



بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكمومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية

جابر حمد جابر الحربي**

drjaber.ps@gmail.com

نوال غرم الله الغامدي*

ngalghamdi@kau.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من واقع البيئة السعودية والتحقق من دلالات صدق وثبات المقياس، والكشف عن مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لمقياس الرفاهية الأكاديمية مع البيانات الفعلية من خلال التحليل العاملي التوكيدي. وتكونت العينة من (200) طالب، تم اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (16-18) سنة، بمتوسط عمري قدره (16,535) سنة، وبانحراف معياري (0,672)، وتم إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية من قبل الباحثين، الذي اشتمل على (60) عبارة موزعة على ستة أبعاد. وأظهرت تحليلات الارتباط دلالات إحصائية بين العبارات وأبعادها والدرجة الكلية للمقياس، ما يعكس اتساقاً داخلياً مرتفعاً. كما دعم التحليل العاملي التوكيدي بنية المقياس المكوّن من ستة أبعاد بمؤشرات مطابقة جيدة، وتشبعات معيارية ونسب حرجة دالة، مما يؤكد صدقه التقاربي والبنائي، وجاءت معاملات الثبات، بما في ذلك ألفا كرونباخ وأوميغا والثبات المركب، مرتفعة لجميع الأبعاد، مما يشير إلى موثوقية عالية للمقياس. الكلمات المفتاحية: مقياس الرفاهية الأكاديمية؛ بناء المقياس والتحقق من صدقه؛ الرفاهية الأكاديمية؛ الخصائص السيكمومترية؛ طلاب المرحلة الثانوية.

* أستاذ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

** طالب برنامج دكتوراة الإرشاد النفسي والتربوي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

للاقتباس: الغامدي، نوال غرم الله؛ الحربي، جابر حمد جابر. (2026). بناء مقياس الرفاهية الأكاديمية والتحقق من خصائصه السيكمومترية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 8(3)، 170-204.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students

Nawal Gharm Allah Alghamdi*

ngalghamdi@kau.edu.sa

Jaber Hamad Jaber Alharbi**

drjaber.ps@gmail.com

Abstract:

This study aimed to develop an Academic Well-Being Scale for secondary school students within the Saudi educational context, establish evidence of its validity and reliability, and examine the extent to which the hypothesized theoretical model of academic well-being fit the observed data using confirmatory factor analysis (CFA). The sample comprised 200 secondary school students aged 16–18 years ($M = 16.535$, $SD = 0.672$). Developed by the researchers, the Academic Well-Being Scale consisted of 60 items distributed across six dimensions. Correlational analyses demonstrated statistically significant associations between the items and their respective dimensions, as well as between the dimensions and the total scale score, indicating high internal consistency. Confirmatory factor analysis supported the hypothesized six-dimensional structure, yielding good model-fit indices, statistically significant standardized factor loadings, and significant critical ratios. These findings provided evidence of the scale's convergent and construct validity. Reliability estimates, including Cronbach's alpha, McDonald's omega, and composite reliability, were high across all dimensions, indicating a high level of measurement reliability. Overall, the findings support the psychometric adequacy of the Academic Well-Being Scale as a reliable and valid instrument for assessing academic well-being among secondary school students in the Saudi educational context.

Keywords: Academic Well-Being Scale, scale development and validation, academic well-being, psychometric properties, confirmatory factor analysis, secondary school students.

* Doctoral Candidate in Psychological and Educational Counseling, Department of Psychology, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

** Professor of Psychological and Educational Counseling, Department of Psychology, College of Education, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alghamdi, Nawal Gharm Allah & Alharbi, . Jaber Hamad Jaber. (2026). Development and Psychometric Validation of an Academic Well-Being Scale for Secondary School Students, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 8(3) 170-204

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



الإطار النظري للدراسة:

يُعد مفهوم الرفاهية Well-being من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، ويتضمن هذا المفهوم تقييمات معرفية يصدرها الأفراد حول حياتهم بشكل عام، وهو ما يُعرف بالرضا العام عن الحياة Life Satisfaction، أو حول جوانب محددة منها مثل: الدراسة، العمل، المجتمع، والعلاقات الاجتماعية، ويُشار إلى ذلك بالرضا عن المجال Domain Satisfaction، ويُعد الرضا عن الحياة بُعداً أساسياً إلى جانب وجود المشاعر الإيجابية وغياب المشاعر السلبية، وبذلك يشمل التعريف الأبعاد المعرفية والوجدانية، ويوضح هذا التعريف أن الرفاهية تُعد بُنية متعددة الأبعاد. ومع ذلك، فإنه لا يأخذ في الاعتبار الطبيعة الخاصة بالسياق للرفاهية، مما يعني أن الفرد قد يختبر أبعادها بشكل مختلف في مجالات الحياة المتنوعة. فعلى سبيل المثال، قد لا يعكس رضا المراهق العام عن حياته بالضرورة مدى رضاه عن المدرسة (إبراهيم، 2016، 234؛ Diener, et al., 2009, 186).

ويعد المجال الأكاديمي أحد المجالات النوعية التي يتم من خلالها تناول موضوع الرفاهية، إذ أشار Lumby (2011) إلى أن هناك تزايداً ملحوظاً في السنوات الأخيرة في الاعتراف بأهمية دور المدرسة، ليس فقط في تقديم التعليم التقليدي والتركيز على التحصيل الأكاديمي، بل أيضاً في توفير الفرص والوسائل التي تمكّن الطلاب من بناء الثقة بالنفس، والشعور بالسعادة والرفاهية، والقدرة على التكيف مع ضغوط الحياة المختلفة.

وأشار الضبع (2016) إلى أن مفهوم الرفاهية يمكن توظيفه ضمن مجالات محددة بدلاً من دراسته كحالة عامة؛ إذ تعد الرفاهية حالة نسبية تختلف من مجال إلى آخر لدى الفرد نفسه. فعلى سبيل المثال، قد يشعر الفرد بالرفاهية في مجال معين كالمجال المهني، إذ يتمتع بانفعالات إيجابية تجاه عمله، في الوقت الذي قد يعاني فيه من مشاعر سلبية في مجال آخر من حياته. ومن هذا المنطلق، يمكن تطبيق مفهوم الرفاهية في السياق التعليمي، من خلال استقصاء تجارب الطلاب وتقييمهم لحياتهم الأكاديمية، وما يرتبط بها من أنشطة تعليمية مختلفة، وهو ما يُعرف بالرفاهية الأكاديمية. وبناءً عليه، تعد الرفاهية الأكاديمية أحد الأبعاد النوعية لمفهوم الرفاهية العام؛ إذ يقتصر على تجارب الطلاب المرتبطة بالأنشطة الأكاديمية ومواقف التعلم المختلفة.

وأشار Buergerm et al. (2023) إلى أن تعريف الرفاهية يختلف باختلاف السياق البحثي. وفي مجال علم النفس التربوي، أصبح الاهتمام بدراسة الرفاهية مجالاً بحثياً متنامياً، لا سيما فيما يتعلق بالخبرات النفسية المثلى للطلاب وأدائهم الأكاديمي في المدرسة. ويأتي هذا التوجه في ظل تزايد الاهتمام بتبني نماذج التعليم في القرن الحادي والعشرين (Twenty-First-Century Schooling)، التي تركز على تنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية للطلاب، وليس الاقتصار على التحصيل الأكاديمي فقط.



وعرّف (2014) Renshaw, Long & Cook الرفاهية الأكاديمية بأنها: مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطالب بمتعة التعلم، واندماجه الدراسي، ووضوح الهدف لديه، واعتقاده في فاعليته الدراسية، وما يترتب على ذلك من إنجاز دراسي.

وعرف عبد الحميد ودنقل (2021، 448) الرفاهية الأكاديمية بأنها: "بناء متعدد الأبعاد يعكس، ليس مجرد شعور الفرد بالسعادة في حياته الأكاديمية، بل هو تقييم الفرد لمدى رضاه عن حياته التعليمية التي تعكس مدى فاعليته في أداء مهامه الدراسية ومثابرته لتحقيق أهدافه التحصيلية، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة تعكس ترابطه الدراسي، واعترافه بالفضل لأساتذته وزملائه، وكل من مدّ له يد العون لتحقيق وإنجاز أهدافه الدراسية؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على إنجازاته الأكاديمي".

وعرّف عبدالعزيز (2022، 14) الرفاهية الأكاديمية بأنها: "بناء واسع يشمل مجموعة من المؤشرات التي تعكس مدى كفاءة الطلاب الأكاديمية ورضاهم عن حياتهم الأكاديمية، والتواصل الجيد بالآخرين، والاندماج في المهام الأكاديمية، والاستمتاع بعملية التعلم".

وعرفتها أبو العنين (2024، 27) بأنها: "شعور الطالب بالرضا عن بيئته الأكاديمية، وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ما توفره له البيئة التعليمية من خدمات، والشعور بالتطور أدائه الأكاديمي، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع المحيطين به".

ويمكن القول إن الرفاهية الأكاديمية لا تقتصر على تحقيق الإنجاز الدراسي فقط، بل تمتد لتشمل الجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية للطلاب. وهذا يتفق مع النظرة الحديثة للتعليم، التي تنسجم مع رؤية المملكة 2030، التي تتضمن رفاهية المواطنين، والتعليم الشامل الذي يحقق رفاهية الطلاب من خلال الدمج بين النمو الأكاديمي والصحة النفسية والاجتماعية للطلاب مما يسهم في تنمية شخصية متكاملة.

وتجدر الإشارة إلى أن التعريفات السابقة التي تناولت الرفاهية الأكاديمية تتفق على أنها بناء مركب يدمج بين الأبعاد النفسية والاجتماعية والأكاديمية في حياة الطالب، فهي لا تقتصر على شعوره بالرضا أو المتعة أثناء التعلم، بل تشمل أيضًا إحساسه بالانتماء، وتقديره لفاعليته الدراسية، وقدرته على تكوين علاقات إيجابية مع محيطه، إضافةً إلى مثابرته وإنجازه الأكاديمي.

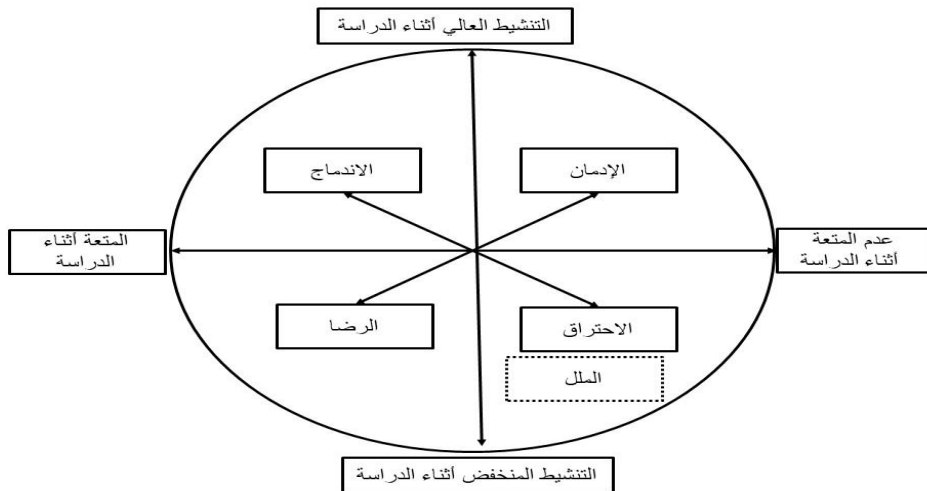
وقدّم تيان (2008) Tian نموذجًا للرفاهية الأكاديمية بمكوناتها: المعرفي، والوجداني لدى الطلاب في السياق المدرسي (school context) أطلق عليه الرفاهية المدرسية (school well-being) ويتضمن هذا النموذج تقارير وإدراكات وتقييمات الطلاب في بعدين: البعد الأول: الرضا المدرسي (school satisfaction)، ويشمل التقييم المعرفي للحياة المدرسية بشكل عام، ويشمل هذا التقييم العديد من مجالات الحياة المدرسية على أساس معاييرهم الخاصة مثل الرضا عن الدراسة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات بين



الطلاب والمعلمين. والبعد الثاني: الوجدان في المدرسة (affect in school) ويشمل الانفعالات الإيجابية التي يختبرها في المدرسة مثل السعادة، والسرور، كما يشمل الانفعالات السلبية مثل القلق والملل والاكتئاب. وحدد Renshaw et al. (2014) أربعة أبعاد فرعية للرفاهية الأكاديمية، تتمثل في متعة التعلم (Joy of Learning)، التي تشير إلى شعور الطالب بالخبرات، والانفعالات الإيجابية أثناء اندماجه في المهام الدراسية، والترابط المدرسي (School Connectedness)، الذي يعكس إحساس الطالب بالانتماء إلى المدرسة وشعوره بالتقبل والاهتمام من قبل الآخرين داخلها، والهدف الدراسي (Educational Purpose)، الذي يعبر عن إدراك الطالب لقيمة المدرسة ونظرتة إلى الأنشطة والمهام الدراسية بوصفها ذات معنى وأهمية، إضافة إلى الفاعلية الدراسية (Academic Efficacy)، التي تشير إلى اعتقاد الطالب بقدرته على النجاح وثقته في فاعلية سلوكياته لتحقيق أهدافه الدراسية.

وقدّم Vilhunen et al. (2025) نموذجًا ثنائيًا للرفاهية الأكاديمية أطلق عليه النموذج الدائري circumplex، وهو تكييف للنموذج الثنائي الأبعاد للرفاهية الذاتية المرتبطة بالعمل الذي طرحه Bakker & Oerlemans (2011) ويتضمن أن هناك بُعدين رئيسين يؤديان إلى أشكال مختلفة من الرفاهية الذاتية أثناء الدراسة، مستوى التفعيل-التنشيط activation (مرتفع مقابل منخفض)، ومستوى المتعة (متعة مقابل عدم متعة). كما هو موضح في شكل (1).

شكل (1) النموذج الثنائي الدائري للرفاهية الأكاديمية



وبناءً على ذلك، يُعرّف الاندماج الدراسي (Study Engagement) بوصفه حالة ذهنية إيجابية في العمل الأكاديمي، تتسم بمستويات مرتفعة من التفعيل والمتعة، ويتكوّن من ثلاثة مكونات رئيسية، هي الحيوية (Vigor)، التي تعكس مستوى عالٍ من الطاقة والمرونة الذهنية أثناء الدراسة، والإخلاص



(Dedication)، الذي يشير إلى الاتجاه المعرفي الإيجابي والاهتمام بالمهام الدراسية، إضافة إلى الاندماج التام (Absorption)، الذي يتمثل في التركيز الكامل والانغماس في الأنشطة الأكاديمية. وفي المقابل، يُعد الاحتراق الدراسي (Study Burnout) النقيض المفاهيمي للاندماج الدراسي، إذ يتسم بانخفاض مستويات التفعيل والمتعة، ويظهر في صورة ثلاثة أبعاد مستقلة، تشمل الإرهاق الانفعالي (Emotional Exhaustion)، الذي يعكس الشعور بالتعب والتوتر المزمّن الناتج عن متطلبات الدراسة، والتشاؤم أو السخرية الأكاديمية (Cynicism)، الذي يعبر عن تبني موقف سلبي أو منفصل تجاه الدراسة، إضافة إلى الشعور بعدم الكفاءة (Inadequacy)، الذي يتمثل في الإحساس بعدم القدرة على تحقيق النجاح أو التقدم في المهام الدراسية.

ووفقاً للتصور النظري، فإن إدمان الدراسة يشترك مع الاندماج الدراسي في سمة التفعيل العالي، أي أن الطالب يكون نشطاً ومنفتحاً نحو الدراسة. لكن الفارق الجوهرى بينهما هو أن الدافع وراء الاندماج الدراسي يكون مرتبطاً بالشعور بالمتعة والرضا، في حين أن إدمان الدراسة يرتبط بمشاعر من التوتر أو عدم الارتياح. ويُعرّف إدمان الدراسة في هذا السياق على أنه دافع داخلي قوي وقهري يدفع الطالب إلى الدراسة بشكل مفرط ومبالغ فيه، ليس بدافع المتعة أو حب التعلم، بل نتيجة شعور بالضغط الداخلي أو الحاجة القهرية للإنجاز. وعلى الرغم من أن بعض الطلاب قد يظهر لديهم إدمان الدراسة بالتوازي مع شعورهم بالاندماج الدراسي، فإن جوهر هذا النمط يكمن في طابعه الوسواسي القهري.

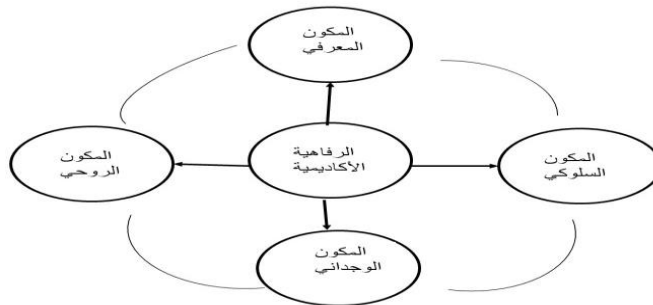
وفي المقابل، يُعد الرضا الدراسي تجربة معاكسة لإدمان الدراسة، إذ تعكس المتعة مع انخفاض في التفعيل. ويُعرّف الرضا الدراسي هنا على أنه الشعور الإيجابي العام لدى الطالب تجاه الدراسة والعمل الأكاديمي، بما يعكس تقبله وارتياحه لمسيرته التعليمية. أما الملل الدراسي، فيُعرّف على أنه حالة من الضعف في الرفاهية، تتسم بانخفاض التفعيل والانتباه، مقترنة بمشاعر عدم المتعة، والاستياء، وصعوبة التركيز، نتيجة غياب المحفزات الخارجية المثيرة للاهتمام، أو ضعف الدافعية الداخلية تجاه العمل الأكاديمي. وبناءً على النموذج الدائري للرفاهية الدراسية، يُقترح أن الملل الدراسي يُشكّل وجهًا آخر معاكساً للاندماج الدراسي، إلى جانب الاحتراق الدراسي. ومع ذلك، فإن الملل لا يُعد بمستوى الخطورة نفسه أو التأثير السلبي على الطاقة الذهنية والموارد النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية كما هو الحال مع الاحتراق الدراسي. ففي حين أن الملل يرتبط بشكل أكبر بمحور التفعيل (نشط – غير نشط)، فإن الاحتراق يرتبط بمحور التفعيل والمتعة معاً (نشط/غير نشط – ممتع/غير ممتع).

ويرى الباحثان أن هذا النموذج يوضّح بشكل سهل وممتع كيف تختلف مشاعر الطلاب تجاه الدراسة. هو يشبّه الرفاهية الأكاديمية بدائرة فيها أربع حالات حسب مستوى النشاط والمتعة؛ حيث هناك طلاب يدرسون بحماس ومتعة (اندماج دراسي)، وطلاب يدرسون بتعب وتوتر (احتراق دراسي)، وطلاب



يدرسون كثيرًا بدون راحة نفسية (إدمان دراسة)، وطلاب يرتاحون للدراسة، لكنهم غير نشيطين (رضا دراسي). أيضاً وضّح أن الملل الدراسي يأتي عندما يقل الحماس ولا يشعر معه بمتعة. وهذا النموذج يساعدنا على أن نفهم مشاعر الطلاب بشكل أفضل، ويميّز بين من يدرس بحب، ومن يدرس تحت ضغط. ويرى الباحثان أن الرفاهية الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، وهذه الأبعاد تعد بمثابة مؤشرات للرفاهية الأكاديمية، وتتضمن أربعة مكونات: المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي، والمكون المعنوي، وهذه المكونات متفاعلة وغير متصلة، ويمكن توضيحها في الشكل الآتي:

شكل (2) مكونات الرفاهية الأكاديمية.



ويشير المكون المعرفي إلى مدى رضا الطالب عن دراسته الأكاديمية، ويعكس تقييمه الذاتي لجودة حياته التعليمية التي يعيشها (الرضا الأكاديمي). أما المكون الوجداني، فيتعلق بالانفعالات التي يعيشها الطالب في البيئة التعليمية، سواء أكانت إيجابية كالشعور بالرضا، الحماس، والمتعة، والفخر، الامتنان، التفاؤل، أم غياب الانفعالات السلبية مثل: القلق أو التوتر أو الملل (الانفعالات الموجبة والسالبة). ويشمل المكون السلوكي سلوكيات المشاركة والانخراط الفعال في الأنشطة الدراسية، مثل: حضور المحاضرات، أداء الواجبات، والمثابرة (الاندماج الأكاديمي-فاعلية الذات الأكاديمية-الإنجاز الأكاديمي-التفاعل الاجتماعي مع الأقران-المعلمين). في حين يمثل المكون المعنوي في إدراك الطالب للمعنى والغرض من الدراسة، وشعوره بأن الدراسة تحمل قيمة في حد ذاتها (معنى الدراسة). وتُعد هذه الأبعاد متداخلة ومتفاعلة؛ إذ يؤثر كل منها في الآخر ضمن علاقة ديناميكية تسهم في تشكيل الرفاهية الأكاديمية الكلية للفرد.

ويرى ذكي (2022) أن الرفاهية الأكاديمية لا تنشأ من فراغ، وإنما هناك مصادر عديدة تربي لها وتسهم في تعزيزها عند الطلاب، فهناك مصادر خارجية: كالبينة المدرسية وما توفره من موارد، ودعم المعلمين وأسلوب تعاملهم مع الطلاب، والعلاقات الاجتماعية السوية من جانب الأقران، إلى جانب البيئة الأسرية وما تمنحه من دعم وتشجيع للطلاب، ويضاف إلى ذلك المصادر الذاتية التي ترتبط بالطلاب نفسه



كسماته الشخصية، ومناعته النفسية، وسماته الانفعالية، ومدى قدرته على إدارة وتنظيم انفعالاته والإستراتيجيات التي يتعامل بها مع الأزمات والضغوط الأكاديمية.

وفي هذا السياق قامت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization (WHO بإجراء تجربة لتحسين الصحة والسعادة في المدرسة، وضمت (1345) مدرسة، وركزت على ثلاث نقاط، هي: التثقيف الصحي في المناهج الدراسية، إحداث تغير في البيئة الاجتماعية والمادية في المدرسة، إشراك أسر الطلاب والمجتمع المحلي، وأوصت باحتياج مزيد من الدراسات لمعرفة الجوانب التي يمكن الاهتمام بها من أجل رفع أداء الطلاب وسعادتهم في المدرسة (Langford et al., 2014).

ويتفق الباحثان مع ما سبق ذكره، ويؤكدان أن الشعور بالرفاهية الأكاديمية لا يقتصر على توفر بيئة تعليمية آمنة، أو مناهج تعليمية جذابة، أو أساليب تدريس مشوقة ووسائل تقويم حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، بل يتعدى ذلك ليشمل قدرة الطالب على امتلاك المهارات المعرفية والانفعالية التي تمكنه من إدارة انفعالاته داخل المواقف التعليمية، مما يساعده على تجاوز أي مشاعر سلبية قد تواجهه خلال تجربته الدراسية.

ويمكن القول إن هناك عوامل يمكن أن تؤثر في الرفاهية الأكاديمية ومنها تنظيم الانفعال الأكاديمي، والبيئة التعليمية (جودة المناخ المدرسي)، والبيئة الأسرية الداعمة، والمساندة الأكاديمية من قبل المعلمين والأقران، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، والشغف نحو الدراسة (الشغف الأكاديمي)

تسهم الرفاهية الأكاديمية في تحسين الأداء الدراسي لدى الطلاب، كما ترتبط بتطوير سلوكهم وتعزيز اندماجهم الاجتماعي، ورفع مستويات رضاهم عن خبراتهم التعليمية، فضلاً عن تعزيز جودة التفاعل بينهم وبين المعلمين. ويسهم هذا المفهوم كذلك في تمكين الطلاب من اكتساب مفاهيم متنوعة، ومواجهة التحديات الأكاديمية بفاعلية، والحد من احتمالات التعرض للاحتراق الدراسي. كما يدعم النمو النفسي السليم، ويعزز التوافق السلوكي، ويُعني مشاعر الأمان والتقدير، إلى جانب زيادة الدافعية نحو الإنجاز. (Buecker et al., 2018)

ويرى الباحثان أن الطلاب الذين يتمتعون بدرجات مرتفعة من الرفاهية الأكاديمية يتميزون بعدد من السمات البارزة، من بينها: الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية، والقدرة على التعامل بفعالية مع الضغوط الدراسية، وتحقيق مستوى مرتفع من الرضا الأكاديمي، إلى جانب التخطيط الجيد للمستقبل، والثبات الانفعالي، كما يتصفون بانخفاض مستويات المشاعر السلبية، وارتفاع القدرة على التنظيم الذاتي، إضافة إلى الاندماج الأكاديمي.

كما يمكن القول إن شعور الطلاب بالرفاهية الأكاديمية ينعكس على مختلف جوانب حياتهم، مثل تحسين التحصيل الأكاديمي؛ فعندما يشعر الطالب بالرفاهية الأكاديمية، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التركيز



والانتباه داخل الصف وخلال الدراسة، كما يحد من التوتر والقلق المرتبطين بالاختبارات والمهام الدراسية، ويجعله قادرًا على استخدام استراتيجيات تعلم فعّالة مثل التخطيط والتنظيم، وإدارة الوقت، مما ينعكس في مستوى الإنجاز والتحصيل الدراسي. وأكدت نتائج دراسة (Holzer et al., 2022) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفاهية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية بالنمسا. وكذلك دراسة (Sturiale & Espino-Díaz, 2024) التي هدفت إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين الرفاهية في المدرسة وعوامل مختلفة مثل الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية ومفهوم الذات. وتشير النتائج إلى أن تعزيز الرفاهية المدرسية يمكن أن يعزز بشكل فعال الدافع الأكاديمي، ويقلل من التسرب، ويعزز بيئة تعليمية أكثر إيجابية، ويبرز تعزيز الرفاهية المدرسية كاستراتيجية رئيسة لتحسين التجربة التعليمية والنتائج الأكاديمية.

ويمكن أن تؤثر الرفاهية الأكاديمية في شعور الطلاب بمستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي؛ كلما زادت الرفاهية الأكاديمية قلّت احتمالية تعرض الطالب للاحتراق الأكاديمي. ويلخص الباحثان أهمية الشعور بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في أنه يترتب عليها ما يأتي: زيادة دافعية الطلاب للتعلم. وتحقيق الصحة النفسية، وانخفاض الاحتراق الأكاديمي، وعامل وقائي ضد التسرب والتغيب عن المدرسة، وتعزيز العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تُعَدّ الرفاهية الأكاديمية من المفاهيم الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في ميدان علم النفس التربوي، وهي توظيف لمفهوم الرفاهية العام في المجال الأكاديمي، ويرتبط هذا المفهوم برضا الطلاب عن خبراتهم التعليمية، ومستوى اندماجهم في العملية التعليمية، وانتمائهم إلى المدرسة، فضلاً عن دورها في تعزيز الدافعية والتحصيل والنجاح الأكاديمي. ورغم أهمية هذا المفهوم، فإن الأدبيات السابقة - في حدود علم الباحثين - تشير إلى ندرة المقاييس في البيئة العربية - وخاصة في البيئة السعودية - التي تقيس الرفاهية الأكاديمية بصورة شاملة وملائمة، وخاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إذ غالبًا ما تركز المقاييس التي تم الاطلاع عليها على جوانب فرعية مثل الرضا الدراسي أو الدافعية الأكاديمية، لدى طلاب الجامعة دون تناول البنية الشاملة للمفهوم. هذه الفجوة البحثية تبرز الحاجة إلى إعداد مقياس للرفاهية الأكاديمية يراعي الخصوصية الثقافية والتعليمية للطلاب في السعودية، بما يساهم في توفير أداة علمية موثوقة تساعد الباحثين والممارسين في تشخيص مستوى رفاهية الطلاب وتعزيز البرامج التربوية والإرشادية الداعمة لهم.

وفي ضوء ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما مدى اتساق عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، وإلى أي حد ترتبط أبعاد المقياس ببعضها بعضاً بما يعكس قوة الاتساق الداخلي؟

2- إلى أي مدى يحقق نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية مؤشرات جودة مطابقة جيدة، بما يدعم صدقه البنائي والتقاربي؟

3- ما مستوى ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية وموثوقيته كما يتضح من معاملات ألفا كرونباخ، وأوميغا، والثبات المركب لكل بُعد وللدرجة الكلية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- إعداد مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من واقع البيئة السعودية.
- 2- التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 3- الكشف عن مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لمقياس الرفاهية الأكاديمية مع البيانات الفعلية من خلال التحليل العاملي التوكيدي على لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

لِلدراسة أهمية نظرية وتطبيقية يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً- الجانب النظري:

- 1- تثير الدراسة الأدبيات النفسية والتربوية من خلال تناول مفهوم "الرفاهية الأكاديمية"، الذي يُعد توظيفاً لمفهوم الرفاهية العام في السياق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 2- تعزز الدراسة الفهم النظري لخبرات الطلاب النفسية الإيجابية أثناء التعلم، من خلال بناء إطار علمي يحدد أبعاد الرفاهية الأكاديمية لدى هذه الفئة العمرية من طلاب المرحلة الثانوية.
- 3- تدعم الدراسة توجهات علم النفس الإيجابي في المجال التربوي، من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الرفاهية الأكاديمية للمتعلمين.
- 4- تسد الدراسة فجوة بحثية في البحوث النفسية في البيئة السعودية من خلال إعداد مقياس سيكومتري مقنن يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات لقياس الرفاهية الأكاديمية.

ثانياً- الجانب التطبيقي:

- 1- توفر الدراسة مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يمكن الاستفادة منه من قبل المعلمين، والاختصاصيين النفسيين، والمرشدين التربويين.
- 2- تساهم في تعزيز الرفاهية الأكاديمية للطلاب عبر تمكين الجهات المعنية من تطوير بيئات تعليمية محفزة تعزز الشعور بالكفاءة والاندماج والاستمتاع بالتعلم وتحقيق الرفاهية للطلاب بشكل عام.



مصطلحات الدراسة:

الرفاهية الأكاديمية:

يعرف الباحثان الرفاهية الأكاديمية - إجرائيًا - لدى طلاب المرحلة الثانوية بأنها: بناء متعدد الأبعاد يعكس مستوى رضا الطالب عن حياته الدراسية، ومدى شعوره بالكفاءة والإنجاز في المهام الدراسية، والاندماج في بيئته الأكاديمية، بالإضافة إلى قدرته على بناء علاقات إيجابية مع زملائه ومعلميه، والشعور بالانتماء للمدرسة، والاستمتاع بعملية التعلم، بما يساهم في تعزيز دافعيته وتحقيق أهدافه التحصيلية. ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاهية الأكاديمية الذي تمّ إعداده في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

أولاً-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً-العينة الاستطلاعية:

تكونت من (30) طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، وذلك بهدف الكشف عن مدى وضوح عبارات المقياس المقترحة وعدم غموضها، وقدرة أفراد العينة على فهم محتوى العبارات واستيعابها، وكذلك تحديد زمن الاستجابة على عبارات المقياس. وأسفرت نتائج التطبيق الاستطلاعي عن الآتي:

- 1-وضوح عبارات المقياس وخلوها من الغموض اللغوي لدى أفراد العينة.
- 2-أكد أفراد العينة قدرتهم على فهم محتوى العبارات واستيعابها بما يتناسب مع خصائصهم العمرية والتعليمية.
- 3-لم تُسجل ملاحظات جوهرية تتعلق بصعوبة الفهم أو الحاجة إلى إعادة صياغة معظم العبارات، مع إجراء تعديلات طفيفة على بعض البنود لتحسين الدقة اللغوية.
- 4-تبين أن تعليمات المقياس كانت واضحة ومحددة، مما سهّل عملية الاستجابة دون الحاجة إلى توضيحات إضافية.
- 5-تم تحديد متوسط زمن الاستجابة على المقياس، تراوح بين (25-30) دقيقة، وهو زمن مناسب لتطبيق المقياس وتشير هذه النتائج إلى صلاحية المقياس للتطبيق على العينة الأساسية من حيث الوضوح وسهولة الفهم.

ثالثاً-العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من من (200) طالب وطالبة، تمّ اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية، وتراوحت الأعمار الزمنية لهذه العينة بين (16-18) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (16,535) سنة، وبانحراف معياري (0,672)، واعتمدت الدراسة على العينة المتاحة Convenience Sample من طلاب المرحلة الثانوية الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة واستجابوا على الرابط الإلكتروني. ويُعد هذا النوع من العينات مناسباً في الدراسات التي يتم تطبيقها إلكترونياً، إذ يتم جمع البيانات من المشاركين المتاحين والقادرين على الإجابة.

وقد كان الهدف من هذه العينة هو التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، والكشف عن البنية العاملية له. وقد تم تطبيق المقياس من خلال طرحه بصيغة Google Forms في مجموعات الطلاب.

رابعاً-مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثين):

مرّ إعداد المقياس بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من إعداد المقياس: تم تحديد الهدف من إعداد المقياس في قياس الرفاهية الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية.

2- تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة: تمّ تحديد مفهوم الرفاهية الأكاديمية في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة حول هذا المفهوم في التعريف الآتي: "الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية تشير إلى تقييم الطالب المعرفي والوجداني لتجربته الدراسية، ويشمل ذلك مستوى الرضا عن الحياة المدرسية، والشعور بقيمة التعلم ومعناه، ومدى الانخراط في الأنشطة الأكاديمية، وجودة العلاقات مع الزملاء والمعلمين داخل بيئة مدرسية داعمة تتسم بالإيجابية والثقة. كما تتضمن الرفاهية الأكاديمية مشاعر إيجابية مثل الحماسة، والاهتمام، والتفائل، والاستمتاع بالتعلم، إلى جانب غياب المشاعر السلبية التي قد تصاحب الدراسة مثل القلق، والملل، والإحباط، واليأس".

3-مصادر إعداد المقياس:

4-مراجعة الكتابات النظرية والتعريفات المختلفة التي تناولت الرفاهية النفسية بشكل عام، والرفاهية الأكاديمية بشكل خاص.

5-تحليل الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المفهوم.

6-الاطلاع على عدد من المقاييس التي اهتمت بقياس الرفاهية الأكاديمية، ومن هذه المقاييس:



جدول (1)

بعض المقاييس التي اهتمت بقياس الرفاهية الأكاديمية

رقم	الباحث / السنة	الفئة العمرية	أبعاد الأداة
1	Renshaw et al. (2015)	الصفوف من 6-8 (المرحلة المتوسطة)	تكون من 16 مفردة موزعة على 4 أبعاد، والأبعاد هي الكفاءة الأكاديمية، متعة التعلم، الهدف التعليمي، الكفاءة الأكاديمية.
2	Tian et al., (2015)	طلاب المرحلة الابتدائية	مكون من 3 أبعاد: الرضا المدرسي، التأثير الإيجابي في المدرسة، التأثير السلبي في المدرسة.
3	Renshaw (2018)	طلاب الجامعة	مكون من 15 عبارة موزعة على 4 أبعاد هي: الفاعلية الأكاديمية، الرضا الأكاديمي، التواصل بالمدرسة، الامتنان الجامعي.
4	Tobia et al., (2019)	من الصف الثالث الابتدائي إلى الثالث المتوسط	4 أبعاد هي: امتنان ورضا الطلاب عن نتائجهم في المدرسة، العلاقات مع المدرسين وزملاء، المشاعر تجاه المدرسة، الفاعلية الذاتية.
5	ذكي (2019)	طلاب المرحلة الثانوية	مكون من 6 أبعاد، التعلم الأكاديمي، العلاقات المدرسية، الامتنان المدرسي، متعة التعلم، الشعور بالحماسة نحو الدراسية.

7- صياغة عبارات المقياس:

في ضوء ما سبق قام الباحثان بتحديد أبعاد المقياس، وتمت صياغة (60) عبارة موزعة على الأبعاد الستة بواقع (10) عبارات لكل بعد.

8- تقدير الاستجابة على عبارات المقياس:

يعتمد المقياس في تقدير الاستجابة على التدرج الخماسي (ليكرت)، وهي: (موافق تمامًا-موافق- محايد-غير موافق-غير موافق أبدًا)، وحددت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للفرقات الإيجابية، وللفرقات السلبية (1، 2، 3، 4، 5).

9- عرض الصورة الأولية من المقياس على المحكمين:

تم عرض عبارات المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس بمختلف رتبهم العلمية، بغرض إبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، ومدى انتمائها لكل بعد. وقد تم تفرغ آراء السادة المحكمين على أبعاد المقياس وعباراته، وبناءً على ما أبداه السادة المحكمون من ملاحظات ومقترحات، تم إدخال بعض التعديلات على صياغة بعض العبارات أو اختصار طولها دون

المساس بالمعنى الذي توجي به تلك العبارات، ثم حساب النسبة المئوية للموافقة التحكيمية على كل عبارة من عبارات المقياس المقترحة، وفي ضوء ذلك تم الاستقرار على العبارات التي وافق عليها السادة المحكمون بحد أدنى (90%)، ولم تحذف من المقياس أي عبارة، واقتصرت معظم آراء المحكمين على تعديل صياغة بعض العبارات كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)

العبارات التي تم تعديلها بعد التحكيم

م	العبارات قبل التحكيم	العبارات بعد التحكيم
1	أرى أن لدراستي دورًا في تشكيل شخصيتي وهويتي.	أدرك أن لدراستي دورًا مهمًا في بناء شخصيتي وتكوين هويتي.
2	المدرسة مكان يمنحني طاقة إيجابية.	أشعر بالطاقة الإيجابية عندما أكون في المدرسة.
3	أستطيع التحدث مع معلمي إذا واجهت مشكلة دراسية أو شخصية.	أثق بمعلمي وأشعر بالراحة في التحدث معه عن مواجهة مشكلة دراسية أو شخصية.
4	علاقتي بمعلمي مبنية على الاحترام والثقة.	أشعر بأن علاقتي مع أساتذتي تتسم بالاحترام المتبادل والثقة.
5	أشعر بالانغماس التام في الأنشطة الدراسية وأعد الدراسة جزءًا من حياتي اليومية.	أشعر بالاندماج الكامل في أنشطتي الدراسية مما يجعلها جزءًا طبيعيًا من حياتي اليومية.
6	أشعر بمرور الوقت بسرعة عندما أعمل على مهام دراسية.	أندمج في مهامي الدراسية لدرجة أنني لا أشعر بمرور الوقت.

جدول (3)

النسب المئوية للاتفاق بين المحكمين على ملاءمة عبارات المقياس

م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
1	%100	16	%100	31	%100	46	%100
2	%100	17	%100	32	%100	47	%100
3	%100	18	%100	33	%100	48	%100
4	%100	19	%100	34	%100	49	%100
5	%100	20	%100	35	%100	50	%100
6	%100	21	%100	36	%100	51	%90
7	%90	22	%100	37	%100	52	%100
8	%100	23	%100	38	%100	53	%100
9	%100	24	%100	39	%100	54	%100



م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
10	%100	25	%100	40	%100	55	%100
11	%100	26	%90	41	%100	56	%100
12	%100	27	%100	42	%100	57	%100
13	%100	28	%100	43	%100	58	%100
14	%100	29	%100	44	%100	59	%100
15	%100	30	%100	45	%100	60	%100

10- الصورة التجريبية للمقياس:

أصبح المقياس في ضوء الخطوة السابقة يتكون من (60) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال إتاحة (5) بدائل، بحيث يطلب من المستجيب عند الإجابة عن أي عبارة أن يختار استجابة واحدة من بين 5 استجابات: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يختاره. ملحق (1).

11- نتائج الدراسة:

تم إدخال البيانات وتصحيحها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS.V.25)، وبرنامج (AMOS.V.24)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يأتي:

السؤال الأول- ما مدى اتساق عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، وإلى أي حد ترتبط أبعاد المقياس ببعضها بعضاً بما يعكس قوة الاتساق الداخلي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (60) عبارة، حسب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس كما يعرضها جدول (4):

جدول (4)

معاملات الارتباط لعبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
1	**0,785	11	**0,700	21	**0,503	31	**0,668	41	**0,768	51	**0,775
2	**0,761	12	**0,777	22	**0,408	32	**0,695	42	**0,787	52	**0,799
3	**0,727	13	**0,757	23	**0,259	33	**0,737	43	**0,764	53	**0,668
4	**0,811	14	**0,762	24	**0,556	34	**0,723	44	**0,604	54	**0,762
5	**0,796	15	**0,802	25	**0,384	35	**0,773	45	**0,752	55	**0,726

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
6	**0,784	16	**0,777	26	**0,529	36	**0,749	46	**0,710	56	**0,814
7	**0,803	17	**0,790	27	**0,357	37	**0,735	47	**0,720	57	**0,784
8	**0,815	18	**0,749	28	**0,635	38	**0,740	48	**0,678	58	**0,775
9	**0,799	19	**0,733	29	**0,246	39	**0,763	49	**0,779	59	**0,753
10	**0,784	20	**0,799	30	**0,648	40	**0,777	50	**0,771	60	**0,886

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (4) دلالة معاملات الارتباط بين جميع عبارات المقياس والدرجة الكلية له، وقد تراوحت هذه المعاملات ما بين (0,886-0,246) وقد جاءت جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0,01)، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الأولى من مراحل الاتساق الداخلي. كما تمّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (60) عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه وعددها (6) أبعاد، وبين جدول (5) نتائج ذلك:

جدول (5)

معاملات ارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي له لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
إدراك معنى الدراسة	الوجدان الموجب	الوجدان السالب	العلاقات الإيجابية	الكفاءة والإنجاز	الاندماج الدراسي						
1	**0,883	11	**0,790	21	**0,616	31	**0,767	41	**0,886	51	**0,852
2	**0,878	12	**0,818	22	**0,695	32	**0,805	42	**0,854	52	**0,855
3	**0,837	13	**0,779	23	**0,718	33	**0,787	43	**0,850	53	**0,871
4	**0,904	14	**0,871	24	**0,723	34	**0,797	44	**0,853	54	**0,763
5	**0,873	15	**0,867	25	**0,759	35	**0,803	45	**0,693	55	**0,873
6	**0,887	16	**0,863	26	**0,680	36	**0,891	46	**0,819	56	**0,745
7	**0,877	17	**0,878	27	**0,795	37	**0,864	47	**0,842	57	**0,888
8	**0,923	18	**0,789	28	**0,768	38	**0,824	48	**0,872	58	**0,855
9	**0,924	19	**0,850	29	**0,739	39	**0,820	49	**0,834	59	**0,807
10	**0,895	20	**0,808	30	**0,698	40	**0,863	50	**0,875	60	**0,836

**القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)



يتبين من جدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت ما بين (-0,616- 0,924)، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثانية من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعد في قياس الرفاهية الأكاديمية. كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (6) أبعاد وبعضها بعضاً من جهة، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، ويبين جدول (6) هذا الإجراء:

جدول (6)

مصنوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية وبعضها البعض وبين

الدرجة الكلية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

الأبعاد	إدراك معنى الدراسة	الوجدان الموجب	الوجدان السالب	العلاقات الإيجابية	الكفاءة والإنجاز	الاندماج الدراسي	الدرجة الكلية
إدراك معنى الدراسة	—	**0,878	**0,483-	**0,717	**0,724	**0,799	**0,886
الوجدان الموجب	—	—	**0,202-	**0,770	**0,791	**0,834	**0,917
الوجدان السالب	—	—	—	**0,220-	**0,473-	**0,226-	**0,418
العلاقات الإيجابية	—	—	—	—	**0,840	**0,770	**0,880
الكفاءة والإنجاز	—	—	—	—	—	**0,785	**0,876
الاندماج الدراسي	—	—	—	—	—	—	**0,903

**القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)

يتبين من جدول (6) أن جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد المقياس وبعضها بعضاً من جهة، وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل من جهة أخرى قد جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يشير إلى تحقق اتساق عبارات المقياس عند المرحلة الثالثة من مراحل الاتساق الداخلي.

السؤال الثاني- إلى أي مدى يحقق نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية مؤشرات جودة مطابقة جيدة، بما يدعم صدقه البنائي والتقاربي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية بالطرق الآتية:

(أ)- صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

وقد تم التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، وتم تدوير المحاور تدويراً مائلاً بطريقة البروماكس Promax لكايزر Kaiser، وعُدَّ التشبع الملائم الذي يبلغ (0,30)، فأكثر وفقاً لمحك "جليفورد"، ويوضح الجدول الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي:



جدول (7)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=200)

العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
العبارة (1)	0.859					
العبارة (2)	0.780					
العبارة (3)	0.746					
العبارة (4)	0.726					
العبارة (5)	0.703					
العبارة (6)	0.671					
العبارة (7)	0.648					
العبارة (8)	0.639					
العبارة (9)	0.630					
العبارة (10)	0.620					
العبارة (11)		0.778				
العبارة (12)		0.710				
العبارة (13)		0.707				
العبارة (14)		0.700				
العبارة (15)		0.689				
العبارة (16)		0.687				
العبارة (17)		0.684				
العبارة (18)		0.672				
العبارة (19)		0.567				
العبارة (20)		0.514				
العبارة (21)			0.790			
العبارة (22)			0.670			
العبارة (23)			0.670			
العبارة (24)			0.623			
العبارة (25)			0.594			
العبارة (26)			0.590			
العبارة (27)			0.539			
العبارة (28)			0.526			
العبارة (29)			0.490			
العبارة (30)			0.310			



العامل السادس	العامل الخامس	العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	العبارة
		0.881				العبارة (31)
		0.721				العبارة (32)
		0.685				العبارة (33)
		0.610				العبارة (34)
		0.535				العبارة (35)
		0.477				العبارة (36)
		0.440				العبارة (37)
		0.417				العبارة (38)
		0.400				العبارة (39)
		0.383				العبارة (40)
	0.638					العبارة (41)
	0.598					العبارة (42)
	0.587					العبارة (43)
	0.573					العبارة (44)
	0.514					العبارة (45)
	0.467					العبارة (46)
	0.425					العبارة (47)
	0.369					العبارة (48)
	0.317					العبارة (49)
	0.301					العبارة (50)
0.819						العبارة (51)
0.793						العبارة (52)
0.707						العبارة (53)
0.557						العبارة (54)
00.544						العبارة (55)
0.487						العبارة (56)
0.459						العبارة (57)
0.457						العبارة (58)
0.422						العبارة (59)
0.330						العبارة (60)
2.640	2.881	3.010	4.174	5.209	20.512	الجذر الكامن
%4.400	%4.802	%5.017	%6.957	%8.681	%34.187	نسبة التباين

العامل السادس	العامل الخامس	العامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	العبرة
			64.043%			نسبة التباين الكلي
			0.952			قياس الملاءمة Komo
			6078.243			Bartlett اختبار
			0,01			مستوى الدلالة

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (10-9-8-7-6-5-4-3-2-1) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت تشبعاتها بين (0,620 - 0,859)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الأول (إدراك معنى الدراسة).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (20-19-18-17-16-15-14-13-12-11) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,514 - 0,778)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الثاني (الوجدان الموجب).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (30-29-28-27-26-25-24-23-22-21) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,310 - 0,790)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الثالث (الوجدان السالب).
- أن قيم تشبعات العبارات الآتية: (40-39-38-37-36-35-34-33-32-31) أكثر من (0,30)؛ إذ تراوحت بين (0,383 - 0,881)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الرابع (العلاقات الإيجابية).
- أن قيم تشبعات العبارات التالية (50-49-48-47-46-45-44-43-42-41) أكثر من (0,30)؛ حيث تراوحت بين (0,301 - 0,638)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل الخامس (الكفاءة والإنجاز).
- أن قيم تشبعات العبارات التالية (60-59-58-57-56-55-54-53-52-51) أكثر من (0,30)؛ حيث تراوحت بين (0,33019 - 0,859)، وقد شكلت هذه العبارات حسب المعنى المشترك بينها العامل السادس (الاندماج الدراسي).

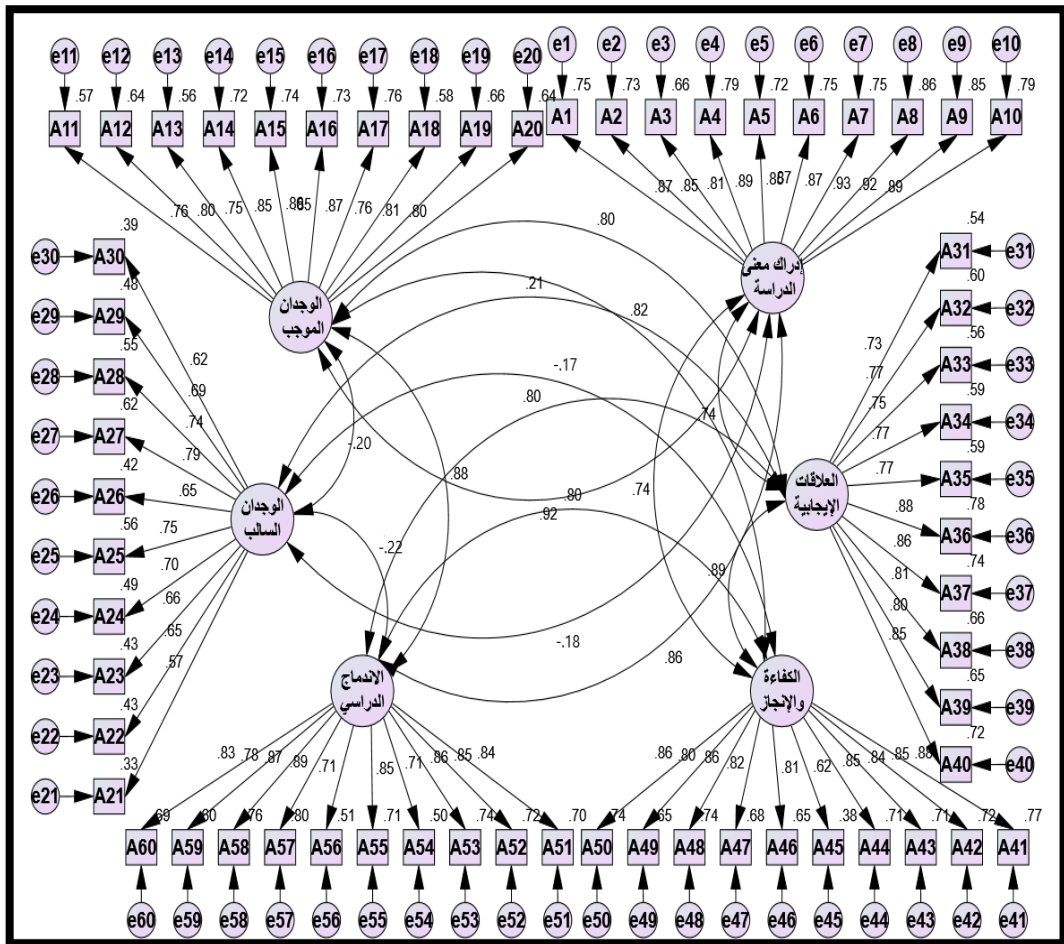
(ب)-صدق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis:

كما تمّ التحقق من صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية في الدراسة الحالية من خلال التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على الأفراد المشاركين في عينة الدراسة للتحقق من الكفاءة السيكومترية، البالغ عددهم (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية، بواسطة برنامج AMOS.V.24؛ إذ تمّ



افترض أن العوامل الكامنة للمقياس تشتمل على (6) عوامل، يتوزع عليها (60) عاملاً من العوامل المشاهدة، العامل الأول: إدراك معنى الدراسة ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة، والعامل الثاني: الوجدان الموجب ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل الثالث: الوجدان السالب ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل الرابع: العلاقات الإيجابية ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل الخامس: الكفاءة والإنجاز ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. والعامل السادس: الاندماج الدراسي ويتوزع عليه (10) عوامل مشاهدة. ويوضح شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية:

شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية.



ويوضح الجدول (8) الآتي مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية.

جدول (8)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية (X^2/DF)	2,696	من 0-3
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,897	من 0,90-1
مؤشر المطابقة التآيدي (IFI)	0,889	
مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI)	0,902	
مؤشر توكر-لويس (TLI)	0,904	
جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0,072	من 0-0,08
مؤشر الصديق الزائف المقترح للنموذج الحالي (EVCL)	18,995	أن تكون قيمته للنموذج
مؤشر الصديق الزائف المقترح للنموذج المشيع (EVCL)	24,926	الحالي أقل من قيمته
مؤشر محك المعلومات للنموذج الحالي (AIC)	3780,000	لنموذج المشيع
مؤشر محك المعلومات للنموذج المشيع (AIC)	4960,217	

يتضح من جدول (8) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرفاهية الأكاديمية قد حظي بمؤشرات جودة مطابقة مقبولة؛ إذ وقعت معظم المؤشرات في المدى المثالي لها؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

وبوضح جدول (9) قيم التشبعات المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها، والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لعوامل مقياس الرفاهية الأكاديمية:

جدول (9)

قيم التشبعات المعيارية وغير المعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لعوامل مقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

العامل	العوامل	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	النتائج	الثبات المركب
الكامن	المشاهدة	غير المعيارية	المعيارية	المعيارية	الحرجة	الدلالة	AVA	CR
العامل (1)	1.000	0,866						
إدراك	العامل (2)	1.026	0,853	0,062	**16.536	0,01		
معنى	العامل (3)	0,945	0,813	0,062	**15.117	0,01		
الدراسة	العامل (4)	1.044	0,891	0,058	**18.041	0,01	0,766	0,970
	العامل (5)	0,956	0,850	0,058	**16.418	0,01		
	العامل (6)	1.014	0,868	0,059	**17.125	0,01		



العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبعات غير المعيارية	التشبعات المعيارية	الخطأ المعاري	النسبة الدرجة	مستوى الدلالة	التباين المستخلص AVA	الثبات المركب CR
	العامل(7)	0,976	0,868	0,057	**17.119	0,01		
	العامل(8)	1.059	0,926	0,054	**19.643	0,01		
	العامل(9)	1.080	0,922	0,056	**19.459	0,01		
	العامل(10)	1.066	0,888	0,059	**17.919	0,01		
الوجدان الموجب	العامل(11)	1.000	0,755				0,660	0,951
	العامل(12)	0,834	0,798	0,069	**12.025	0,01		
	العامل(13)	0,792	0,751	0,071	**11.205	0,01		
	العامل(14)	0,981	0,850	0,076	**12.975	0,01		
	العامل(15)	0,900	0,863	0,068	**13.217	0,01		
	العامل(16)	1.030	0,852	0,079	**13.013	0,01		
	العامل(17)	1.015	0,873	0,076	**13.411	0,01		
	العامل(18)	0,826	0,760	0,073	**11.369	0,01		
	العامل(19)	0,987	0,811	0,080	**12.269	0,01		
	العامل(20)	0,820	0,798	0,068	**12.030	0,01		
	العامل(21)	1.000	0,570					
الوجدان السالب	العامل(22)	1.155	0,655	0,160	**7.215	0,01	0,469	0,897
	العامل(23)	1.394	0,659	0,192	**7.244	0,01		
	العامل(24)	1.312	0,697	0,175	**7.514	0,01		
	العامل(25)	1.486	0,746	0,189	**7.845	0,01		
	العامل(26)	1.206	0,646	0,169	**7.145	0,01		
	العامل(27)	1.496	0,788	0,185	**8.103	0,01		
	العامل(28)	1.470	0,740	0,188	**7.804	0,01		
	العامل(29)	1.488	0,693	0,199	**7.485	0,01		
	العامل(30)	1.439	0,624	0,206	**6.980	0,01		
	العامل(31)	1.000	0,732					
العلاقات الإيجابية	العامل(32)	1.103	0,775	0,099	**11.123	0,01	0,642	0,947
	العامل(33)	1.040	0,749	0,097	**10.731	0,01		
	العامل(34)	1.182	0,768	0,107	**11.023	0,01		



العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشيعات غير المعيارية	التشيعات المعيارية	الخطأ المعيارى	النسبة الحرية	مستوى الدلالة	التباين المستخلص AVA	الثبات المركب CR
	العامل(35)	1.119	0,770	0,101	**11.058	0,01	0,675	0,954
	العامل(36)	1.293	0,883	0,101	**12.828	0,01		
	العامل(37)	1.228	0,860	0,098	**12.463	0,01		
	العامل(38)	1.159	0,814	0,099	**11.746	0,01		
	العامل(39)	1.186	0,803	0,102	**11.571	0,01		
	العامل(40)	1.282	0,846	0,105	**12.244	0,01		
الكفاءة والإنجاز	العامل(41)	1.000	0,879				0,675	0,954
	العامل(42)	0,938	0,846	0,057	**16.566	0,01		
	العامل(43)	0,944	0,844	0,057	**16.492	0,01		
	العامل(44)	1.018	0,845	0,062	**16.552	0,01		
	العامل(45)	0,872	0,617	0,087	**9.982	0,01		
	العامل(46)	0,952	0,806	0,063	**15.110	0,01		
	العامل(47)	0,951	0,824	0,060	**15.756	0,01		
	العامل(48)	0,930	0,857	0,055	**17.025	0,01		
	العامل(49)	0,900	0,803	0,060	**15.020	0,01		
	العامل(50)	0,909	0,863	0,053	**17.250	0,01		
الاندماج الدراسي	العامل(51)	1.000	0,840				0,674	0,954
	العامل(52)	1.113	0,851	0,072	**15.393	0,01		
	العامل(53)	1.034	0,863	0,066	**15.747	0,01		
	العامل(54)	0,913	0,707	0,079	**11.561	0,01		
	العامل(55)	1.071	0,846	0,070	**15.230	0,01		
	العامل(56)	0,789	0,714	0,067	**11.741	0,01		
	العامل(57)	1.115	0,894	0,066	**16.814	0,01		
	العامل(58)	1.135	0,869	0,071	**15.998	0,01		
	العامل(59)	0,853	0,776	0,064	**13.281	0,01		
	العامل(60)	1.109	0,829	0,075	**14.738	0,01		

**القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)



يتضح من جدول (9) أن قيم التشبعات المعيارية لكل العوامل المشاهدة أكبر من (0,3)، وأن قيم النسبة الحرجة جميعها أعلى من (1,96)؛ مما يعني أنها دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، ومن ثم فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي؛ مما يؤكد صدق مقياس الرفاهية الأكاديمية.

كما يتضح من الجدول أيضًا أن قيم التباين المستخلص (Average Variance Extracted (AVA كمؤشر للصدق التقاربي؛ تشير إلى تمتع المقياس بصدق تقاربي؛ إذ جاءت قيمة التباين المستخلص في كل بعد من أبعاد المقياس أكبر من (0,5)؛ باستثناء بعد الوجدان السالب؛ إذ بلغت قيمة التباين المستخلص له (0,469).

3-السؤال الثالث: ما مستوى ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية وموثوقيته كما يتضح من معاملات ألفا كرونباخ، وأوميغا، والثبات المركب لكل بُعد وللدرجة الكلية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ التحقق من ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات أوميغا، لكل بُعدٍ من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية له، فجاءت النتائج كما في جدول (10):

جدول (10)

معاملات ثبات مقياس الرفاهية الأكاديمية بطريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميغا (ن=200)

الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات أوميغا
إدراك معنى الدراسة	0,970	0,971
الوجدان الموجب	0,947	0,949
الوجدان السالب	0,895	0,896
العلاقات الإيجابية	0,947	0,947
الكفاءة والإنجاز	0,950	0,952
الاندماج الدراسي	0,952	0,954
الدرجة الكلية للمقياس	0,978	0,979

يتضح من جدول (10) أنّ معاملات الثبات المستخرجة باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميغا؛ جاءت مرتفعة؛ وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنّ المقياس الحالي تتوفر له مؤشرات عاليةً على ثباته.

كما تم حساب معامل الثبات المركب (Composite Reliability (CR لمقياس الرفاهية الأكاديمية بناءً على نتائج التحليل العاملي التوكيدي، ويوضح جدول (11) نتائج ذلك.



جدول (11)

قيم الثبات / المركب لمقياس الرفاهية الأكاديمية (ن=200)

الأبعاد	معامل الثبات المركب (CR)
إدراك معنى الدراسة	0,970
الوجدان الموجب	0,951
الوجدان السالب	0,897
العلاقات الإيجابية	0,947
الكفاءة والإنجاز	0,954
الاندماج الدراسي	0,954

يتضح من جدول (11) جميع قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الرفاهية الأكاديمية المستخرجة باستخدام الثبات المركب جاءت مرتفعة؛ إذ جاءت جميعها أعلى من (0,7)، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنّ المقياس الحالي تتوفر له مؤشرات عالية على ثباته.

تفسير النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مقياس الرفاهية الأكاديمية حقق مؤشرات مرتفعة للاتساق الداخلي، والصدق البنائي، والثبات، مما يعكس جودة الكفاءة السيكومترية للمقياس وموثوقيته عند تطبيقه على عينة الدراسة. ومن حيث الاتساق الداخلي، أوضحت معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (جدول 4) تراوحت بين (0,886-0,246) وجميعها دالة عند مستوى (0,01)، مما يؤكد أن جميع العبارات تمثل البناء الكلي للمقياس بشكل متماسك. كما أظهرت معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد (جدول 5) تراوحت بين (0,924 - 0,616) حسب البعد، وهو ما يشير إلى اتساق داخلي جيد لكل بعد من أبعاد المقياس الستة. كذلك، أظهرت مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها بعضاً وبين الدرجة الكلية (جدول 6) ارتباطات دالة تراوحت بين (0, 0,202 – 0,903)، مما يعكس اتساقاً بين الأبعاد مع المحافظة على استقلالية كل بعد.

وفيما يتعلق بالصدق البنائي، أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA) أن نموذج المقياس المكون من ستة أبعاد و60 عاملاً مشاهدًا يتمتع بمطابقة جيدة للبيانات الفعلية. فقد كانت مؤشرات جودة المطابقة ضمن المدى المثالي أو مقارنة له، مثل: $DF/X2 = 2,696$ ، و $GFI = 0,897$ ، و $CFI = 0,902$ ، و $TLI = 0,904$ ، و $RMSEA = 0,072$ ، كما أظهرت قيم التشبعات المعيارية لكل العوامل المشاهدة أكبر من (0,3)، وجميع القيم الحرجة أعلى من (1,96)، مع دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، مما يعزز الصدق البنائي والصدق التقاربي، بالإضافة إلى ذلك، بلغت قيم التباين المستخلص (AVE) لجميع الأبعاد أكثر من (0,50)، وهو ما يؤكد قدرة كل بعد على تمثيل البنية الكامنة بشكل دقيق.



ومن حيث الثبات، جاءت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ وأوميغا مرتفعة لجميع الأبعاد، إذ تراوحت بين (0,895 – 0,971)، وللدرجة الكلية بين (0,978 – 0,979)، مما يعكس استقرار المقياس وموثوقيته. كما أظهرت قيم الثبات المركب (CR) لجميع الأبعاد مستويات مرتفعة (0,897 – 0,970)، مؤكدة أن المقياس يمكن الاعتماد عليه في الدراسات المستقبلية.

ومما سبق، يمكن القول إن المقياس الذي تم إعداده في الدراسة الحالية يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق والثبات، مما يجعله أداة قياس صالحة للتطبيق لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (60) عبارة موزعة على الأبعاد الفرعية له، يأخذ البعد الأول العبارات من (1-10)، ويأخذ البعد الثاني العبارات من (11-20)، ويأخذ البعد الثالث العبارات من (21-30)، ويأخذ البعد الرابع العبارات من (31-40)، ويأخذ البعد الخامس العبارات من (41-50)، ويأخذ البعد السادس العبارات من (51-60).

التوصيات والبحوث المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة وإعداد المقياس، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التطبيقية والبحثية على النحو الآتي:

أ- التوصيات التطبيقية:

1- على المدارس والمؤسسات التربوية توظيف نتائج مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تشخيص مستويات الرفاهية لدى الطلاب، وتحديد الفئات التي تعاني من انخفاضها، تمهيداً لتصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف تحسين جودة الحياة الدراسية.

2- إعداد برامج تدريبية للمعلمين وأولياء الأمور حول مفهوم الرفاهية الأكاديمية وأبعادها، وأثرها في التحصيل الدراسي والصحة النفسية، مع تزويدهم باستراتيجيات عملية لدعم الدافعية للتعلم، وتعزيز الشعور بالكفاءة والانتماء لدى الطلاب.

3- يمكن استخدام المقياس كأساس لتصميم برامج تدخل تربوي وإرشادي تستهدف تنمية مكونات الرفاهية الأكاديمية، مثل الرضا عن التعلم، والمشاركة الصفية، والعلاقات الإيجابية داخل المدرسة، بما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي والتوازن النفسي.

4- توظيف المقياس ضمن أنظمة التقييم الدوري في المدارس، بهدف متابعة تطور مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى الطلاب عبر الزمن، والكشف المبكر عن أي تراجع قد يؤثر في تحصيلهم أو صحتهم النفسية.



5- على الجهات المعنية بالسياسات التعليمية العمل على دمج مفهوم الرفاهية الأكاديمية ضمن الخطط والمناهج الدراسية، ووضع استراتيجيات تعليمية داعمة لبيئة مدرسية إيجابية ومحفزة، بما يعزز من جودة مخرجات العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب-التوصيات البحثية:

1- الاعتماد على مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الدراسات المستقبلية، نظرًا لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من مستويات مرتفعة من الصدق والثبات، بما يسهم في دراسة هذا المتغير وعلاقته بالمتغيرات النفسية والتربوية ذات الصلة.

2- إجراء دراسات ميدانية على عينات أكبر وأكثر تنوعًا من طلاب المرحلة الثانوية، مع مراعاة اختلاف البيئات التعليمية، وذلك لتوسيع نطاق صلاحية المقياس وتعزيز إمكانية تعميم نتائجه.

3- استخدام المقياس في دراسات مقارنة وفقًا لمتغيرات مثل النوع (ذكور/إناث) والتخصص الدراسي أو الصف الدراسي، بهدف الكشف عن الفروق المحتملة في مستويات الرفاهية الأكاديمية.

4- دمج المقياس مع أدوات قياس أخرى لمتغيرات نفسية وتربوية لبناء نماذج تفسيرية متكاملة تسهم في تفسير الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

القيمة المضافة للدراسة والجهات المستفيدة:

لدراسة الحالية قيمة مضافة تمثلت في إعداد أداة قياس سيكومترية لقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد راعت في إعدادها للمقياس المرحلة العمرية والخصائص النمائية للفئة المستهدفة. وتمثل نتائج الدراسة أهمية تطبيقية ونظرية واضحة؛ فمن الناحية التطبيقية، يوفر المقياس أداة دقيقة للكشف عن مستويات الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يدعم إعداد برامج إرشادية مناسبة. ومن الناحية النظرية، يتيح المقياس للباحثين دراسة أبعاد الرفاهية الأكاديمية، واستكشاف العلاقات بينها وبين المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية الأخرى، كما يعزز المقياس فهمًا علميًا دقيقًا لمفهوم الرفاهية الأكاديمية، ويتيح إجراء بحوث مستقبلية تستند إلى قاعدة متينة من الأدلة السيكومترية. ويمكن أن تستفيد المدارس والمعلمون وأولياء الأمور والباحثون والتربويون وصانعو القرار من نتائج هذه الدراسة في بناء سياسات وبرامج تعليمية قائمة على أدلة علمية، تستهدف دعم الرفاهية الأكاديمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.



قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو العنين، حنان عثمان محمد (2024). الإسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 69، 68-20.
- إبراهيم، تامر شوقي (2016). النمذجة البنائية للتسامح النفسي في علاقته بكل من العرفان، وعوامل الشخصية الخمس الكبرى، والهناء الذاتي لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 46، 308-232.
- ذكي، ميريان عياد (2019). *مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ذكي، ميريان عياد (2022). *فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية في تنمية السعادة الدراسية وخفض الانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طالبات المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن (2016). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، 91، 149-111.
- عبد الحميد، هبة جابر؛ دنقل، عبير أحمد أبو الوفا (2021). فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 113، 509-439.
- عبد العزيز، أمل أنور (2022). *الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 33، (132)، 68-1.

Arabic References

- Abū al-'Aynayn, Ḥanān 'Uthmān Muḥammad. (2024). Al-ishām al-nisbī lil-manā'ah al-nafsiyah wa-al-yaqāzah al-'aqliyah fi al-tanabbu' bi-al-rafāhiyah al-ākādīmīyah ladā ṭullāb al-jāmi'ah. *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtīmā'īyah, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah*, 69, 20–68.
- Ibrāhīm, Tāmīr Shawqī. (2016). Al-namdhajah al-bina'iyah lil-tasāmuḥ al-nafsi fi 'alāqatihi bi-kull min al-'irfān, wa-'awāmil al-shakhṣīyah al-khams al-kubrā, wa-al-hanā' al-dhātī ladā ṭullāb al-jāmi'ah. *Majallat al-Irshād al-Nafsi, Markaz al-Irshād al-Nafsi, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at 'Ayn Shams, Miṣr*, 46, 232–308.
- Zakī, Mīryān 'Ayyād. (2019). *Mustawā al-dhakā' al-rūḥī wa-'alāqatuḥu bi-al-sa'ādah al-dirāsīyah ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah* [Master's thesis, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Ḥalwān].
- Zakī, Mīryān 'Ayyād. (2022). *Fa'āliyat barnāmaj tadrībī qā'im 'alā istrātijīyat tanzīm al-infi'āl al-ma'rifiyah fi tanmiyat al-sa'ādah al-dirāsīyah wa-khaḍ al-infi'ālāt al-ākādīmīyah al-salbiyah ladā ṭalibāt al-marḥalah al-i'dābiyah* [Doctoral dissertation, Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Ḥalwān, Miṣr].



- Al-Ḍab', Fathī 'Abd al-Raḥmān. (2016). Al-yaqazah al-'aqliyah wa-'alāqatuhā bi-al-sa'adah al-dirāsiyah ladā 'ayyinah min talāmidh al-marḥalah al-ibtidā'iyah. *Al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyah, Miṣr*, 91, 111–149.
- 'Abd al-Ḥamīd, Hibah Jābir, & Dunqul, 'Abīr Aḥmad Abū al-Wafā. (2021). Fa'āliyat al-'ilāj al-sulūkī al-jadalī fi taḥsīn al-tanzīm al-infi'ālī al-ākādīmī wa-al-rafāhiyah al-ākādīmīyah ladā 'ayyinah min ṭullāb al-jāmi'ah. *Al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-Nafsiyah*, 113, 439–509.
- 'Abd al-'Azīz, Amal Anwar. (2022). Al-rashāqah al-ma'rifiyah wa-'alāqatuhā bi-al-rafāhiyah al-ākādīmīyah ladā ṭullāb al-jāmi'ah. *Majallat Kulīyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Banhā*, 33(132), 1–68.

ثانياً: المراجع الانجليزية

- Bakker, A., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organization. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 178–189). Oxford University press. <https://doi.org/10.13140/2.1.1145.4723>
- Buecker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Buerger S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being-A Validation Study. *School Mental Health*, 15:611–626, <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 186–194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 102140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*, 4 (4), 1- 268. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>
- Lumby, J. (2011). Enjoyment and learning: policy and Secondary School Learners' Experience in England. *British Educational Research Journal*, 37, 247-264. <https://doi.org/10.1080/01411920903540680>



- Renshaw, T. L. (2018). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0829573516678704>
- Renshaw, T. L., & Bolognino, S. J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 463–484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Renshaw, T., Long, A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Sturiale, G., & Espino-Díaz, L. (2024). *School Well-Being in Secondary School Students and its Conditioning Factors: A Systematic Review*. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 287–299. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.287.299>
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychol. Dev. Educ*, 24, 100-106. <https://devpsy.bnu.edu.cn/EN/Y2008/V24/I3/100>
- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122(3), 887–904. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9>
- Tobia, V., Raccanello, D., Vecchiato, M., & Marin, P. (2019). School Well-Being and Academic Achievement in Primary School Students: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 2950. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02950>
- Vilhunen, E., Kiuru, N., Mäkikangas, A., Vasalampi, K., Kastarinen, P., & Rantanen, J. (2025). *Study well-being profiles, recovery strategies, and academic performance among university students: A person-oriented approach*. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01411-5>

الملاحق

ملحق (1) مقياس الرفاهية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد:

نوال غرم الله الغامدي
جابر محمد جابر الحربي

أولاً: البيانات الأولية

الاسم:

العمر الزمني: سنة

النوع:

ذكر () أنثى ()

الصف الدراسي:

الأول () الثاني () الثالث ()

التخصص:

علوم طبيعية () علوم شرعية ()

نوع المدرسة:

حكومية () خاصة ()

ثانياً: تعليمات الإجابة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من العبارات التي تتناول بعض الآراء والأفكار والمشاعر والاستجابات

المرتبطة بخبرتك الأكاديمية والمدرسية. توجد أمام كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة.

اقرأ كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر بدرجة أكبر عن رأيك أو شعورك.

يرجى مراعاة ما يأتي:

1. أجب عن جميع العبارات بصدق وصراحة .
2. لا تترك أي عبارة دون إجابة .
3. اختر الاستجابة التي تعبر عن رأيك أو شعورك الحقيقي .
4. لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة؛ فالمطلوب هو رأيك الشخصي .
5. ستستخدم إجاباتك لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة .



ثالثاً: عبارات مقياس الرفاهية الأكاديمية

م	العبرة	أو افق تماماً	أو افق	محايد	لا أو افق	لا أو افق مطلقاً
1	أشعر أن ما أتعلمه في المدرسة له قيمة في حياتي.	☐	☐	☐	☐	☐
2	أعتقد أن الدراسة تساعدني على فهم نفسي بشكل أفضل.	☐	☐	☐	☐	☐
3	أرى أن المواد الدراسية مرتبطة بما أريد أن أحققه في المستقبل.	☐	☐	☐	☐	☐
4	أشعر أنني أحقق أهدافاً مهمة من خلال وجودي في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
5	أجد في دراسي وسيلة لاكتشاف قدراتي الحقيقية.	☐	☐	☐	☐	☐
6	أشعر أن ما أتعلمه الآن سيساعدني في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي لاحقاً.	☐	☐	☐	☐	☐
7	أدرك أن لدراسي دوراً مهماً في بناء شخصيتي وتكوين هويتي.	☐	☐	☐	☐	☐
8	أشعر بالرضا لأنني أتعلم أشياء ذات معنى بالنسبة لي.	☐	☐	☐	☐	☐
9	أشعر أن وقتي في المدرسة يُستخدم في شيء مهم ومفيد.	☐	☐	☐	☐	☐
10	أؤمن بأن المدرسة تمنحني الفرصة لأن أكون إنساناً أفضل.	☐	☐	☐	☐	☐
11	أشعر بالحماسة عند ذهابي إلى المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
12	أشعر بالتفاؤل بشأن مستقبلي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
13	أشعر بالفخر بما أحققه في دراسي.	☐	☐	☐	☐	☐
14	أستمع بحضور الحصص والمشاركة في الأنشطة المدرسية.	☐	☐	☐	☐	☐
15	أشعر بالأمل عندما أفكر في أهدافي الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
16	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء التعلّم.	☐	☐	☐	☐	☐
17	أفرح عندما أتعلّم شيئاً جديداً في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
18	أشعر بالرضا عن أدائي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
19	أشعر بالطاقة الإيجابية عندما أكون في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
20	أشعر بالسعادة عند إنجاز مهامي الدراسية بنجاح.	☐	☐	☐	☐	☐
21	أشعر بالقلق عندما لا أفهم الدروس.	☐	☐	☐	☐	☐
22	أشعر بالإحباط عندما أبذل جهداً كبيراً ولا أحصل على نتائج جيدة.	☐	☐	☐	☐	☐



23	تراودني مشاعر اليأس من قدرتي على النجاح الدراسي.	☐	☐	☐	☐	☐
24	أشعر بالملل أثناء الحصص الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
25	أشعر بالتوتر عند التفكير في الاختبارات.	☐	☐	☐	☐	☐
26	أشعر بالحزن عندما أخفق في أداء واجباتي.	☐	☐	☐	☐	☐
27	أشعر بالغضب عندما لا أستطيع التركيز في الفصل.	☐	☐	☐	☐	☐
28	تراودني مشاعر سلبية تجاه المدرسة في بعض الأحيان.	☐	☐	☐	☐	☐
29	أشعر أن الدراسة عبء ثقيل يصعب تحمله.	☐	☐	☐	☐	☐
30	أشعر بالحزن عندما أقارن نفسي بزملائي المتفوقين.	☐	☐	☐	☐	☐
31	أشعر أنني محبوب ومقبول من زملائي في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
32	لدي أصدقاء في المدرسة يدعمونني عندما أحتاج إلى المساعدة.	☐	☐	☐	☐	☐
33	أشعر أن المعلمين يهتمون بي ويشجعونني.	☐	☐	☐	☐	☐
34	أثق بمعلمي وأشعر بالراحة في التحدث معه عند مواجهة مشكلة دراسية أو شخصية.	☐	☐	☐	☐	☐
35	أشعر بالراحة عند التفاعل مع زملائي داخل الفصل.	☐	☐	☐	☐	☐
36	أجد من يشجعي ويدعمني في المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
37	أشارك في الأنشطة المدرسية مع أصدقاء يشعرون بالانتماء.	☐	☐	☐	☐	☐
38	أشعر بأن علاقاتي مع أساتذتي تتسم بالاحترام المتبادل والثقة.	☐	☐	☐	☐	☐
39	أشعر بأني جزء من مجتمع مدرسي متعاون.	☐	☐	☐	☐	☐
40	أستمتع بالتواصل مع الآخرين داخل المدرسة.	☐	☐	☐	☐	☐
41	أشعر أنني أحقق تقدماً في دراستي.	☐	☐	☐	☐	☐
42	أستطيع إنجاز واجباتي الدراسية في الوقت المحدد.	☐	☐	☐	☐	☐
43	أشعر بالكفاءة في إنجاز مهامي الدراسية.	☐	☐	☐	☐	☐
44	أتمكن من الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي في الدراسة.	☐	☐	☐	☐	☐
45	أحصل على درجات تعكس جهدي الحقيقي.	☐	☐	☐	☐	☐
46	أستطيع التعامل مع متطلبات المواد الدراسية بثقة.	☐	☐	☐	☐	☐
47	أشعر بالرضا عن مستواي الأكاديمي.	☐	☐	☐	☐	☐
48	عندما أواجه صعوبات دراسية، أستطيع تجاوزها بنجاح.	☐	☐	☐	☐	☐
49	أعتقد أنني طالب ناجح.	☐	☐	☐	☐	☐



☐	☐	☐	☐	☐	50 أشعر أن جهودي الدراسية تؤدي إلى نتائج ملموسة.
☐	☐	☐	☐	☐	51 أشعر بالاندماج الكامل في أنشطتي الدراسية، مما يجعلها جزءًا طبيعيًا من حياتي اليومية.
☐	☐	☐	☐	☐	52 أشعر بالحماس والرغبة في التعلم بشكل مستمر دون ملل.
☐	☐	☐	☐	☐	53 أركز بشكل تام على الدراسة، ولا أسمح للتشتت بالتأثير في أدائي.
☐	☐	☐	☐	☐	54 عندما أكون مشغولاً في الدراسة، أنسى كل شيء حولي.
☐	☐	☐	☐	☐	55 أندمج في مهامتي الدراسية لدرجة أنني لا أشعر بمرور الوقت.
☐	☐	☐	☐	☐	56 أبذل قصارى جهدي في جميع أعمالي المدرسية.
☐	☐	☐	☐	☐	57 أشعر بالحيوية والنشاط أثناء دراستي وممارسة الأنشطة المدرسية.
☐	☐	☐	☐	☐	58 أجد نفسي مستمتعاً ومتحمساً لأداء المهام الدراسية.
☐	☐	☐	☐	☐	59 أكمل واجباتي المدرسية بجدية في الوقت المحدد.
☐	☐	☐	☐	☐	60 أندمج في دراستي لدرجة أشعر كأنني في «عالم خاص بي».

