
التجنب	علمي	١٨٠	٣٧,٤٦١	٥,٠٢٢	١,٩٢٢	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٨,٤٤٦	٥,٠٩١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في استراتيجيات المواجهة (التوجه نحو المشكلة –التوجه نحو الإنفعال - التجنب) في ضوء متغير التخصص الدراسي بلغت (٠,٥٥٩– ٠,١٤٠-١,٩٢٢) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة الأكاديمية ترجع إلى التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن المرحلة الثانوية باختلاف مسارتها وتخصصاتها هي مرحلة تقرير مصير وتسبب الكثير من الضغوط النفسية والأكاديمية والتي تزيد بزيادة توقعات المحيطين، مما يمثل عبئًا زائدًا بالنسبة للطلبة، وقد ازدادت التحديات والضغوط

في ضوء ما تعرضت له العملية التعليم من تغييرات أثناء جائحة كورونا في طرق التدريس وأساليب التفاعل وطرق التقييم واختفاء شكل البيئة المدرسية بما تحتويه من علاقات تفاعلية، وما تم إصداره من قرارات متسارعة، مما أدى إلى اضطراب الوضع العام، وتشابه التحديات التي تواجه جميع طلاب هذه المرحلة، وتتطلب منهم اللجوء لاستراتيجيات فعالة لمواجهة صعوبات هذه الفترة، كما تعد تلك المرحلة الدراسية نقطة حاسمة في حياة الطلاب وأسرهم، لكونها أداة مهمة من أدوات الحراك الاجتماعي لجميع الطلاب بغض النظر عن تخصصهم الفرعي.

ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق في متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

جدول (٢٠) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات التحيز المعرفي في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجمود الفكري	علمي	١٨٠	٣٣,٨١٦	٣,٩٧٤	١,٣١٧	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٣,٢٤٤	٤,٥٤٣		
التوجهات الشخصية	علمي	١٨٠	٣٢,٩٠٥	٥,٣٢١	٠,٣٥٨	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٢,٦٩٩	٥,٩٧٩		
العزو الخارجي	علمي	١٨٠	٣٣,٩٧٧	٤,٩٤٨	٠,١١٧	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٤,٠٤٢	٥,٧٨٨		
الدرجة الكلية	علمي	١٨٠	١٠٠,٧٠٠	١١,٥٣٠	٠,٥٦٩	غير دال
	أدبي	٢١٣	٩٩,٩٨٥	١٣,٠٦٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد التحيز المعرفي (الجمود الفكري – التوجهات الشخصية – العزو الخارجي) والدرجة الكلية في ضوء متغير التخصص (علمي - أدبي) بلغت على الترتيب (١,٣١٧ – ٠,٣٥٨ – ٠,١١٧ – ٠,٥٦٩) وهي

قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة العمرية والدراسية، حيث أن أفراد العينة من المراهقين والمراهقات الذين لديهم مستوى متقارب من التفكير والبحث والاستكشاف ويصعب التمييز بين سلوكياتهم، كما أنهم يمرون بظروف متشابهة من مطالب النمو وتطلعات للأسرة والمجتمع، الأمر الذي يسبب تقارب درجة ومستوى التحيزات المعرفية لديهم بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع بحث جابر وعبد الأمير (٢٠١٨)، وبحث صالح وعزيز (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجهما إلى أنه لا توجد فروق في التحيز المعرفي تعزى لمتغير التخصص، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بحث سليمان (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في التحيز المعرفي تعزي إلى التخصص لصالح التخصص الأدبي.

ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية الأكاديمية في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

جدول (٢١) دلالة قيمة "ت" للفروق في متوسطات درجات الرفاهية الذاتية في ضوء متغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالتعلم	علمي	١٨٠	٣٣,٤٠٥	٣,٩٧١	١,١٩٣	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٢,٨٤٥	٥,١٣٩		
العلاقات الجيدة	علمي	١٨٠	٣٣,٧٢٢	٤,٤٦٥	١,٢٢١	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٤,٣٧٠	٥,٨٢٦		
جودة الحياة المدرسية	علمي	١٨٠	٣٤,٢٠٠	٥,١٦٠	٠,٢٠٢	غير دال
	أدبي	٢١٣	٣٤,٢١١	٥,٧٥٩		
الفاعلية الدراسية	علمي	١٨٠	٢٥,٤٢٢	٥,٥٠٤	٢,٠٢٠	غير دال
	أدبي	٢١٣	٢٦,٥٨٢	٥,٨٦٣		
الدرجة الكلية	علمي	١٨٠	١٢٦,٧٥٠	١٢,٦٧٥	٠,٨٦٣	غير دال
	أدبي	٢١٣	١٢٨,٠٠٩	١٦,٢٣٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة دلالة الفروق في أبعاد الرفاهية الذاتية (الاستمتاع بالتعلم - العلاقات الجيدة - جودة الحياة المدرسية -الفاعلية الدراسية) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (١,١٩٣- ١,٢٢١- ٠,٢٠٢ - ٢,٠٢٠ – ٠,٨٦٣) وهي قيم غير دالة إحصائيًا ؛ مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرفاهية الذاتية الأكاديمية (الأبعاد والدرجة الكلية) ترجع إلى التخصص الدراسي (علمي-أدبي).

وتفسر هذه النتيجة في ضوء أن تشابه المواقف والظروف الدراسية التي يمر بها طلبة المرحلة الثانوية، أثر بشكل متقارب على مستوى شعورهم بالسعادة والرفاهية في المجال الدراسي، فجميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم يخططون لمستقبلهم ويجتهدون لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية من خلال حرصهم على أداء مهامهم الدراسية، كما أنهم يسعون لإقامة صداقات وعلاقات فعالة داخل المدرسة، ويحرصون على المشاركة في الفعاليات والأنشطة المدرسية؛ مما يزيد في اندماجهم في الدراسة وشعورهم بالاستمتاع والرفاهية الأكاديمية، مما أدى إلى أنه لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في الرفاهية الذاتية الأكاديمية تعود إلى التخصص الدراسي للعينة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث شحاتة (٢٠١٩) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق في السعادة الدراسية بين طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى التخصص الدراسي(علمي- أدبي)، وفي ضوء نتائج التحقق من صحة الفرض السابع يمكن القول أنه تم قبول الفرض الصفري.

التوصيـــات:

- العمل على تعديل وخفض التحيز المعرفي لدى المراهقين والشباب من خلال إقامة ندوات ودورات إرشادية توجههم إلى اتباع أساليب موضوعية عند إصدار أحكام أو تخاذ قرارات خاصة في ضوء ما تم التوصل إليه في البحث الحالي من توسط التحيز المعرفي للعلاقات بين استراتيجيات المواجهة الأكاديمية والرفاهية الذاتية الأكاديمية.

- إثراء المناهج الدراسية وطرائق التدريس بحيث تتناسب مع ميول طلبة المرحلة الثانوية وأنماط تفكيرهم بشكل يولد لديهم القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية.

- العمل على توفير بيئة أكاديمية فعالة تتسم بالخبرات الإيجابية والتي تؤدي دورًا مهمًا في الوصول بالطلاب للرفاهية الذاتية الأكاديمية ومواجهة التحديات الدراسية المختلفة.

- البحث عن حلول لاستيعاب متطلبات التعليم عن بعد تستند إلى التفكير المتعمق والاستنتاج، من أجل تخريج جيل جديد من الطلبة أكثر رفاهية وازدهارًا.

- القيام بمجموعة من المبادرات تشمل كافة أطراف العملية التربوية والتعليمية، بهدف بث الرفاهية الأكاديمية في الميدان التربوي لتحقيق مفهوم التعليم الإيجابي الذي يتشارك فيه كافة أعضاء الميدان على نحو فعال ومثمر وتنخفض فيه الضغوط المتنوعة.

مقترحات بحوث مستقبلية:

- علاقة استراتيجيات المواجهة الأكاديمية باستراتيجيات التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز لدى شرائح متعددة من طلبة المرحلة الثانوية.

- بحث أنماط التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار.

- أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الدافعية العقلية في تعديل التحيز المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- العلاقات المتبادلة بين القلق الدراسي واستراتيجيات المواجهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية مرتفعي ومنخفضي الرفاهية الذاتية الأكاديمية.

- التحيز المعرفي وعلاقته بماوراء المزاج والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجـــع

أولًا: المراجع العربية:

أبوبكر، مصطفى سليمان؛ وصادق، مروة أحمد (٢٠١٨). نمذجة بنى العلاقات السببية بين إدمان الانترنت والضغوط الأكاديمية والدعم الأكاديمي والتشويه المعرفي والتوافق الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٧٢(٤)، ٧٦٥-٨٣٤.

الأقرع، السيد مصطفى (٢٠٠٨). *سيكولوجية الاحتراق النفسي في العمل - بحث في علاقة الاحتراق النفسي بضغوط العمل والتشوهات المعرفية والذكاء الوجداني*. رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحموري، فراس أحمد (٢٠١٧).التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ، جامعة اليرموك، ١٣(١)، ١-١٤.

الحولة، عبد الحميد فتحي؛ وعبد المجيد، سامح جمعة (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفوي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدي عينة من الأطفال المتفوقين ذوى صعوبات التعلم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٦٢) ، ١٩٩ – ٢٤٦.

الخطيب، لبنى إبراهيم؛ والقرعان، جهاد سليمان (٢٠٢٠). مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٩(١)، ١-١٧.

الشهري ، علي عبد الرحمن (٢٠٢٠). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، مصر، ٤(١٧)، ١٧٩-٢٠٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٦). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٦(٩١)، ٣٢٥-٣٦٥.

العازمي، عائشة قصاب (٢٠١٦). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٩)، ٥٣١-٥٧٤.

العلواني، وفاء علي؛ والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة في خفض التحيزات المعرفية لدى الطلبة المستقويين في ليبيا. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الشارقة، ١٦(٢)،٣٧-٧١.

العنزي، عواطف فرحان (٢٠١٨). *جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الجامعية*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

جابر، علي صكر؛ وعبد الأمير، عذراء خالد (٢٠١٨). الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، جامعة القادسية، ١٨(١)، ٦٥-١٠٤.

سليمان، شيماء سيد (٢٠١٨). نمذجة التأثيرات السببية بين التحيزات المعرفية والتوجهات القيمية والتداخل الدافعي والتوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بقنا. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي، (٣٧)، ٣٨٣- ٤٧٧.

سليمان، هاني فؤاد سيد (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج ٧٦، ٢٤٠٧-٢٤٥٣.

شحاتة، ميريان عياد (٢٠١٩). *مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة حلوان.

شلبي، يوسف محمد؛ القصبي، وسام حمدي؛ وأمحديش، صالحة أحمد حسن (٢٠٢٠). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من الكمالية والصمود الأكاديميين والتحصيل لدى طلبة الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٧٤، ٨٠١-٨٤٥.

صالح، عامر مهدي؛ وعزيز، أوان كاظم (٢٠١٩). التحيز المعرفي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، جامعة تكريت، ٢٦(١٠)، ٢٤٩-٢٧٢.

مصطفى، منال محمود محمد (٢٠١٨). التحيز المعرفي والإمتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٨٠(١،٢)، ٦٤٨-٧٠٨.

١. موسى، سالم (٤١٠٢). *التحيزات المعرفية*. الجمعية الليبية للعلوم النفسية.
https://middle-east-online.com تم الاسترجاع في ٢٠٢٠/١٠/١٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

ACU and Erebus International. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing: Literature review. Report to the Department of Education, *Employment and Workplace Relations, Sydney,* Australia.

Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). The concept of coping: A theoretical review. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.

Ashkar, P., & Kenny, D. (2007). Views from the inside international .*Journal of Offender Therapy And Comparative Criminology*,52(5), 584-597.

Beadel, J., Mathews, A., & Teachman, B. A. (2016). Cognitive bias modification to enhance resilience to a panic challenge. *Cognitive Therapy and Research*, 40(6), 799-812.

Beauvais, A., Stewart, J., Denisco, S., & Beauvais, J. (2013). Factors related to academic success among nursing

students: A descriptive correlational research study. *Nurse Education Today*,43(6), 918-923.

Beck, A. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165(8), 969-977.

Beck, A., Baruch, E., Balter, J., Steer, R., & Warman, D. (2004). A new instrument for measuring insight: The Beck cognitive insight scale. *Schizophrenia Research*, 68(2), 319-329.

Dapt, S. (2014). Validation of scales measuring coping strategies of adults. *International Journal of Advanced Research*, 2(5), 392-395.

Devonport, T., & Lane,A. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and students retention. *Social Behavior and Personality*, 34, 127-138.

Diener, E.D., Lucas, R., & Oishi,S. (2002). Sujective well-being: The science of happiness and life satisfaction. *The Oxford Handbook of positive psychology* , *2nd* edn, Oxford University press.

Eryilmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Scholarly Journals*, 14 (6), 2049-2062.

Estévez, A., Jáuregui, P., Lopez-Gonzalez, H., Macia, L., Mena-Moreno, T., Lozano-Madrid, M., Mestre-Bach, G., Steward, T., Fernández-Aranda, F., Gómez-Peña, M., Moragas, L., Del Pino-Gutierrez, A., Codina, E., Testa, G., Vintró-Alcaraz, C., Agüera, Z., Baenas, I., Valenciano-Mendoza, E., Mora, B., Menchón, J., Jiménez-Murcia, S., Granero, R.,& Munguía, L. (2020). The severity of gambling and gambling related cognitions as predictors of emotional regulation and coping strategies in adolescents. *Journal of Gambling Studies*, https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32436155/ Retrieved 11/10/2020

Evans, P., Martin, A., & Ivcevic, Z. (2018). Personality, coping, and school well-being: An investigation of high school students. *Social Psychology of Education*, 21 (5), 1061-1080.

Ghorbani, A., Rahimi, P., Khalili, M., & Ebrahimi, M. (2018). Prediction of psychological well-being based on islamic lifestyle and coping strategies in patients with major thalassemia in Tehran*. Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*. 9 (4), 17-24.

Gilovich, T., Griffin, D., & Kahneman, D. (2002). Heuristics and biases: The psychology of lntuitive judgment. *The Academy of Management Review*, 29(4), 695-711.

Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. *Stress and Health*, 32(2), 145-156.

Gustems-Carnicer, J,. Calderón, C,.& Calderón-Garrido, D,.(2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education; Abingdon*, 42 (3), 375-390.

Hirsch, C., Barlem, E., Almeida, L., Tomaschewski-Barlem, J., Figueira, A., & Lunardi, V. (2015). Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. *Rev. Bras. Enferm*, 68(5), 783-790.

Hunger, A., & Runtz, M. (2012). Physical and psychological maltreatment in childhood and later health problems in woman : An exploratory investigation of the roles of perceived stress and coping strategies, *Child Abuse & Neglect,* 36, 393-403.

Jalowiec, A.(2003). *The jalowiec coping scale : Strickland O, measurement of nursing outcomes.* New York: Springer.

Karaca, A., Yildirim, N., Cangur, S., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2019). Relationship between mental health of nursing students and coping self-esteem and social support. *Nurse Education Today,* 76(1), 44- 50.

Keyes, C. (2009). Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF) Atlanta. http://www.sociology.emory.edu/ckeyes. Retrieved 11/10/2020

Kim, B., Kim, E., & Lee, S. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, 38 (6), 628-646.

Kirikkanat, B., & Soyer, M. (2016). Adaptation of the academic coping strategies scale in Turkey: A study with undergraduates. *International Journal of Teaching & Education*, (1), 26-44.

Kramer, U., Roten, Y., Drapeau, M., & Despland, J. (2013). Change in cognitive errors and coping over the course of brief psychodynamic intervention. *Journal of Clinical Psychology.* 69 (7), 727-736.

Kumar, S., & Bhukar, J. (2013). Stress level and coping strategies of college students. *Journal of Physical Education and Sport Management*, 32(3), 185-192.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York.Springer Publishing Company.

Leung, G., Yeung , K., & Wong, D. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child and Family Studies*, 19(1), 90–100.

Lopes, I.F., Meurer, A.M., & Colauto, R. (2020). Coping strategies adopted by accounting students. *Journal of Education and Research in Accounting,* 14 (2), 195-220.

Lopes, I. F., Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2018). Efeito das crenças de autoeficácia no comportamento cidadão e contraproducente dos acadêmicos de contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 11(3), 517-531.

Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: Policy and secondary school learners' experience in england. *British Educational Research Journal,* 37, 247-264.

Luştrea, A., Loredana, A., & Predescu, M.(2018). Adapting and validating Ryff's psychological well-being scale on Romanian student population. *Educat 21 Journal*, (1), 118- 126.

Martínez, I., Meneghel, I., & Peñalve, J. (2019). Does gender affect coping strategies leading to well-being and improved academic performance. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 111-119.

Meneghel, I ,. Martínez , I, . Salanova, M,.& de Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*; 56(6), 875-890.

Merhi, R., Sanchez-Elvira.A., & Palaci, F. (2018). The role of psychological strengths, coping strategies and will-being in

the prediction of academic engagement and burnout in first-uear university students*. Acion Psicologica*, 15(2), 51-67.

Moral-Jiménez, D.V., & González-Sáez,M.E. (2020). Distorsiones cognitivas y estrategias de afrontamiento en Jóvenes con dependencia emocional*. Revista Iberoamericana de Psicologia y Salud,* 11(1),15-30.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The benefits of doubt: Cognitive bias correction reduces hasty decision- making in Schizophrenia. *Cognitive Therapy & Research*, 39(5), 627–635**.**

Moulang, C., & Strydom, M. (2018). Does well-being impact individuals' risky decisions and susceptibility to cognitive bias? *Accounting & Finance*, 58, 493–527.

Ozdemir, F. (2019). Relationship between coping strategies and subjective well-being at different levels of relative deprivation. *Current Approaches in Psychiatr,*.1(11), 234-245.

Padhy, M., Rana, S., & Mishra,M. (2011). Self esteem and subjective wellbeing correlates of academic achievement of students , *Research journal of Social Science & Management*, 1 (7), 148-156.

Peng, L., Cao, H. W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry*, 8, 640-664.

Pereira, T. B., & Branco, V. L. R. (2016). As estratégias de coping na promoção à saúde mental de pacientes oncológicos: Uma revisão bibliográfica. *Revista Psicologia e Saúde*, 1(8), 24-31.

Phan, H,. & Ngu, B. (2015). Validating personal well-being experiences: A quantitative approach. *Journal of Education*, 136 (1), 34–52.

Phan, H., Ngu, B., & Alrashidi, O. (2016). Role of student well-being: A study using structural equation modeling, *Psychological Reports*, 119(1) 77–105.

Poots, A., & Cassidy, T.(2020). Academic expectation, self-compassion, psychological capital, social support and student wellbeing, *Journal of Educational Research*, 99, 121-142.

Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P ., Muotka, J ., Hirvonen, R ., Eklund, K ., Ahonen, T ., & Kiuru, N. (2018). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: A randomized controlled trial. *Journal of youth and adolescence*, 48(2), 287-305.

Putwain, D., Diahann G., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing program for upper secondary

students: Effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability .*School Psychology International*; 40, (1), 49-65.

Randall, K. E. (2012). *The influence of cognitive biases on psychophysiological vulnerability to stress*. A thesis submitted for the degree of Doctor, Norwich medical school, University of East Anglia.

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

Renshaw, T. (2018). Psychometrics of the revised college student subjective wellbeing questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*,33(2), 136-149.

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

Sanjuán, P., & Ávila, M. (2019). The mediating role of coping strategies on the relationships between goal motives and affective and cognitive components of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 20 (4), 1057-1070.

Schmutte, J., & Duncan, J. R. (2014). Making independence decisions under the code of professional conduct: Understanding and controlling common cognitive biases. *The CPA Journal*, 3(4), 68-71.

Seidet,S., Clark, S.,& Soutter, M. (2015). A critically conscious approach to fostering the success of college students from underrepresented groups. *Journal of College and Character,* 16(4), 253-262.

Sills, P. (2020). Cognitive biases in ethical decision-making. *The journal of Family Office Investment*, 9 (1), 38-42

Soutter, A. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1–21.

Sparkman, L., Maulding, W.,& Roberts, J.(2012). Non-cognitive predictors of student success in college**.** *College Student Journal*, 46 (3), 642-665.

Struthers, C., Perry, R., & Menec ,V. (2000). An examination of the relationship among academic stress coping motivation and performance in college*. Research in Higher Education* , 41(5), 581-592.

Sullivan, J. (2010). Preliminary psychometric data for the academic coping strategies scale. *Assessment* for *Effective Intervention*, 35(2), 114-127.

Tomás, J., Melchor ,G., Pastor, A.,& Sancho, P. (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research,* 13(5), 1597-1617.

Tunde, S., & Adesokan, A. (2013). Personality types and coping strategies as correlates of students, academic

achievement. *Journal of Educational and Social Research*, 3(5), 17-24.

Van Der, G. M., Schütz, C., Ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., & De Hert, M. (2013). Development of the davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, 144, 63-71.

Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers : A two-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence* , 84, 11-22.

Zach, S., & Inglis, V. (2019).The relationships between personality traits, subjective well-being, and academic achievements among physical education teacher education students. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 18 (1), 52-66.