Academic Psychological Capital and its Relationship to Learning Styles (Memletics) for High and Low Academic Engagement of University Students

Dr. Sayed I. A. Ali
Lecturer, Educational Psychology Department
College of Education, Helwan University, Egypt
drsamas38@gmail.com

Received: 9-6-2023 Revised: 16-7-2023 Accepted: 22-7-2023
Published: 8-8-2023

DOI: 10.21608/JSRE.2023.216571.1575
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_311634.html

Abstract

The current research aims to identify the nature of the relationship between academic psychological capital and qualitative learning methods (Memletics) and academic engagement, as well as the differences in academic psychological capital and qualitative learning methods among a sample of (588) undergraduate students whose ages ranged between 18 and 22 years old, with mean age of (19.88) and standard deviation of (1.02), and the academic psychological capital scale prepared by Luthans et al. (2007) was applied by Al-Shehri (2022), the memletics learning styles scale prepared by Whiteley, the Arabization of Abu Qura (2019) and the scholastic integration scale prepared by Abdul Hamid (2019). The results showed that there is a positive correlation between the dimensions of academic psychological capital, specific learning styles, and academic engagement. Significant differences were also found in academic psychological capital in favor of students with high academic engagement, as well as significant differences in learning styles in favor of students with high academic engagement. Also, there are no statistically significant differences in the academic psychological capital, and the preferred learning styles of those with high academic engagement, according to gender.

Keywords: *Psychological capital academic, Memletics learning styles, Academic Engagement, University students.*

رأس المال النفسي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم النوعية (مماليتكس) لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي من طلبة الجامعة

د. سيد إبراهيم علي علي
مدرس، قسم علم النفس التربوي
كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية
drsamas38@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مماليتكس) والاندماج الدراسي، وكذلك التعرف على الفروق في رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي لدى عينة تكونت من (٥٨٨) طالباً وطالبة بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عاماً، بمتوسط حسابي (١٩,٨٨) وانحراف معياري قدره (١,٠٢) سنة، وتم تطبيق مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي (إعداد/ لوثانز وآخرون**Luthans et al., 2007**، تعريب الشِهري، ٢٠٢٢)، ومقياس أساليب التعلم النوعية (إعداد/ وايتلى **Whiteley**، تعريب أبو قورة، ٢٠١٩)، ومقياس الاندماج الدراسي (إعداد/ عبد الحميد، ٢٠١٩)، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية والاندماج الدراسي، كذلك وجد فرق دال إحصائيًا في رأس المال النفسي الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي الاندماج الدراسي المرتفع، وكذلك فرق دال إحصائيًا في أساليب التعلم لصالح الطلبة ذوي الاندماج الدراسي المرتفع، كما أوضحت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا في رأس المال النفسي الأكاديمي، وأساليب التعلم النوعية لدى مرتفعي الاندماج الدراسي وفقا لمتغير النوع.

الكلمات المفتاحية: رأس المال النفسي الأكاديمي، أساليب التعلم النوعية (مماليتكس)، الاندماج الدراسي، طلبة الجامعة.

رأس المال النفسي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم النوعية (مموليتكس) لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي من طلبة الجامعة

مقدمة:

تعتبر المرحلة الجامعية بمثابة مرحلة مهمة وحرجة في حياة الطلاب؛ لتحديد مستقبلهم وإكسابهم المهارات اللازمة للتعايش مع الحياة الجامعية، من خلال مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي **Psychological capital academic** وزيادة فاعليتها لديهم، بما يُسهم في تعزيز أنماط التعلم المفضلة، والتي تساعدهم على التحصيل الدراسي الجيد، وكذلك الاندماج الدراسي **Academic Engagement** في سياق الحياة الجامعية.

ويُعد رأس المال النفسي الأكاديمي مصدرًا تحفيزيًا للشخصية متجذرًا في التيار الإيجابي لعلم النفس، إذ إنه يمثل بنية أساسية تحتوي على أربع قدرات تكيفية، هي: الأمل**Hope**، والكفاءة الذاتية-**Self Efficacy**، والصمود النفسي**Resilience**، والتفاؤل **Optimism**، وقد توصلت نتائج عديد من الدراسات إلى أن رأس المال النفسي منبئ بالتأقلم والتوافق الدراسي، وتخفيف الضغوط الأكاديمية، ومواجهة مصادر القلق والأفكار السلبية، والرفاهية والرضا عن الحياة والمشاعر الإيجابية (**Poots & Ng et al., 2019; Cassidy, 2020; Richards, 2012**).

ويرى لوسانز وآخرون **Luthans et al. (2007)** أن رأس المال النفسي حالة إيجابية من التطور النفسي للفرد، والتي تتميز بثقته في قدرته على تقديم الجهد اللازم لتحقيق النجاح في إنجاز المهام والأنشطة المختلفة، ويكون لديه الإمكانات والأسباب الكامنة للنجاح سواء في الحاضر أو المستقبل، بالإضافة إلى المثابرة لتحقيق الأهداف من خلال مرونته في تحديد وتوجيه أهدافه، وقدرته على تعديل المسار إذا تطلَّب الأمر ذلك. كما أن الطلبة مرتفعي رأس المال لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية تمكنهم من مواجهة المهام الصعبة بهدوء، وتساعدهم على تطوير مهارات التنظيم الذاتي والجيد والمثابرة، كما يتمتعون بالمرونة في التعامل مع المواقف الصعبة، والطلبة مرتفعي الفاعلية الذاتية يعتقدون أن لديهم القوة الكافية للتغلب على جميع المهام والمسئوليات الأكاديمية، كما أن الطالب الذي يتمتع برأس مال نفسي مرتفع لديه قدر من الصمود الذى يمكنه من التغلب على المشكلات، والإصرار لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وذلك من خلال تطبيق عوامل الحماية الداخلية، بما تتضمنه من سمات شخصية وقدرات معرفية، بالإضافة إلى الصورة الذاتية الإيجابية، والاستقرار الانفعالي الخارجي؛ مما يجعله يزيد من تكيفه الشخصي (عطية وأحمد، ٢٠٢٢).

ويتكون رأس المال النفسي من أربع قدرات وهي الكفاءة الذاتية، والأمل، والتفاؤل، والصمود النفسي، حيث تعتبر الكفاءة الذاتية بمثابة اعتقاد الفرد بقدرته على توجيه الموارد والمعرفة والدافعية للتصرف في موقف معين، وبالتالي فإن أصحاب الكفاءة الذاتية يمكنهم مواجهة المواقف الصعبة؛ لأنهم أكثر ثقة في إنجاز المهام اليومية، كما ينطوي الأمل على الإرادة والدافعية لتحقيق النجاح، كما يُسهم الصمود النفسي في تعزيز القدرة على التعامل مع المطالب المختلفة كالمحن والمشكلات ومواجهة الصراعات، في ظل التفاؤل الذي يشير إلى توقع عام بالنتائج الإيجابية، وتشير نتائج البحوث إلى أن رأس المال النفسي يرتبط بالرفاهية والانفتاح، ومواجهة الضغوط، والاندماج الدراسي **(Lither, 2007; Avey et al., 2010)**.

ويمكن للطلاب تعلم كيفية الاستفادة من أساليب التعلم الخاصة بهم، وإجراء العديد من المحاولات لتحسين الأداء الأكاديمي لديهم، ولطالما كان العديد من المعلمين وأولياء الأمور المخلصين قلقين من عدم تحقيق طلابهم لأكبر قدر ممكن من النجاح، حيث يعتقد العديد من المعلمين أنه يجب أن يكون لدى الطلاب استجابة متفائلة من أجل تحقيق التفوق. ويرى دون وآخرون (**Dun et al. (1989**) أنه من خلال الدراسات الضخمة، فقد تم الإشارة إلى أن كل من أصحاب التحصيل المنخفض والمتوسط يحصلون على درجات أعلى في اختبارات التحصيل والمواقف الموحدة عندما يتم تدريسهم في نطاق أساليب التعلم الخاصة بهم. كما أن البحث المكثف أظهر أنه عندما يتم تعليم الطلاب في سياق أساليب التعلم الخاصة بهم، فإن أداء كل من أصحاب الأداء الضعيف والمتوسط يكونوا أفضل في تقييمات الإنجاز المعياري والمواقف **(Cada, 2021)**. ولا شك أن الاندماج الدراسي يمثل القوة التي يمكن أن تساعد الفرد في إدارة وتعزيز السلوك الموجه نحو الهدف، وبالتالي تحفيز الطلاب على ما يرغبون في تعلمه، وكيف ومتى يتعلمون؛ ومن ثم فإن الطلاب ذوي الدافعية والاهتمام المنخفض يكونوا أقل سعادة بالتعلم من أقرانهم ذوي الدافعية المرتفعة، وأن الاندماج الدراسي هو مؤشر واضح على مستوى الدافعية **(Zhang, 2021)**. ومع وجود سلوك تعليمي واضح ومتعدد الوسائط، وتنفيذ طرائق التدريس المناسبة لتلبية الاحتياجات للطلاب وتعريضهم لطرائق تعلم أحدث سيعزز ذلك عملية التعليم والتعلم والأداء الأكاديمي والنتائج التربوية لجعل الفرد متخصصًا بشكل كافٍ.

مشكلة البحث:

لا شك أنه في المرحلة الجامعية تتبلور شخصية الطالب وتبرز قدراته العقلية المختلفة، كونها الفترة التي يظهر فيها الفروق الفردية بين الأفراد، سواء في القدرات العقلية العامة أو الميول والاستعدادات، وأساليب التعلم وأساليب الأداء الأكاديمي.

إن النجاح الأكاديمي للطالب بمفهومه الحديث لا يعنى حصوله على درجات مرتفعة فحسب؛ حيث إن التعبير عن النجاح من خلال المعدل التراكمي للدرجات الناتجة من الامتحانات وطرائق التقويم التقليدية لا تعكس الحقيقة بشكل كامل؛ لأنه يتجاهل عوامل أخرى قد يكون تأثيرها أقوى وأهم من الدرجات التي حصل عليها الطالب، فأصبح النجاح الأكاديمي يقاس من خلال إنجاز الطالب في الجانب الأكاديمي، ومدى إدراكه لجودة تعليمه ورضاه عنه وإدارة الوقت، وتكيفه وكفاية اكتسابه للمهارات والمعرفة والكفايات اللازمة، وقدرته على تنظيم الوقت، وتكيفه الشخصي والمدرسي **.(Orçanli et al., 2021)**

وأشارت عديد من الدراسات إلى الحالة النفسية الإيجابية والموارد النفسية للمتعلم أثناء تفاعله داخل بيئته التعليمية يشار إليها برأس المال النفسي الأكاديمي، ويعرف بأنه حالة نفسية إيجابية تنتج عن تفاعل الأمل والفاعلية الذاتية والصمود والتفاؤل أثناء تعامل الطلب مع البيئة الأكاديمية **(Luthans, 2012; Cavus & Cokcen, 2015)**

والطالب الجامعي يواجه تحديات متنوعة ناجمة عن متطلبات الدراسة الأكاديمية، وتحديات إدارة العلاقات الشخصية، وهذا يرجع لما تتميز به سنوات الكلية من تغيرات كبيرة في الجوانب الثقافية والديموغرافية والمجتمعية والتكنولوجية لطلبة الجامعات، بالإضافة لعوامل عديدة أدت إلي زيادة وقت الاتصال بالإنترنت يوميًا، وهو ما أثر بشكل كبير على الحالة الصحية النفسية والبدنية لدى طلبة الجامعة؛ مما يجعلهم في أشد

الاحتياج لامتلاك سمات وقدرات إيجابية، مثل: التفاؤل، والصلابة، والأمل، والمرونة، والانفعالات الإيجابية التي تجعلهم يخرجون سالمين من هذه الفترة الزمنية (عبد العزيز، ٢٠٢٢).

وتشير نتائج العديد من البحوث إلى أن رأس المال النفسي يصاحب رضا الطلاب عن حياتهم بشكل عام، بالإضافة للعلاقة القوية بين كل من رأس المال النفسي والرفاهة النفسية، حيث يُعد رأس المال النفسي مؤشرًا إيجابيًا قويًا ينبئ بالانفعالات الإيجابية، ويرتبط عكسيًا مع القلق والتوتر الأكاديمي، ولا شك أن الارتباط الإيجابي مع رأس المال النفسي الأكاديمي ينعكس على إنجازات الطالب الجامعي، وأساليب التعلم النوعية، والاندماج في الحياة الجامعية، مثل: دراسة عبد الحميد (٢٠١٩)، والنجار (٢٠٢٠)، وسيرينفاسجابلان**Srinivasagopalane(2020)**، وسالم (**2021**)، وكادا **Cada (2021)**، وعبد العزيز (٢٠٢٢)، وعطية وأحمد(٢٠٢٢)، وبيوفانو **Bifano (2023).**

وقد أشارت نتائج العديد من البحوث السابقة إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم النوعية والمعدلات الأكاديمية، وفعالية الذات الأكاديمية، وأساليب التفكير، مثل: دراسة حميدة (٢٠١٥)، والمطوع (٢٠١٧)، وكادا **Cada (2021)**، وبيوفانو **Bifano (2023)**.كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت الاندماج الدراسي للعلاقة بين الاندماج الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح، والحاجة إلى المعرفة، والدافعية لدى الطلاب، مثل: دراسة محمود (٢٠١٧)، والزهراني(٢٠١٨)، والنجار (٢٠١٩). وانطلاقًا من العرض السابق تتركز مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مماليتكس) والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة؟
٢- هل يختلف رأس المال النفسي الأكاديمي باختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لدى طلبة الجامعة؟
٣- هل تختلف أساليب التعلم النوعية (مماليتكس) باختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لدى طلبة الجامعة؟
٤- هل يختلف رأس المال النفسي الأكاديمي باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة؟
٥- هل تختلف أساليب التعلم النوعية (مماليتكس) باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة؟

أهداف البحث:

يستهدف البحث إلى التحقق من الأهداف التالية:

١- التعرف على طبيعة العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مماليتكس) والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.
٢- الكشف عن الاختلافات في رأس المال النفسي الأكاديمي التي تعزي لمستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لدى طلبة الجامعة.
٣- الكشف عن الاختلافات في أساليب التعلم النوعية (مماليتكس) التي تعزي لمستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لدى طلبة الجامعة.

٤- الكشف عن الاختلافات في رأس المال النفسي الأكاديمي التي تعزي للنوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة.
٥- الكشف عن الاختلافات في أساليب التعلم النوعية (مماليتكس) التي تعزي للنوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث: تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:

١. الأهمية النظرية:

أ أهمية المتغيرات التي يتناولها هذا البحث مثل رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية والاندماج الدراسي التي لم يتم تناولها -في حدود اطلاع الباحث- لبيان طبيعة العلاقات فيما بينها بقدرٍ كافٍ في البحوث السابقة.

ب يمكن أن تكون هذه الدراسة أساسًا نظريًا لانطلاق مزيد من الدراسات التجريبية التي تبين أثر تحسين جوانب رأس المال النفسي الأكاديمي في متغيرات أخرى.

٢. الأهمية التطبيقية:

أ قد تشجع نتائج البحث الحالي الباحثين والتربويين على تصميم برامج تدريبية وإرشادية لتنمية الجوانب النفسية الإيجابية لدى طلبة الجامعة.

ب مساعدة صانعي القرار في الجامعات لتوجيه مراكز الإرشاد الطلابي ورعاية الشباب بضرورة الاهتمام بتنمية رأس المال النفسي ومراعاة أساليب التعلم النوعية للمساعدة في الاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع البحث على دراسة العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مماليتكس) لدى عينة البحث.
الحدود البشرية: اقتصرت عينة البحث على طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل.
الحدود الزمانية: أجري هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.
الحدود المكانية: جامعة الملك فيصل - مدينة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

١-رأس المال النفسي الأكاديمي Psychological capital academic

يعرفه عطية وأحمد (٢٠٢٢، ١٤٤) بأنه: "الحالة النفسية الإيجابية التي تجعل الطالب قادرًا على أداء مهامه وواجباته وتحقيق أهدافه بنجاح، وثقته في قدراته على مواجهة المشكلات والضغوط، والتغلب عليها من خلال نظرته الإيجابية للأحداث، وإعادة توجيه المسار عندما يتطلب الموقف تحقيق الأهداف التي وضعها الطالب لنفسه". ويتكون رأس المال النفسي الأكاديمي من الأبعاد التالية:

أ **الفاعلية الذاتيةSelf-Efficacy:** وتشير إلى معتقدات الطالب في قدرته على إنجاز المهام المطلوبة منه بنجاح، وبذل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه.

ب **الأمل:Hope** يشير إلى السعي نحو تحقيق الأهداف، واتباع طرق ومسارات عديدة وفعالة لإنجاز أهدافه أو تغييرها عند الضرورة لتحقيق الأهداف.

ج **التفاؤل:Optimism** يشير إلى النظرة الإيجابية نحو المستقبل والإقبال على الحياة، وتوقع إمكانية تحقيق الأهداف وحدوث الأفضل والإيمان بالنجاح في الحياة.

د **الصمود:Resilience** يشير إلى قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات والضغوط ومعالجتها والتعامل معها بإيجابية؛ والتغلب عليها مع التصميم على تخطي العقبات والمشكلات.

ويعرف الباحث رأس المال النفسي الأكاديمي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي والمتمثلة في (الثقة، الأمل، الصمود، والتفاؤل) إعداد الشهري (٢٠٢٢).

٢-أساليب التعلم النوعية (مموليتكس) Memletics Learning styles

يعرف وايتلى **Whiteley** أساليب التعلم في ضوء علاقتها بنوعية نشاط مراكز معينة بفصوص المخ الأربعة، والتي تتكون منها القشرة المخية، على أنها "أساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد والتي ترتبط كل أسلوب منها بنشاط مناطق محددة في القشرة المخية، وتؤدى إلى تحسين كفاءة الأداء العقلي لدى الأفراد" **(Whiteley, 2006, 23)**. **ويعرف الباحث أساليب التعلم إجرائيًا** من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على مقياس أساليب التعلم النوعية المستخدم في البحث الحالي بما يحتوي عليه من أساليب تعلم (بصري، سمعي، لفظي، جسمي، منطقي، جماعي، فردى) تعريب أبو قورة (٢٠١٩).

٣-الاندماج الدراسي Academic Engagement:

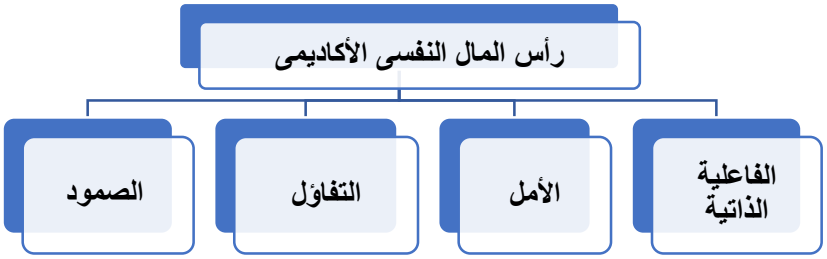
يُعرف الاندماج الدراسي بأنه مشاركة طلاب الجامعة سلوكيًا في الأنشطة التعليمية المختلفة - الصفية أو اللاصفية -ومدى التزامهم وجدانيًا في ضوء علاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، ومعرفيًا من خلال توظيفهم لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرتهم من أجل التعلم (**Sedaghat et al., 2011**). **ويعرفه الباحث الاندماج الدراسي إجرائيًا** بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاندماج الدراسي المستخدم في الدراسة الحالية إعداد عبد الحميد (٢٠١٩).

الإطار النظري وأدبيات البحث:

أولاً: رأس المال النفسي الأكاديمي:

يُسهم رأس المال في التنبؤ بشكل دال إحصائيًا بتمكين المتعلمين وزيادة التزامهم الدراسي، باعتباره قوة إبداعية تعزز الخصائص النفسية والشعور الإيجابي نحو الدراسة، ومن خلال دراسة طولية بينت نتائجها توسط رأس المال في العلاقة بين الحاجات النفسية والنجاح الأكاديمي بين الطلاب -**Carmona Halty et al., 2019)**. كما أن رأس المال النفسي يُسهم في رفع الشعور بالكفاءة لدى الطلاب واستقلاليتهم والتزامهم، ومستويات أعلى من التفاؤل والأمل والكفاءة الذاتية والصمود بدرجة أعلى من

المتوسط، كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات أنه كلما قام الطلاب الأعلى في درجات رأس المال النفسي بتقييم جودة العلاقة بين المعلم وطلابه كانت تقييماتهم مرتفعة تنم عن الشعور بالرفاهية النفسية والالتزام وتحقيق النجاح الأكاديمي، مثل: دراسة أحمد وآخرون **Ahmed et al. (2017)**، وكارمونا هالتي **Carmona-Halty (2019)**، ونيلسن وآخرون **Nielsen et al. (2017)**



شكل (١) نموذج مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي

شكل (٢) العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي، وأساليب التعلم النوعية، والاندماج الدراسي

ويعتبر رأس المال النفسي عنصرًا نفسيًا أساسيًا يركز على نقاط القوة الداخلية والموارد الإيجابية التي يمتلكها الفرد، والتي يمكن الاستفادة منها أو استغلالها، ويتجاوز رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي؛ فهو حالة نفسية إيجابية تؤثر على تصورات الفرد ومواقفه وسلوكياته وتُسهم في الحفاظ على التوازن النفسي وتعزز النمو الشخصي الإيجابي **(Gong et al., 2018; Zhang, 2016)**.

ولا شك أن رأس المال النفسي يرفع من مستوى النمو المهني للفرد؛ فهو يُساعده على تفادي الصعوبات، والمعوقات والصدمات التي يتعرض لها خلال حياته؛ فالأفراد ذوي المستويات المنخفضة من رأس المال النفسي يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط، بالمقارنة بالأفراد ذوي المستويات المرتفعة من رأس المال النفسي فهم أكثر استخدامًا لأساليب إيجاد معنى إيجابي للأحداث الضاغطة، كما أن رأس المال النفسي يُمثل موارد الفرد الإيجابية التي تساعده على تحقيق النجاح في جميع جوانب حياته المختلفة، فمفهوم رأس المال النفسي يركز على خصائص الفرد الشخصية الإيجابية التي تساعد في تحسين مستوى أدائه **(Baroan, 2016)**. وأضاف لوثانز ويوسف مرجان **Luthans and Youssef-Morgan (2017)** أن رأس المال النفسي هو الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تتميز بوجود الثقة الفعالة في القيام بالمهام، وبذل الجهود الضرورية للنجاح في المهام الصعبة، واتخاذ اتجاه إيجابي (التفاؤل) حول النجاح الآن وفي المستقبل، والمثابرة في سبيل تحقيق الأهداف، وعند الضرورة إعادة توجيه المسارات نحو الأهداف (الأمل) لكي ينجح، عندما يتعرض الفرد للمشكلات والمعوقات، والمحافظة على إعادة التوازن،

وتجاوز الصعوبات (الصمود) لتحقيق النجاح، فالطلاب ذوو المستويات المرتفعة من رأس المال النفسي يجيدون التعامل مع العقبات ويتمتعون بالكفاية؛ ونتيجة لذلك تزداد نواتج تعلمهم المرغوبة مما يدل على ارتفاع مستويات اندماجهم الدراسي، كما توجد علاقة سلبية بين رأس المال النفسي والقلق، مما يُفسر قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات والتغلب عليها مهما اختلفت المواقف والظروف، حيث تؤثر الحالة النفسية الإيجابية لرأس المال النفسي في تصورات الطلاب واتجاهاتهم وسلوكياتهم والاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لإدارة المواقف الضاغطة **(King et al., 2020).**

يرى بيتال وميللر **Batel and Paul (2022)** أن رأس المال النفسي مورد تحفيزي قائم على الشخصية متجذر في الإطار النظري لعلم النفس الإيجابي، حيث إنه يمثل بنية أساسية تحتوي على أربع قدرات تكيفية**:** الأمل، والكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والصمود النفسي في مسار علم النفس الإيجابي بشكل عام، والذي قام بتحويل تركيز علم النفس العملي القائم على البحث من التعامل حصريًا مع المشاعر السلبية والاضطرابات الوظيفية والضعف والمرض وعلم الأمراض، إلى الفرد وصفاته الإيجابية، ونقاط القوة، والصحة، والحيوية، كما أظهر العديد من الباحثين أن رأس المال النفسي مُنبئ بالاندماج الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب، ومن ناحية أخرى فإن رأس المال النفسي يمثل قوة إبداعية تعزز الصفات والمشاعر النفسية، والنتائج الإيجابية، وكذلك يتم التنبؤ بها من خلال تلك الصفات والمشاعر، وأظهرت النتائج توسط رأس المال النفسي بين الاحتياجات النفسية الأساسية والنجاح الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين. كما أظهرت دراسات أخرى أن الطلاب الأعلى يقيمون جودة العلاقة بين المعلم والطالب، كلما ارتفع رأس المال النفسي كلما قوي إحساسهم بالرفاهية والالتزام والنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أن تكثيف تحولات المشاعر الإيجابية لبناء الصفات الإيجابية في صميم رأس المال النفسي، وتقوية التزام الطلاب بالدراسات، يؤدي إلى أداء أكاديمي أفضل**(Batel & Paul, 2022).**

كما يؤدى رأس المال النفسي الأكاديمي إلى بذل الطالب مزيد من الجهود لتحقيق النجاح الأكاديمي، فطلاب المرحلة الجامعية يستخدمون موارد رأس المال النفسي الخاصة بهم عند إكمال المهام الأكاديمية أو تحقيق أهدف برنامجهم الأكاديمي، ومن الملاحظ أن كل مكون من مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي ذو تأثير واضح في تشكيل الأداء الأكاديمي للطلاب؛ حيث تُحدد الكفاية الذاتية الأكاديمية، والتي تعنى معتقدات الفرد حول مهاراته الأكاديمية التي تساهم في أداء ناجح في مجال معين، وما إذا كان الطالب قد أكمل المهمة بشكل فعال أم لا، كما تؤدى دورًا تنبؤيًا بمستوى إنجاز الطالب في البيئات التعليمية. أما التفاؤل والذي يشير إلى الأفكار الإيجابية للفرد عن حياته الأكاديمية المستقبلية فيقود الفرد إلى تحقيق نتائج ناجحة في حياته التعليمية. بينما يلعب الأمل والذي يمثل معتقدات الفرد حول ما إذا كان يمكنه إيجاد مسارات الحل اللازمة وتطبيق هذه المسارات بكفاءة دورًا في تحقيق أهداف أكاديمية محددة وتحقيق الإنجازات الأكاديمية **(Garcia, 2013; Luthans & Avolio, 2007)**

وتشير الأدلة حول العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتكيف الأكاديمي إلى أن كل عنصر من عناصر رأس المال النفسي الأكاديمي يلعب دورًا مركزيًا في الطريقة التي يضبط بها الطلاب متطلبات بيئتهم الأكاديمية ؛ فثقة الطلاب في مهاراتهم الخاصة في التكيف مع المتطلبات الأكاديمية وقدرتهم على توظيف هذه المهارات تعمل على زيادة فرص النجاح الأكاديمي، وتحقيق الأهداف المحددة جيدًا باتجاه إيجابي حتى عندما يواجهون صعوبات وتحديات أكاديمية كبيرة؛ لذا يُعد رأس المال النفسي الأكاديمي مطلبًا ضروريًا للتكيف الأكاديمي الناجح (القصبي، ٢٠٢٢).

مكونات رأس المال النفسي:

جدير بالذكر أن هناك اتفاق بين الباحثين على اعتبار أن رأس المال النفسي مكونًا عامًا يتمثل في تلك الحالة النفسية الإيجابية والمكون من أربعة عوامل يرمز لها بـ **HERO** وهي الأمل، والفاعلية، والصمود النفسي، والتفاؤل، وفيما يلي توضيح لكل مكون على حده:

١. **الأمل**: **Hope** حالة تحفيزية إيجابية تتضمن قوة الإرادة والتصميم على متابعة الأهداف وإيجاد مسارات بديلة لتحقيقها عند مواجهة العقبات والمشكلات، ومن ثم فهو نظام دينامي معرفي ودافعي يعمل على تحفيز العلميات المعرفية لتحقيق الهدف. فالأمل حالة معرفية يضع فيها الفرد أهداف معينة ولكنها واقعية، وتدفعه المسئولية نحو تحقيق الأهداف (محمود، وزايد، ٢٠٢١). ويتكون الأمل من الإرادة والإصرار على تحقيق أهداف الفرد، والقدرة على ابتكار طرائق متعددة للوصول إلى أهدافه، وقد ارتبط الأمل بمستويات أعلى من الإنجاز في مجالات مختلفة مثل الرياضة والعمل والنجاح الأكاديمي والأداء الأمثل للطلاب، وأن مستويات الأمل المرتفع لدى الطلاب تنبأت بنجاح أكاديمي أفضل، ويتم التعبير عن الأمل على أنه القدرة على التحفيز نحو الأهداف، والأفكار حول هدف أو اتخاذ إجراء لتحقيق هدف، والتصميم على مواصلة هذا الإجراء، وبناءً على ذلك، يمكن القول أن هناك بعدين في بُعد الأمل وقوة الإرادة وقوة المسار. بينما قوة الإرادة هي الطاقة التي تمكن الفرد من التركيز على هدفه، تشير قوة المسار إلى طرق بديلة تم تطويرها لتحقيق هذا الهدف. كما أن ردود أفعال الأشخاص الذين لديهم مستوى عالٍ ومنخفض من الأمل ليست هي نفسها، ويمكن للأشخاص الذين لديهم مستوى عالٍ من الأمل أن يتفاعلوا بشكل أكثر انسجامًا وإيجابية مع أي عقبات. يُقال إن الأفراد الذين يمكنهم تحقيق ذلك أكثر كفاية من حيث التنظيم من غيرهم في وظائفهم. ويُذكر أن الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الأمل في تحقيق أهدافهم يظهرون موقفًا أكثر تصميماً مقارنة بالأفراد ذوي الأمل المنخفض**(Luthans & Peterson, 2003).**

٢. **الفاعلية الذاتية:** تُعد الفاعلية الذاتية المكون الأول لرأس المال النفسي وهي قدرة الفرد على تنظيم أو تنفيذ الأهداف المرجوة بنجاح، والأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة هم أكثر استعدادًا لبذل المزيد من الطاقة والجهد لإكمال مهامهم، وبالتالي فإن الفاعلية الذاتية مهمة جدًا لاندماج الطلاب في الدراسة، وتعتبر الفاعلية الذاتية البناء الأساسي لنظرية باندورا المعرفية الاجتماعية حيث تشير إلى ثقة الفرد في قدرته على تحقيق مستوى عالٍ من الأداء. وتستلزم الكفاءة الذاتية العالية إيمانًا قويًا بقدرة الفرد على التحكم في النتائج الرئيسة وتسهيل تحقيق الهدف الناجح، وقد أظهرت الدراسات التحليلية أن الكفاية الذاتية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأداء العمل، ونظرًا لارتباط الكفاية الذاتية بمعتقدات الطلاب عن الإنجاز، فإن لها تأثيرًا مباشرًا على دوافعهم، ومن ثم تؤثر على اندماجهم وأدائهم الأكاديمي. وتسهم العديد من العوامل في تحسين وتشكيل الكفاءة الذاتية مثل: الأسرة والأصدقاء والمدرسة، كما تعتبر أدوار المعلمين أيضًا ذات أهمية كبيرة لأنها تعمل على تشكيل الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب؛ حيث يؤثر سلوك المعلمين على كفاءة الطلاب سلبًا أو إيجابيًا إذا شجع المعلم الطلاب وجعلهم يؤمنون بأنفسهم وقدراتهم، يصبح بناءً الكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب إيجابيًا **(Wan&Ren, 2020)**. ويتم التعبير عن الكفاءة الذاتية على أنها إيمان بالذات حول الإجراءات التي يمكن أن يتخذها الفرد في المواقف المستقبلية، وتتكون الكفاءة الذاتية كعملية من الكشف عن المشاعر الإيجابية، وتعزيز الثقة بالنفس نحو تحقيق الأهداف، ويُذكر أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يختارون مهامًا أكثر صعوبة، ويسعون لتحقيق

أهدافهم، ولديهم دافع أعلى في مواجهة العقبات، بالإضافة إلى ذلك، فإن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة هم أقل تصميمًا وأكثر نجاحًا في وظائفهم، يشار إلى أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يمكن أن يستسلموا بسرعة ويتعرضون للفشل **(Luthans&Youssef,2004).**

٣. **الصمود النفسي:** يمثل القدرة على التكيف بشكل إيجابي مع الشدائد، والتعافي منها للحفاظ على التقدم، فالصمود يساعد على الازدهار من خلال التكيف الإيجابي مع الشدائد التي يواجهها الطلاب، عبر الصمود والمثابرة لتخطى التحديات وتحقيق الأهداف. وتتعلق بقدرة الفرد على التعافي من المحن أو الإخفاقات فيمكن للأفراد المرنين العودة إلى حالتهم الأصلية أو حتى تحقيق نتيجة أفضل بعد مواجهة محنة كبيرة. لقد وجدت الدراسات أن المرونة تتنبأ بالأداء التكيفي في مجموعة واسعة من المجالات. أما المرونة الأكاديمية فكانت مؤشرًا إيجابيًا على نتائج المدرسة مثل الاستمتاع بالمدرسة والاندماج في الفصل واحترام الذات بشكل عام. وقد ارتبط الصمود أيضًا بمستويات أعلى من الاندماج والكفاءة الذاتية والعلاقات الإيجابية مع المعلمين والأداء الأكاديمي المرتفع؛ حيث يرى الطلاب ذوو الصمود المشكلات على أنها تحديات وليست تهديدات، ومن ثم فالصمود النفسي يتنبأ مستقبليًا بالإنجاز الأكاديمي **(Martin, 2013).** ويشير **Luthans et al. (2006)** إلى أن الصمود هو رأس مال نفسي يحتاج إلى التعزيز والتطوير لدى كل فرد، فوجود درجة مقبولة من الصمود تمكن الشخص من تحويل المواقف العصيبة إلى فرص إيجابية، إذ أنه عملية يمكن تطويرها خلال فترة الحياة، ولا يمكن اعتبارها خصائص متأصلة في الشخصية. إن الحفاظ على المعايير الأكاديمية الجيدة هو المقصود بالمرونة الأكاديمية فالطلاب يمكن أن يفقدوا النجاح الأكاديمي إذا كانوا يفتقرون إلى المرونة أو يدرسون تحت الضغط أو يعانون من ضغوط في مؤسستهم، فالطلاب ذوي المرونة الأكاديمية الجيدة يمكنهم النجاح في المدرسة على الرغم من وجود ظروف معاكسة. وترتبط المرونة النفسية ببعض المفاهيم مثل المهارات والقدرات والتفكير الإيجابي وضبط النفس، وفقًا لذلك يمكن للأفراد الذين يتمتعون بالمرونة التعامل مع الموقف السلبي بشكل أكثر تناغمًا، ويشار إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المرونة النفسية بأنهم أفراد يتمتعون بقدرة تفكير مرنة وقادرون على التغلب على المشكلات بشكل أسرع من الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، يُذكر أن هؤلاء الأفراد أكثر كفاءة ولديهم أداء أعلى في بيئة عملهم، وأكثر مسئولية وكفاءة **(Akdemir&Acan, 2017).**

٤. **التفاؤل:** يعنى الإيمان بأن الأشياء الجيدة ستحدث، والنظرة الإيجابية للحياة، وبالتالي فإن الأفراد المتفائلين الذين لديهم هذ المعتقدات الذاتية يتوقعون النجاح عند مواجهة التحديات. ويشاركون في مواجهة أكثر تركيزاً ونشاطاً (عبد العزيز، ٢٠٢٢). والأمل يتعلق بتوقع عام للنتائج الإيجابية حيث يبني الأفراد المتفائلون توقعات إيجابية تحفزهم على متابعة الأهداف والتعامل مع الصعوبات لتحقيق الهدف في بيئة العمل، كما ارتبط التفاؤل بتحقيق النجاح المهني. أما في السياق الأكاديمي فقد وجد أن التفاؤل يرتبط ارتباطا إيجابيًا بالتحصيل الأكاديمي والاندماج الدراسي كما تنبأ بشكل إيجابي بالتكيف مع الدراسة الجامعية **(Carver & Scheier, 2014).** والتفاؤل يمثل الموقف أو الحالة المزاجية التي ستحدث بها الأشياء المرغوبة لصالح المستقبل، فالتفاؤل هو وسيلة للتعبير عن الذات ويفسر المتفائلون الأحداث السلبية من خلال ربطها بالعوامل الخارجية. كما أن مستوى التفاؤل يساهم بشكل إيجابي في نتائج الحياة العملية **(Louthan&Youssef, 2004).** بينما المتفائلون يفسرون مؤقتًا الأحداث غير السارة؛ من ناحية أخرى، ذكروا أن المتشائمين يفسرون الأحداث غير السارة بشكل دائم

وأن المتفائلين يعززون ثقتهم بأنفسهم بأخذ نصيب منها عندما يصلون إلى نتائج إيجابية. وبالمثل، أوضحوا أن الأفراد المتفائلين يفكرون في الغالب في المواقف الإيجابية في مواجهة حدث ما، بينما يفكر أولئك الذين ليسوا متفائلين في المواقف السلبية. كما ذكروا أن التفاؤل في رأس المال النفسي يجب أن يكون له صفة واقعية لا تتردد في تحمل المسؤولية. هناك جانب آخر يؤثر على الموقف الإيجابي لشخص ما تجاه نفسه أو الآخرين وهو رأس المال النفسي والذي يشير إلى قدرة الشخص على تكوين استقلاليته وتفاؤله وأمله ومثابرته للتعبير عن رضاه الشخصي خارجيًا وداخليًا. يميل الشخص الذي لديه رأس مال نفسي إلى التمتع برفاهية نفسية جيدة يتم التعبير عنها من خلال مواقفه الإيجابية مثل الاستقلال والتفاؤل والأمل والثقة الإيجابية وبالتالي، يمكن الاستنتاج أن الشخص الذي يتمتع بالاستقلالية والتفاؤل والأمل والثقة الشخصية الإيجابية يميل إلى التصرف بشكل إيجابي تجاه نفسه والآخرين **(Sinring & Umar, 2022)**.

ثانياً: أساليب التعلم النوعية:

ظهر نموذج التعلم المفضل المملتيكس كنموذج مغاير لما يوجد من نماذج لأساليب التعلم يهتم بأساليب التعلم المرتبطة بفصوص المخ الأربعة المكونة للقشر المخية، ويقوم هذا النموذج على الربط بين أساليب التعلم وفصوص معينة في الدماغ، يسمى النموذج المتكامل للياقة العقلية **Memletics** والذي قدمه وايتلى (٢٠٠٤). ويستند هذا النموذج على فلسفة أن الإنسان إذا ترك لياقة جسمه سيتعرض للأمراض، وإذا ترك لياقته العقلية فسيتعرض للنسيان. وتتحدد أساليب التعلم المفضلة لدى الأفراد بسبعة أساليب تعلم، وهي:

١. أسلوب التعلم البصري: ويعتمد على استخدام الصور والفهم المكاني، ويرتبط بالمراكز البصرية في فصوص المخ (الفص القفوي) في مؤخرة الدماغ.
٢. أسلوب التعلم الجسدي أو البدني: ويعتمد على استخدام الجسد واليدين وحاسة اللمس، ويقع في مؤخرة الفص الأمامي من القشرة المخية.
٣. أسلوب التعلم السمعي: ويعتمد على استخدام الصوت والموسيقى، ويقع في الفص الصدغي الأيمن.
٤. أسلوب التعلم المنطقي: ويعتمد على استخدام المنطق والاستدلال، ويقع في الصفوف الأمامية والجدارية من القشرة المخية.
٥. أسلوب التعلم اللفظي: ويعتمد على تفضيل واستخدام اللغة، ويقع في الفصوص الصدغية الأمامية من القشرة المخية.
٦. أسلوب التعلم الانفرادي: ويعتمد على تفضيل العمل الفردي والتعلم الذاتي، ويقع في الفصوص الأمامية والجدارية من القشرة المخية.
٧. أسلوب التعلم الاجتماعي: ويعتمد على تفضيل التعلم في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويقع في الفصوص الأمامية والصدغية من القشرة المخية.

ذكرت بايفانو **Bifano (2023)** أنه تم استخدام المصطلحين "أساليب التعلم" و"الأساليب المعرفية"، في بعض الأحيان، بشكل متبادل في الأطر النظرية حول موضوع أنماط التعلم. ووصف هارتلي (١٩٩٨) الأساليب المعرفية بأنها الطريقة التي يتعامل بها الأفراد مع المهام المعرفية، واقترح أن أساليب التعلم هي الطرق التي يتعامل بها الأفراد مع مهام التعلم المختلفة، كذلك وصف مصطلح أسلوب التعلم بأنه

تطبيق للأسلوب المعرفي في موقف التعلم. كما أن **Kassidy (2004)** اقترح أن هناك قبولًا عامًا بأن اختيار الفرد، أو ميله حول كيفية القيام بذلك الاقتراب من موقف التعلم (أسلوب تعلم الشخص) له تأثير على الأداء وتحقيق مخرجات التعلم.

كما تم تداول أساليب التعلم للطلاب على نطاق واسع في كل من الأدبيات النظرية والتطبيقية، كما أشار كولب (١٩٩٩)، أنها مجال مهم من الكفاءة الشخصية لطلاب الجامعات في أسلوب التعلم، أي كيف يتعامل الأفراد مع شيء جديد بالنسبة لهم. كما أن أساليب التعلم تتضمن أربعة مناهج معرفية لدى المتعلم، وهي: أ) يفضل الأنماط المعتادة للأداء العقلي. ب) أنماط المواقف والاهتمامات التي تؤثر على اختيار المتعلم للجانب الذي يجب الانتباه إليه في موقف تعليمي معين؛ ج) الميل إلى استخدام المواقف التي يمكن مقارنتها بأنماط التعلم الخاصة بالفرد؛ د) الميل إلى استخدام استراتيجيات تعلم معينة وتجنب البعض الآخر. ذكرت أكسفورد **Oxford (2001)** أن أسلوب التعلم غالبًا ما يحدد اختيار ما أشارت إليه باسم استراتيجيات التعلم، واستشهدت كمثال بحالة الطلاب ذوي الأسلوب التحليلي الذين يفضلون مثل هذه الاستراتيجيات المصنفة على أنها: التحليل المقارن، وتعلم القواعد، وتحليل الكلمات والعبارات، من ناحية أخرى، استخدم الطلاب العالميون استراتيجيات لإيجاد معنى مثل التخمين، والمسح، والتنبؤ، وكذلك التحدث دون معرفة كل الكلمات من خلال استراتيجيات مثل إعادة الصياغة والإيماءات **(Cada, 2021).**

ويرى كولب **Kolb (1985)** أن أساليب التعلم هي نتاج استعدادات وراثية، وخبرات الماضي، ومتطلبات البيئة الحالية لإنتاج توجهات الفرد نحو أنماط التعلم المتعددة، فقد استند إطار التعلم التجريبي لديه إلى إطار عمل لأنماط التعلم التي تصف دورة التعلم لكيفية ترجمة تجربة الكبار إلى مفاهيم، والتي تم استخدامها بعد ذلك كدليل في السعي وراء تجارب جديدة، وصف كولب أربعة أنواع سائدة من أنماط التعلم: (١) التقاربى **Converger**: حيث تكون قدرات التعلم السائدة لدى الفرد مجردة التصور والتجريب النشط -التجربة، (٢) المتشعب: حيث كان الفرد أفضل في التجارب الملموسة والملاحظة العاكسة -التفكير، (٣) المقلد: حيث كانت قدرات التعلم السائدة لدى الفرد هي التصور المفاهيمي والملاحظة التأملية -التصور المفاهيمي و(٤) الملائم حيث كانت قدرات التعلم لدى الفرد تجربة ملموسة وتجريب نشط -التنفيذ. طبق كولب أيضًا نموذج التعلم التجريبي الخاص به **(Bifano,2023)**. بينما يرى دن ودن **Dunn & Dunn (1992)** أن أسلوب التعلم يشير إلى الطريقة التي يبدأ بها المتعلم التركيز والتجهيز والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة والصعبة، وقد نظر الباحثون إلى أسلوب التعلم باعتباره الطريقة التي تصف الفروق الفردية في التعلم بين الأفراد، ويشيع ذلك في النماذج النظرية وأدوات قياس أساليب التعلم، كما أن أسلوب التعلم يمكن تعريفه بالفكرة السائدة لدى الأفراد في الطريقة الممكنة للحصول على المعلومات بطريقة معينة، وبشكل مختلف عن الآخرين، وأن أسلوب التعلم يركز على مواقف التعلم **Zhang et al., (2006)**.

ويشير نمط التعلم إلى الفروق بين الطلاب في نظرتهم لتبني نمط التعلم الذي يؤثر في أسلوب دراستهم، بمعنى آخر وجهة النظر المختلفة لدى الطلاب في اكتساب المعلومة بطرائق مختلفة، ويهتم علماء النفس المعرفي بالأسس التي تهتم بالتعلم والذاكرة والأساليب التي يمكن تطويرها لمساعدة المعلمين ومن ثم الطلاب، في إطار كيف ولماذا؟ فمثلًا بعض الطلاب يتعلم بشكل أفضل من خلال الكلمات ويُطلَق عليه متعلم لفظي، والبعض الآخر يفضل التعلم من خلال الصور ويطلق عليه متعلم بصري **(Harold, 2016).**

ويرى بعض الباحثين أن أسلوب التعلم متداخل مع الأسلوب المعرفي **(Riding&Cheema,1991)** خصوصًا في الجوانب التطبيقية، علاوة على أنهما أشارا إلى الفروق بينهما، حيث يتضمن أسلوب التعلم الجانب التطبيقي **Practical** والوظائف التربوية، بينما الأسلوب المعرفي يتعلق بالجوانب النظرية، والتطبيقات الأكاديمية، ومن هنا فإنه ثنائي القطب، أما أسلوب التعلم فله عوامل عديدة، ومستقرة نسبيًا في المواقف التعليمية؛ فهو يتضمن التعلم، التنظيم، معالجة المعلومات، وصف المعرفة، والمهارات. أما الأسلوب المعرفي فيتضمن أسلوب الفرد المفضل في جمع، تجهيز، وتقييم المعلومات **(Kim, 2008)**. في حين قدم رينزولي **Renzulli (2002)** تصورًا واسعًا للتمييز بين أساليب التعلم التي صُنّفت إلى تسعة أنواع وهي: التدريس المباشر، التعلم بواسطة التكنولوجيا، المشاريع، الدراسة المستقلة، تدريس الأقران، المناقشة، الألعاب التعليمية، التمثيل والمحاكاة، الممارسة والترديد، وهذه الأساليب تتصف بالشمولية لأغلب أساليب التعلم، لحداثتها ولإمكانية تطبيقها بسهولة داخل الفصل الدراسي. ويتضح أن النماذج التي تقيس أساليب التعلم متعددة، وقد يرجع هذا التباين إلى اختلاف الطرق والأساليب التي يستخدمها المتعلم لاستقبال ومعالجة المعلومات (البلاح، ٢٠٢٠).

ثالثاً: الاندماج الدراسي:

يمثل الاندماج الدراسي **Academic engagement** أحد أهم العوامل التي تؤثر في نواتج التعلم؛ فهو يعبر عن مدى مشاركة الطلبة سلوكيًا في الأنشطة التعليمية المختلفة - سواء الصفية أو اللاصفية - ومدى التزامهم وجدانيًا في ضوء علاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس وعلاقتهم بالطلاب الآخرين، وكذلك شعورهم نحو الجامعة، ومعرفيًا من خلال توظيفهم لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرتهم من أجل التعلم (**Sedaghat et al., 2011**).

وقد عرف فريدريكس وآخرون **Fredricks et al. (2004)** الاندماج الدراسي بأنه بناء مرن متعدد الأوجه أو الأبعاد، ويتضمن ثلاثة مكونات وهي:

١- الاندماج السلوكي **Behavioral Engagement:** ويشمل الانخراط في النشاطات الأكاديمية والاجتماعية أو النشاطات اللامنهجية، ويعتبر حاسمًا لتحقيق نتائج أكاديمية إيجابية ومنع التسرب من التعليم، ويمكن أن يتراوح الاندماج السلوكي من مجرد القيام بالعمل وإتباع القواعد إلى المشاركة في مجلس الطلبة.

٢- الاندماج الانفعالي:**Emotional Engagement** ويشتمل على ردود الفعل الإيجابية والسلبية تجاه المعلمين وزملاء الدراسة والأكاديميين والمؤسسة التعليمية، ويفترض خلق روابط مع المؤسسة التعليمية، والتأثير على الرغبة في القيام بالعمل، ويمكن أن يتراوح الاندماج الانفعالي من الإعجاب البسيط إلى التقييم العميق للمؤسسة أو التطابق معها.

٣- الاندماج المعرفي **Cognitive Engagement:** ويركز على الانتباه والتفكير والرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة وإتقان المهارات الصعبة، ويمكن أن يتراوح الاندماج المعرفي من الحفظ البسيط إلى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي تعزز الفهم والخبرة العميقة.

ويرى أسونكا وآخرون **Assuncao et al. (2020)** أن الاندماج الدراسي باعتباره عملية نفسية تتضمن بذل الطالب للجهد، والمثابرة، واستثمار طاقته الداخلية بشكل فعال وإيجابي عند ممارسة الأنشطة الدراسية المختلفة، ويشمل ثلاثة أبعاد هي: الاندماج السلوكي: الذى يرتبط بالسلوكيات الصفية الإيجابية كاحترام القواعد الاجتماعية والمؤسسية؛ الاندماج المعرفي: الذى يرتبط بأفكار وتصورات واستراتيجيات الطلاب المتعلقة باكتساب المعرفة والكفاءة في الأنشطة الأكاديمية كمداخل التعلم؛ والاندماج الوجداني: الذى يرتبط بالانفعالات والحالات الوجدانية الإيجابية والسلبية المتصلة بعملية التعلم والأنشطة الصفية، والأقران، وأعضاء هيئة التدريس (بغدادى، ٢٠٢١).

ويميز فان أودين **Van Uden et al. (2014)** بين ثلاثة أشكال من الاندماج، وهي: الاندماج السلوكي: ويحدث عندما يندمج الطالب في الدروس في الوقت المحدد بكل جهده؛ والاندماج الوجداني: ويحدث عندما يندمج الطالب ويكون متحمسًا لعملية التعلم، ويمتلك اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم، والاندماج المعرفي: ويحدث عندما يفهم الطالب أهمية تعلمه، ويستفيد من قدراته على التنظيم الذاتي لعملية تعلمه. ويذكر **HU & Wolniak (2013)** أن هناك نوعين من الاندماج، هما:

١- الاندماج الدراسي: يشير إلى بذل الطلبة للمزيد من الجهد في أداء المهام الأكاديمية لاستيفاء وتخطي المطلوب منهم.
٢- الاندماج الاجتماعي: يشير إلى مشاركة الطلبة في النشاطات الاجتماعية داخل الجامعة أو الحياة المجتمعية التي تخدم المجتمع.

دراسات وبحوث سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور كما ٠يلي:

أولاً: دراسات وبحوث تناولت رأس المال النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة:

هدفت دراسة كو وبورميما **Kau&Purmima (2019)** إلى فحص العلاقة بين رأس المال النفسي والتكيف الأكاديمي على عينة مكونة من (٧٣) طالب بكلية إدارة الأعمال، طبق عليهم مقياس رأس المال النفسي ومقياس التكيف الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال لرأس المال النفسي على التكيف الأكاديمي. كما أظهرت النتائج الدور الإيجابي لرأس المال النفسي في تحقيق الأهداف، والتحكم بشكل أفضل في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي.

وتحققت دراسة هالتى وآخرون **Halty et al. (2019)** من الدور الوسيط لرأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الانفعالات الإيجابية والأداء الأكاديمي، على عينة قوامها (٤٩٧) من طلاب المدارس الثانوية، طبق عليهم مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي ومقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس التجارب الايجابية والسلبية في البيئة الأكاديمية. وقد دعمت النتائج صحة النموذج المفترض بأن رأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الأكاديمي يتوسطان العلاقة بين الانفعالات الإيجابية والأداء الأكاديمي. كما هدفت دراسة أديل وجاهاياس **Adil and Ghayas (2020)** إلى استكشاف الأدوار الوسيطة لسلوكيات التدفق والتعطيل الذاتي في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من (٣٠٠) من الطلاب الجامعيين، وتم قياس مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي

من خلال المقياس الفرعي للفعالية الذاتية المدركة، واختبار توجيه الحياة للأكاديميين، ومقياس الأمل الأكاديمي، ومقياس المرونة الأكاديمية، وقد تم قياس سلوكيات التدفق والتعطيل الذاتي باستخدام مقياس التدفق المختصر ومقياس التعطيل الذاتي المعدل. تم أخذ متوسط درجات الطلاب التراكمية في الفصل الدراسي السابق كمؤشر على تحصيلهم الأكاديمي. أظهر نموذج القياس للدراسة توافقًا جيدًا مع البيانات، وأشار النموذج الهيكلي إلى التأثيرات الإيجابية المباشرة رأس المال النفسي الأكاديمي والتدفق والتأثير السلبي لسلوكيات التعطيل الذاتي على التحصيل الدراسي. أظهر كل من سلوكيات التدفق والإعاقة الذاتية وساطة موازية بين رأس المال النفسي الأكاديمي والمعدل التراكمي، مثل أن رأس المال النفسي الأكاديمي قلل من سلوكيات التعطيل الذاتي، مما أدى بدوره إلى تحسن المعدل التراكمي؛ من ناحية أخرى، عزز رأس المال النفسي الأكاديمي تجربة التدفق، مما أدى إلى تحسين التحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة أدنان وآخرون **Adnan et al. (2020)** عن الأدوار الوسيطة لسلوك التدفق وسلوك التعطيل الذاتي في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. وتكونت العينة من (٣٠٠) من الطلاب الجامعيين. تم قياس مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي من خلال المقياس الفرعي للفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة، ومقياس الأمل الأكاديمي، ومقياس المرونة الأكاديمية ومقياس التفاؤل الأكاديمي. وتم قياس سلوكيات التدفق والتعطيل الذاتي باستخدام مقياس التدفق المختصر ومقياس التعطيل الذاتي. تم أخذ متوسط درجات الطلاب التراكمي في الفصل الدراسي السابق كمؤشر لإنجازهم الأكاديمي. وأظهرت النتائج التأثيرات الإيجابية المباشرة لرأس المال النفسي الأكاديمي على التحصيل الدراسي. كما أظهرت النتائج أن رأس المال النفسي الأكاديمي خفض من سلوكيات الإعاقة الذاتية مما أدى إلى تحسن التحصيل؛ كما عزز رأس المال النفسي الأكاديمي سلوكيات التدفق مما أدى إلى تحسن التحصيل الأكاديمي.

وكشفت دراسة رونيل وآخرون **Ronnel et al. (2020)** عن العلاقة بين رأس المال النفسي والاندماج في المجال الأكاديمي ومجال العمل. وأجريت ثلاث دراسات عبر سياقات ثقافية مختلفة (هونغ كونغ، الصين، الفلبين)، في المجالات الأكاديمية والعمل وفئات عمرية متنوعة (موظفون بالغون ومراهقون في سن الجامعة). وأجريت الدراسة الأولى على (١٦٢) موظفًا، وأجريت الدراسة الثانية على (٧١) طالبًا من طلاب الجامعة بينما أجريت الدراسة الثالثة على (٤٠٤) من طلاب المدارس الثانوية. وتوصلت نتائج الدراسات الثلاث إلى وجود تأثير إيجابي لرأس المال النفسي على الاندماج الأكاديمي للطلاب واندماج الموظفون في العمل.

وكشفت دراسة أبدول وهيلمان **Abdul & Hillman (2021)** عن تأثير رأس المال النفسي على التحصيل الدراسي للطلاب من خلال التسويف عند مستويات مختلفة من الوعي. أجريت الدراسة على عينة مكونه من (١٦٧٠) طالب جامعي طبق عليهم مقياس التسويف الأكاديمي للطلاب ومقياس راس المال النفسي وتم رصد المعدل التراكمي للطلاب. وأظهرت النتائج إلى أن رأس المال النفسي للطلاب كان له تأثير إيجابي مباشر على متوسط درجات الطلاب التراكمي.

كما هدفت دراسة سالم (٢٠٢١) إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال، والتحقق من ملائمة هذا النموذج لبيانات عينة البحث، وذلك على عينة من طلبة كلية التربية الفنية جامعة حلوان بلغت (١٣٢) وقد تم تطبيق مقياس رأس المال النفسي لطلبة الجامعة، ومقياس مستوى الطموح لطلبة الجامعة، مقياس التدفق النفسي لطلبة الجامعة إعداد الباحث،

ومقياس راحة البال لطلبة الجامعة إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن ملائمة النموذج المقترح لطبيعة بيانات عينة البحث، كذلك يوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسي بأبعاده الفرعية في راحة البال، ويوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لرأس المال النفسي بأبعاده الفرعية في مستوى الطموح بأبعادها الفرعية، ويوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لرأس المال النفسي بأبعاده الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية، ويوجد تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لمستوى الطموح بأبعاده الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية، كذلك يوجد تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للميل إلى الكفاح والتحمل والمثابرة كأحد أبعاد مستوى الطموح في راحة البال، وال يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتدفق النفسي بأبعاده الفرعية في راحة البال، ويوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا لرأس المال النفسي بأبعادها الفرعية في راحة البال عبر مستوى الطموح بأبعاده الفرعية والتدفق النفسي بأبعاده الفرعية.

وهدفت دراسة محمود وزايد (٢٠٢١) إلى تحديد مستوي رأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية، والتحقق من النموذج السببي للعلاقات بين الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية مثل: النوع، والتخصص والبرنامج، والفرقة الدراسية لعينة من طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا ١٩ لدى عينة من (١١٦٠) من طلبة الجامعة. وتم استخدام مقياس الرفاهية النفسية، ومقياس رأس المال النفسي في البيئة الأكاديمية، وقائمة الضغوط الأكاديمية. وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع لدى عينة الدراسة في كل من الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية، وتم التوصل إلى نموذج سببي ذي ملاءمة جيدة للعلاقات بين المتغيرات محل الدراسة، وكشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائياً من الضغوط الأكاديمية في كل من رأس المال النفسي، والرفاهية النفسية، ووجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً من الضغوط الأكاديمية في الرفاهية النفسية من خلال رأس المال النفسي، ووجود تأثير مباشر ودال لمتخصص في رأس المال النفسي، حيث كان رأس المال النفسي لدى طلبة التخصص الإنساني أعلى من نظيره لدى طلبة التخصص العلمي، وتأثير مباشر ودال لنوع البرنامج والفرقة الدراسية في الضغوط الأكاديمية، حيث كانت الضغوط الأكاديمية لدى طلبة البكالوريوس أعلى من نظيرتها لدى طلبة الدراسات العليا، والضغوط الأكاديمية لدى طلبة السنوات الدراسية الأولى أعلى من نظيرتها لدى طلبة السنوات المتقدمة، كما كان هناك تأثير غير مباشر ودال من التخصص في الرفاهية النفسية خلال رأس المال النفسي، وتأثير غير مباشر ودال لمفرقة الدراسية والبرنامج في رأس المال النفسي والرفاهية النفسية من خلال الضغوط الأكاديمية.

ودراسة بغدادي (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي لرأس المال النفسي (التفاؤل، والمرونة، والأمل، والكفاءة الذاتية) والاحتراق الأكاديمي (الإنهاك، واللامبالاة، ونقص الكفاءة) في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (٦٨٧) طالباً وطالبة، بالفرقة الثالثة، متوسط أعمارهم ١٩,٩٨ وتمك تطبيق مقياس رأس المال النفسي إعداد **Luthans**، ومقياس الاحتراق النفسي، ومقياس الاندماج الدراسي إعداد **Assuncao** (٢٠٢٢) تعريب الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الاندماج الدراسي بأبعاده (الاندماج السلوكي، المعرفي، الانفعالي) والدرجة الكلية ورأس المال النفسي بأبعاده والدرجة الكلية. كما أمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي من رأس المال النفسي والذى فسر ٦٥٠٣ % من التباين لبعد الأمل، يليه المرونة والذى فسر ٤٠,٢٠% من التباين، يليه الكفاءة الذاتية والذى فسر ٢,٤٠% من التباين، ويليه التفاؤل والذى فسر ٠,٩٠ % من التباين.

كما هدفت دراسة عطية وأحمد (٢٠٢٢) إلى تعرف قوة العلاقة الارتباطية بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأبعاده (الفاعلية الذاتية، والأمل، والصمود والتفاؤل)، ودعم الاستقلال المدرك من المعلم والوالدين، واستراتيجيات تنظيم الدافعية، والنجاح الأكاديمي. كما هدفت الدراسة إلى تعرف قدرة المتغيرات التفسيرية التي تشمل رأس المال النفسي وأبعاده، ودعم المعلم والوالدين للاستقلال كما يدركه الطالب، واستراتيجيات تنظم الدافعية على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي وذلك على (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية، تم استخدام مقياس رأس المال النفسي، ومقياس استراتيجيات تنظيم الدافعية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين النجاح الأكاديمي ورأس المال النفسي الأكاديمي وأبعاده، علاوة على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين دعم المعلم والوالدين للمستقبل كما يدركه الطالب والنجاح الأكاديمي لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبةً دالة إحصائيا بين استراتيجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمي فيما عدا استراتيجية حديث الذات الموجه نحو التجنب.

وقام عبد العزيز (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى معرفة إمكانية التنبؤ بالازدهار النفسي للشباب الجامعي من خلال رأس المال النفسي لديهم والذكاء الوجداني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧٠) طالب وطالبة من كلية التربية – جامعة عين شمس، واستخدمت الدراسة مقياس رأس المال النفسي، ومقياس الازدهار النفسي، ومقياس الذكاء الوجداني، وترجم الباحث جميع الأدوات وتحقق الصدق العاملي التوكيدي ومعامل الفا كرونباخ والتجزئة من صدقهم وثباتهم مستخدماً النصفية للتحقق من الثبات، واختبار ويلكوكسون واختبار مان ويتني للتحقق من صحة الفروض وقد أظهرت النتائج وجود عالقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الازدهار النفسي وكال من رأس المال النفسي والذكاء الوجداني، بالإضافة لعدم وجود تأثير لمتغير النوع) ذكور وإناث(والتخصص الدراسي)علمي وأدبي(في الأبعاد والدرجة الكلية علي أدوات الدراسة كما اتضح أنه يمكن التنبؤ بمستوى الازدهار النفسي من خلال درجات أفراد العينة في رأس المال النفسي والذكاء الوجداني.

ودراسة القصبي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التوصل لأفضل نموذج سببي يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتكيف الأكاديمي والثقة الأكاديمية والتحصيل، بالإضافة إلى التعرف على مستوى رأس المال النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة وفقا للنوع والمرحلة الدراسية الجامعية. تكونت عينة البحث الاساسية من (٢٠٩) طالب وطالبة (٩٦ طالب، ١١٣ طالبة) تم اختيارهم عشوائيًا من طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد، بمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا بمتوسط عمر زمني (٣٤,٦) وانحراف معياري (٨,٤٥)، طبق عليهم: مقاييس رأس المال الأكاديمي، والتكيف الأكاديمي، والثقة الأكاديمية. وتوصلت نتائج البحث إلى أفضل نموذج مسار حقق أفضل مطابقة لبيانات العينة والذي أظهر وجود تأثيرات مباشرة لكل من رأس المال النفسي الأكاديمي والتكيف الأكاديمي على التحصيل، ووجود تأثيرات غير مباشرة لرأس المال الأكاديمي والثقة الأكاديمية على التحصيل عبر التكيف الأكاديمي كمتغير وسيط. كما أظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من رأس المال النفسي الأكاديمي لدى افراد العينة، وعدم وجود متغيرات البحث الثلاث (رأس المال النفسي الأكاديمي– التكيف الأكاديمي-الثقة الأكاديمية) تعزى لمتغير النوع، ولصالح طلاب الدراسات العليا.

ثانياً: دراسات تناولت أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة:

دراسة علاونة، وبلعاوي (٢٠١٠) والتي استهدفت التعرف إلى أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بينهما. وشارك في الدراسة (٨٤٠) طالبا وطالبة مثلوا المستويات الدراسية والكليات العلمية والأدبية واستخدم في جمع البيانات مقياس لأساليب التعلم المفضلة، وآخر للذكاءات المتعددة بعد أن تم التأكد من صدقهما وثباتهما. أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الحركي احتل المرتبة الأولى، تلاه أسلوب التعلم السماعي، فاللمسي، ثم الجماعي، فالبصري، وأخيرا الفردي. أما نوع الذكاء السائد فكان الذكاء الشخصي، تلاه الذكاء الحركي والوجودي، ثم الذكاء الرياضي، فالبينشخصي فالمكاني. وجاء بعد ذلك الذكاء اللغوي ثم الطبيعي، وأخيرا الذكاء الموسيقي. ووجدت علاقة ة إحصائية بين أساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك. كشف عنها تحليل الارتباط القانوني، أي أن أساليب التعلم الستة تؤثر في الذكاءات التسعة ذات دلالة وتتأثر بها.

ودراسة الحازمي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة. وكذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم معدلاتهم الأكاديمية. وتكونت مجموعة الدراسة الاستطلاعية من (٥٦) طالب بكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية بجامعة طيبة، منهم (٣٢) طالبا بكلية التربية، (٢٤) طالبا بكلية العلوم التطبيقية واستخدمت درجات هذه المجموعة في التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. وتكونت المجموعة النهائية من (١١٣) طالب بجامعة طيبة من طلاب كليات التربية والآداب والعلوم التطبيقية واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهي: "قائمة أساليب التعلم المعدلة" لكولب ومكارثي**Kolb & McCarthy (2005)** ، والسجلات الأكاديمية للطلاب. أشارت النتائج الى تنوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلم وهي: استيعابى، تقاربي تباعدي تكيفي، تباعدي تكيفي، استيعابي تقاربي، وكل المستويات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية.

كما هدفت دراسة إبراهيم (٢٠١٤) إلى تحديد أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة فى ضوء الجنس والتخصص، والكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها (٢٨٩) طالبًا وطالبة بالتخصصات الأدبية والعلمية من طلبة الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة المنصورة، طبق عليهم مقياس أساليب التدريس إعداد جريشا وريتشمان**Grasha & Rieichmann, 1996)** ، ومقياس أساليب التعلم إعداد فيلدر وسولومان(**Felder & Soloman, 1996**)، ومقياس الأساليب الاجتماعية فى ضوء نموذج ميريل وريد**Merrill & Reid, 1981)**)، توصلت الدراسة إلى١- تفضيل الإناث وطلبة الشعب العلمية لأسلوبي النموذج الشخصي والميسر فى التدريس أكثر من تفضيل الذكور وطلبة الشعب الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة فى تفضيل باقي أساليب التدريس ترجع للجنس أو التخصص. ٢-أساليب التدريس الأكثر تفضيلاً لدى طلبة الجامعة هى :الميسر والخبير والنموذج الشخصي، والأقل تفضيلاً أسلوبي السلطة الرسمية والمفوض. ٣-تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلم النشط لأساليب السلطة الرسمية والنموذج الشخصي والمفوض فى التدريس أكثر من تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلم التأملي، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما فى تفضيل باقي أساليب التدريس، وتفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلم البصري لأسلوب التدريس الميسر أكثر من تفضيل الطلبة ذوي أسلوب التعلم اللفظي، فى حين لا يوجد فرق دال بينهما في تفضيل باقي أساليب التدريس، كما لا توجد فروق دالة فى أساليب التدريس المفضلة تعزى لباقي أساليب التعلم. ٤-توجد علاقات موجبة دالة بين درجات الطلبة فى أساليب التدريس المفضلة

ودرجاتهم فى الأساليب الاجتماعية. ٥-يمكن التنبؤ بأساليب التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة من خلال بعض أساليب التعلم والأساليب الاجتماعية.

ودراسة حسن والزهراني (٢٠١٤) التي استهدفت التعرف على أكثر أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية قبل وبعد تعرف الطالبات على أنواع التعلم المفضلة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثات بترجمة استبانة فارك والمسح المتنبئ، وذلك لجمع المعلومات الأولية من عينة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن أساليب التعلم المفضلة لدى الطالبات وفق استبانة فارك والمسح المتنبئ كان التعلم الحركي في المرتبة الأولى وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطالبات في أساليب التعلم المفضلة وفق استبانة فارك والمسح المتنبئ، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات اللواتي يعرفن أو لا يعرفن أساليب التعلم المفضلة وفق استبانة فارك والمسح المتنبئ لصالح الطالبات اللواتي لا يعرفن تعلمهن. وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات اللواتي يعرفن أو لا يعرفن أساليب التعلم المفضلة تبعا للتخصص لصالح الطالبات اللواتي تخصصهن أدبي ولا توجد فروق تبعا للمستوى الدراسي.

كما قام الأبيض (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التحقق من اختلاف كل من أساليب التعلم بصري- سمعي - حركي) وفعالية الذات الأكاديمية (منخفضة-مرتفعة) وكذلك أثر التفاعل بينهما في جودة الحياة وأبعادها (جودة الحياة الأسرية جودة الحياة النفسية-جودة التعليم-جودة الحياة العامة)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب من طلاب كلية التربية والآداب المستوى الثاني)، جامعة الحدود الشمالية بعرعر- المملكة العربية السعودية، من تخصصات الدراسات الاسلامية-اللغة العربية-التربية الخاصة اللغات والترجمة)، وتم استخدام الأدوات الأتية ١ مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث ٢- مقياس فعالية الذات الأكاديمية من إعداد الباحث -٣- مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، ومن خلال استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين ٣×٢ توصلت الدراسة للنتائج الاتية :١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم (بصري سمعي- حركي) في جودة الحياة بأبعادها (جودة الحياة الأسرية جودة الحياة النفسية - جودة التعليم -جودة الحياة العامة) ٢- وجود فروق دالة إحصائيا لصالح ذوي فعالية الذات الأكاديمية المرتفعة في جودة الحياة وأبعادها. ٣-وجود أثر دال إحصائيًا للتفاعل بين أساليب التعلم (بصري–سمعي-حركي) وفعالية الذات الأكاديمية (منخفضة – مرتفعة) في جودة الحياة وأبعادها.

ودراسة حميدة (٢٠١٥) والتي هدفت إلى دراسة درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة بلغ حجمها (٣٠٠) طالب وطالبة من مختلف كليات الجامعة عن طريق أسلوب المعاينة العنقودية. في جمع البيانات، طبق الباحث مقياس فيلدر-سولمان لأساليب التعلم بعد أن قام بترجمته إلى العربية، وقد تم جمع البيانات على مرحلتين المرحلة الأولى: استخراج معاملي الثبات والصدق للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٥٥) طالبا وطالبة والمرحلة الثانية: هي التطبيق النهائي على العينة الكلية. استخدم الباحث اختبارات إحصائية متنوعة لتحليل بيانات البحث التي تم جمعها وتضمنت: معادلة كرونباخ ألفا، المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي. توصل البحث إلى النتائج الآتية: أسلوب التعلم الذي يفضله طلاب جامعة الجوف هو الأسلوب التسلسلي/الشمولي وجاء في المرتبة الأولى، ويليه ثانيا: أسلوب التعلم الحسي/الحدسي، وثالثا: أسلوب التعلم النشط التأملي، ثم رابعا أسلوب التعلم البصري/ اللفظي وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود تفاعل (تأثير ذي دلالة إحصائية بين متغيرات البحث) النوع التخصص

Xالمستوى على كل أسلوب من الأساليب الأربعة للتعلم: التسلسلي/الشمولي، الحسي/الحدسي، النشط/التأملي، والبصري/اللفظي.

كما قام المطوع (٢٠١٧) بدراسة استهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، طبقت أداة القياس (الاستبانة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة وقد اشتملت الأداة على (٣٠) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالبا وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك استخدم تحليل التباين الأحادي**ONE WAY ANOVA** للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على أداة القياس تبعاً لمتغير التخصص، في حين استخدم اختبار ت لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس. وقد أظهرت نتائج الدراسة سيادة النمط المتكامل، يليه النمط الأيسر لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي، كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لمتغيري الدراسة: (النوع الاجتماعي، والتخصص).

ودراسة سيرينفاسجابلان **Srinivasagopalane (2020)** والتي أوضح فيها أن سلوك التعلم للفرد يُعزى إلى أسلوب التعلم الخاص به. مع وجود أنماط تعلم متنوعة واضحة، فإن تحديد أفضل طريقة تعلم أمر لا بد منه لرفع مستوى معرفة الطالب. تتناول هذه الدراسة سبع طرائق حسية للتعلم مثل البصري واللفظي والسمعي والجسدي والمنطقي والاجتماعي والانفرادي. وكان الهدف من الدراسة هو تحديد ومقارنة تفضيلات أسلوب التعلم بين ثلاث فئات من متعلمي الصحة الجامعيين والاختلافات بين الجنسين في أساليب التعلم الخاصة بهم. لدى (٤٤٤) طالبًا في السنة الأولى من كلا الجنسين من مجموعات الطب والعلاج الطبيعي والتمريض الذين يدرسون في المدرسة الأمريكية للطب. تم توزيع استبيان **Memletics** الذي يحتوي على ٧٠ سؤالًا وتم تشجيع الطلاب على اختيار الإجابة المفضلة لديهم. وأظهر تحليل طريقة واحدة للتباين (**ANOVA**) أن مجموعة من طلاب الطب والعلاج الطبيعي والتمريض تفضل التعلم متعدد الوسائط. كما أظهر نموذج الانحدار لمقارنة طريقة التعلم بين المجموعات الثلاث طرائق بصرية واجتماعية وفردية التعلم هو أفضل أسلوب تعليمي مفضل مشترك بين جميع مجموعات الطلاب الثلاثة. كلا الجنسين يفضل الطريقة الاجتماعية للتعلم بشكل مشترك.

ودراسة النجار (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التعلم وكل من الكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طالب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة الشعب العلمية بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، تراوحت أعمارهم بين (٢٠-٢٢) عاماً، واشتملت أدوات الدراسة مقياس أساليب التعلم تقنين جلجل (٢٠١٣)، ومقياس كفاءة الذاتية, وقائمة بار – أون للذكاء الوجداني عجوة (٢٠٠٣) وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دالة إحصائية بين بعض أساليب التعلم والكفاءة الذاتية، ووجود عالقة ارتباطية سالبة ذات دالة إحصائية بين بعض أساليب التعلم والكفاءة الذاتية، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دالة إحصائية بين أساليب التعلم والذكاء الوجداني لدى طالب الجامعة.

ودراسة كادا **Cada (2021)** والتي هدفت إلى تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب وأدائهم الأكاديمي. هذه الدراسة هي طريقة ارتباط وصفي للبحث في أسلوب التعلم والأداء الأكاديمي لطلاب إعداد المعلمين. أوضحت النتائج أن طلاب السنة الأولى لديهم أساليب تعلم متنوعة وكان أسلوب التعلم الاجتماعي هو السائد. وهذا يعني أن طلاب السنة الأولى يفضلون التعلم في مجموعات أو مع أشخاص آخرين؛ يتراوح تصنيف طلاب السنة الأولى من ١,٦ إلى ٢,٠ وهو ما يعادل "جيد جدًا" في تصنيف الصفة على أساس نظام الدرجات في الجامعة؛ وتحليل الارتباط باستخدام نتيجة معامل الارتباط اللحظي للمنتج لقيمة **p** أكبر من مستوى الأهمية (٠,٠٥) لجميع أنماط التعلم مما يعني أنه لا يوجد ارتباط بين تقنيات التعلم التي اختارها الطلاب ونجاحهم الأكاديمي. ويمكن أن تعزى الفروق الفردية إلى أنماط التعلم لدى الطلاب.

وقد قام حجاج (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى استكشاف أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت، وتتكون عينة الدراسة من (١٨٤) طالبًا وطالبة من جامعة الكويت، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس أساليب التعلم، ومقياس عمليات الذاكرة، واختبار تحصيلي في مقرر علم النفس، وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في متغيرات الدراسة تجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليتي كفاءة الذاكرة، والاحتفاظ بالمعوقات ومعظم أساليب التعلم تجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في عمليتي التذكر والنسيان، والاستدعاء والأسلوب الاستراتيجي، وتوجد فروق دالة بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية الاستدعاء والأسلوب الاستراتيجي تجاه القياس القبلي للمجموعة الضابطة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في عملية التذكر والنسيان، والأسلوب العميق والأسلوب السطحي.

دراسة بيوفانو **Bifano (2023)** والتي استهدفت بحث أنماط التعلم لعينة من الطلاب الملتحقين بالجامعة في المنطقة الجنوبية من الولايات المتحدة والذين كانوا يشاركون في أنشطة ريادة الأعمال بالتوازي مع سعيهم للحصول على درجة البكالوريوس أو الدراسات العليا. تم جمع البيانات للتحليل باستخدام مسح ديموغرافي ومقياس كولب **Kolb Learning Styles Inventory**. تم جمع البيانات حسب أسلوب التعلم والجنس والعرق والعمر وسنة الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، تمت مقارنة التركيبة السكانية لمجتمع الدراسة مع الطلاب المسجلين في الجامعة المدروسة. تمت مقارنة خصائص مقياس أسلوب التعلم **Kolb** لمجتمع الدراسة مع دراستين سابقتين لمقياس أسلوب التعلم إعداد كولب **Kolb Learning Style Inventory** مع مجموعات الدراسة المختلفة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعة الذين درسوا والذين يتفاعلون مع مجتمع الدراسة يمكنهم توقع أسلوب التعلم الأساسي من هؤلاء الطلاب رواد الأعمال ليشملوا النطاق الكامل لأساليب التعلم التسعة لدى كولب. وبالمقارنة مع عدد الملتحقين بالجامعة التي تمت دراستها، كان لدى عينة من الطلاب رواد الأعمال عدد أقل من الطالبات عن الطلاب الذكور.

ثالثاً: دراسات تناولت الاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة:

هدفت دراسة الجنادي وتعلب (٢٠١٦) إلى الكشف عن منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٨٠) طالبة من طالبات المستوى الرابع بكلية التربية قسم علم النفس جامعة القصيم. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس منظور الزمن المستقبلي، ومقياس الاندماج الأكاديمي. واشتملت الدراسة على مبحثين، أشار المبحث الأول إلى: منظور الزمن المستقبلي. وكشف المبحث الثاني عن: أبعاد الاندماج الأكاديمي وتضمن (الاندماج السلوكي، الاندماج المعرفي، والاندماج الانفعالي). وختامًا توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات منظور الزمن المستقبلي في الاندماج السلوكي لصالح الطالبات مرتفعات منظور الزمن المستقبلي. وأوصت الدراسة بضرورة توجيه وتدريب الطلاب على التخطيط وصياغة الأهداف المستقبلية بعيدة المدى؛ لرفع مستوى منظور الزمن المستقبلي لديهم لما له من أثر إيجابي على مستوى التحصيل الدراسي.

كما استهدفت دراسة محمود (٢٠١٧) مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبة، مقسمين إلى (٧٥) طالبة من طالبات المستوى الثالث، (٧٥) طالبة من طالبات المستوى السادس بكلية التربية قسم علم النفس جامعة القصيم. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، مقياس الطموح الأكاديمي، مقياس الاندماج الأكاديمي. واشتملت الدراسة على مقدمة، عدة مباحث، وخاتمة. أشار المبحث الأول على: مفهوم الذات الأكاديمي. وكشف المبحث الثاني عن: الطموح الأكاديمي وتضمن النظريات المفسرة للطموح. وتحدث المبحث الثالث عن: الاندماج الأكاديمي وتضمن أبعاد الاندماج. وتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطالبات (المنخفضات-المرتفعات) على بعد الإيمان بالحظ والرضا بالواقع في الاندماج الأكاديمي، مما يؤكد على أن الاندماج الأكاديمي في أنشطة التعلم لا يرتبط بمعتقدات الطلاب حول الإيمان بالحظ والرضا عن الواقع.

كما سعى الزهراني (٢٠١٨) إلى التعرف على مدى شيوع الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى معرفة مدى اختلاف كل من مستوى الاندماج الأكاديمي، والقيم النفسية باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، وتم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس القيم النفسية على عينة قوامها (٥٠٠) من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، منهم (٢١٥ ذكور، ٢٨٥ إناث)، وتوصلت النتائج إلى وجود شيوع للاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية، وظهر عدم وجود فرق في الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية تعزي للجنس، في حين وجدت فروق تعزى للتخصص الدراسي.

كما بحثت دراسة حرب (٢٠١٩) أثر الأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي في كل من الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي، فضلًا عن دراسة العلاقات الارتباطية بين الأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) لدي عينة بلغ عددها (٥٦٠) طالبًا وطالبة من الطلاب المقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة عام بكلية التربية-جامعة بنها. وبعد تطبيق أدوات الدراسة

ومعالجة البيانات إحصائيًا أشارت النتائج باستخدام معاملات الارتباط إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي (الدرجة الكلية والأبعاد) باستثناء العلاقة الارتباطية السالبة بين أسلوب التقييم والضبط الانفعالي (أحد أبعاد الصمود الأكاديمي). كما أشارت النتائج باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة **MANOVA** إلى تأثير كل من أسلوب الحركة والصمود الأكاديمي في الاندماج وأبعاده (المعرفي، والانفعالي، والسلوكي، والنشط)، والتحصيل الدراسي تأثيرًا موجبًا دال إحصائيًا، كما يؤثر أسلوب التقييم في الاندماج الأكاديمي وبعديه (المعرفي والنشط) تأثيرًا موجبًا دال إحصائيًا، بينما لا يوجد تأثير لأسلوب التقييم في التحصيل الدراسي، مع عدم دلالة التفاعلات الثنائية والثلاثية للأسلوب التنظيمي (الحركة والتقييم) والصمود الأكاديمي في الاندماج والتحصيل الدراسي باستثناء تأثير تفاعل أسلوب الحركة × الصمود الأكاديمي بالنسبة للاندماج النشط.

كما استهدفت دراسة النجار (٢٠١٩) الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكور-إناث) في اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، والاندماج الأكاديمي، تكونت عينة البحث من (٢٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا (دبلوم خاص - ماجستير) بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، بمتوسط عمري قدره (٢٥,٣٨) سنة وانحراف معياري قدره (± ١,٩٢) سنة، وتم تطبيق مقياس اليقظة العقلية ترجمة/ حسن (٢٠١٧)، ومقياس الحاجة إلى المعرفة ترجمة/ المنشاوي (٢٠١٥)، ومقياس الاندماج الأكاديمي إعداد/ الباحث، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية، وكل من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة، وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي من بعض ابعاد اليقظة العقلية (الملاحظة- الوصف- التصرف بوعي- عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) وأبعاد الحاجة إلى المعرفة (العمق المعرفي- المثابرة المعرفية- الثقة المعرفية) لدى عينة الدراسة.

ودراسة عبد الحميد (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الطلاب في ضوء نظرية التوقع-القيمة واندماجهم الدراسي، والوقوف على أمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي للطلاب في ضوء دافعيتهم، وبحث الفروق في الاندماج الدراسي للطلاب التي ترجع إلى الجنس والتخصص والفرقة الدراسية. تم تطبيق مقياس الدافعية، ومقياس الاندماج الدراسي، على عينة بلغت (٤٠٥) من طلاب وطالبات السمة التحضيرية، وطلاب الفرقة الرابعة بجامعة الطائف. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين الاندماج الدراسي واثنين من العوالم الدافعية ممثلة في القيمة والتوقع، وعلاقة سالبة بين الاندماج الدراسي وعامل التكلفة، كما بينت النتائج إمكانية التنبؤ باندماج الطلاب من خلال أبعاد الدافعية متمثلة في التوقع والقيمة، والتكلفة. حيث فسرت أبعاد الدافعية ٨٥% من التباين في درجات الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي. وكان طلاب الفرقة الرابعة أعلى اندماجا من طلبة السنة التحضيرية. كما أن طلاب العلمي أكثر اندماجا من طلبة التخصص الأدبي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يستخلص الباحث من الدراسات السابق عرضها ما يلي:

- **ركزت دراسات سابقة المحور الأول** حول متغير رأس المال النفسي الأكاديمي إلى فحص العلاقة بين رأس المال النفسي والتكيف الأكاديمي **Kau and Purmima (2019)** والتحقق من الدور الوسيط لرأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الأكاديمي في العلاقة بين الانفعالات الإيجابية والأداء الأكاديمي كدراسة هالتى وآخرون**Halty et al. (2019)**، كما هدفت دراسة أديل وجاهاياس **Adil and Ghayas (2020)** إلى استكشاف الأدوار الوسيطة لسلوكيات التدفق والتعطيل الذاتي في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، وركزت دراسة أدنان وآخرون **Adnan et al. (2020)** على الأدوار الوسيطة لسلوك التدفق وسلوك الإعاقة الذاتي في العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي. إضافة إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال (سالم،٢٠٢١) وتحديد مستوي رأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية والرفاهية النفسية (عطية، ٢٠٢٢؛ محمود وزايد،٢٠٢١؛ بغدادي، ٢٠٢١) وبينت نتائج هذه الدراسات أهمية ودور رأس المال النفسي الأكاديمي بمكوناته (الفاعلية الذاتية، والأمل، والصمود والتفاؤل)، في الاندماج الدراسي ودعم الاستقلال المدرك من المعلم والوالدين، واستراتيجيات تنظيم الدافعية، والنجاح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. كذلك معرفة إمكانية التنبؤ بالازدهار النفسي للشباب الجامعي من خلال رأس المال النفسي لديهم والذكاء الوجداني، والتوصل لأفضل نموذج سببي يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والتكيف الأكاديمي والثقة الأكاديمية والتحصيل، بالإضافة إلى التعرف على مستوى رأس المال النفسي الأكاديمي لدى طلبة الجامعة (القصبي، ٢٠٢٢؛ عبد العزيز، ٢٠٢٢).

- **ركزت الدراسات في المحور الثاني حول** أساليب التعلم النوعية والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك، وإلى العلاقة بينهما. والتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة. وكذلك التعرف على معدلاتهم الأكاديمية، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم معدلاتهم الأكاديمية، تحديد أساليب التدريس التي يفضلها طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص، والكشف عن علاقتها بأساليب تعلمهم وأساليبهم الاجتماعية (علاونة، وبلعاوي، ٢٠١٠؛ الحازمي،٢٠١٢؛ إبراهيم، ٢٠١٤). والتعرف على أكثر أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية قبل وبعد تعرف الطالبات على أنواع التعلم، والتحقق من اختلاف كل من أساليب التعلم (بصري- سمعي -حركي) وفعالية الذات الأكاديمية المنخفضة- والمرتفعة، وكذلك أثر التفاعل بينهما في جودة الحياة وأساليب التعلم المفضلة (حسن والزهراني، ٢٠١٤؛ الأبيض، ٢٠١٥). والتعرف على درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة، معرفة أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية (حميدة، ٢٠١٥؛ المطوع، ٢٠١٧). يُعزى سلوك التعلم للفرد إلى أسلوب التعلم الخاص به مع وجود أنماط تعلم متنوعة واضحة، فإن تحديد أفضل طريقة تعلم أمر لا بد منه لرفع مستوى معرفة الطالب مع وجود سبع طرائق حسية للتعلم مثل: البصري واللفظي والسمعي والجسدي والمنطقي والاجتماعي والانفرادي. **Srinivasagopalane (2020)** والمقارنة بين طلاب التربية والآداب في أساليب التفكير المفضلة وأساليب التعلم (الشريف، ٢٠٢٠) والعلاقة بين أساليب التعلم وكل من الكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طالب الجامعة (النجار،٢٠٢٠) والفروق الفردية في أنماط التعلم المفضلة لدى الطلاب وأدائهم الأكاديمي لدى طلبة الجامعة **(Cada, 2021; Bifano, 2023) .**

- **ركزت الدراسات في المحور الثالث حول** الاندماج الدراسي على الكشف عن منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة (الجنادي وتعلب،٢٠١٦)، وعلاقة مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. محمود (٢٠١٧)، التعرف على مدى شيوع الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة (الزهراني،٢٠١٨)، كذلك العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، وإمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، وكذلك الكشف عن تأثير النوع (ذكور-إناث) في اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة، والاندماج الأكاديمي دراسة النجار (٢٠١٩)، التعرف على العلاقة بين دافعية الطلاب في ضوء نظرية التوقع-القيمة واندماجهم الدراسي، والوقوف على أمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي للطلاب في ضوء دافعيتهم، وبحث الفروق في الاندماج الدراسي للطلاب التي ترجع إلى الجنس والتخصص والفرقة الدراسية عبد الحميد (٢٠١٩). وتبين من عرض الدراسات السابقة حول الاندماج الأكاديمي التركيز على مفهوم الاندماج الأكاديمي والذي يركز على تحقيق التقدم الأكاديمي وتحقيق أهداف التعلم للطلاب في المقررات الدراسية، بينما يركز الاندماج الدراسي على جملة التفاعلات بين التكامل الاجتماعي والتفاعل بين الطلاب في المجتمع الدراسي بصفة عامة وفي مختلف المجالات.

وقد خلص الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أنه لا توجد دراسات سابقة - في حدود اطلاع الباحث- تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، مما دفع الباحث إلى إجراء الدراسة لمعرفة طبيعة العلاقة بينها، وكذلك الفروق بين رأس المال النفسي الأكاديمي، وأساليب التعلم لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي.

فروض البحث:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مملیتكس) والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.
٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات رأس المال النفسي الأكاديمي تعزي لأختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لصالح مرتفعي الاندماج الدراسي.
٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أساليب التعلم النوعية (مملیتكس) تعزي لأختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لصالح مرتفعي الاندماج الدراسي.
٤- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات رأس المال النفسي الأكاديمي بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة.
٥- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أساليب التعلم النوعية (مملیتكس) بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج الملائم لتحقيق اهداف البحث.

ثانيا: مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالأحساء، كما تكونت عينة البحث من (٥٨٨) من طلبة جامعة الملك فيصل، بالأحساء بالمملكة العربية السعودية، (٣٠٣) ذكور، (٢٨٥) إناث، وقد تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عاماً، بمتوسط حسابي (١٩,٨٨) وانحراف معياري قدره (١,٠٢) سنة.

ثالثاً: أدوات البحث:

اعتمد البحث على ثلاثة مقاييس حديثة ومعدة سابقًا وتتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، كما أنها تتناسب مع عينة البحث من حيث الوضوح والصياغة، كما أنها تخدم أهدافه، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

١- **مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي: إعداد Luthans al et., (2007) تعريب الشِهري (٢٠٢٢)**

والذي يتكون من (٢٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: (الثقة، الأمل، الصمود، والتفاؤل) -وأشار معد المقياس إلى أن الثقة بالنفس تعادل مفهوم الفاعلية الذاتية- ويتكون كل بعد من (٦) مفردات. وطريقة الاستجابة على المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي (موافق بدرجة كبيرة جدا، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق على الإطلاق).

وقد قام الشهري بتقنين المقياس على البيئة السعودية، من خلال تقدير الصدق البنائي، والصدق التقاربي والتمييزي، والثبات، والمقارنة بين النماذج العاملية، وبدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت قيمة كرونباخ ألفا بين (٠,٧٧ إلى ٠,٩٢). كما قام الشهري بالتحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون من الدرجة الكلية لكل بعد من الابعاد الأربعة للمقياس مع بعضها البعض، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بين ٠,٧١ – ٠,٨٧.

كما قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية لمقياس السعادة عن الحياة الجامعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط من ٠,٦٠ إلى ٠,٦٨ وهذا يدل على علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين السعادة عن الحياة الجامعية والأبعاد الأربعة لمقياس رأس المال النفسي، وهذا يؤكد على توافر الصدق التقاربي للمقياس.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قام الشهري باستخراج معامل كرونباخ ألفا لكل بعد على حده، حيث بلغ معامل ألفا لمفردات الثقة ٠,٩٢ وتراوح معامل الارتباط المصحح من ٠,٥٨ إلى ٠,٩٤ ولمفردات الأمل ٠,٨٦ وتراوح معامل الارتباط المصحح من ٠,٤٨ إلى ٠,٧٠ ولمفردات الصمود ٠,٨٣، وتراوح معامل الارتباط المصحح من ٠,٥٧ إلى ٠,٧٧، بينما بلغ بعد التفاؤل ٠,٧٧ وبلغ معامل الثبات المصحح من ٠,٥٦-٠,٧١ وعليه فإن المقياس بأبعاده الأربعة أظهر درجة مرتفعة من الثبات.

<u>وقد قام الباحث الحالي بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:</u>

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل من درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١). قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبينها وبين الدرجة الكلية، وبين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي.

البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
الثقة	1	.693**	.486**	.814**	الصمود	13	.459**	.340*	.924**
	2	.740**	.610**			14	.663**	.687**	
	3	.600**	.509**			15	.723**	.677**	
	4	.650**	.571**			16	.685**	.617**	
	5	.708**	.532**			17	.617**	.548**	
	6	.613**	.552**			18	.724**	.731**	
الأمل	7	.708**	.577**	.811**	التفاؤل	19	.628**	.684**	.725**
	8	.679**	.510**			20	.552**	.577**	
	9	.739**	.554**			21	.595**	.625**	
	10	.784**	.658**			22	.557**	.661**	
	11	.741**	.518**			23	.449**	.658**	
	12	.670**	.711**			24	.479**	.493**	

**** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥**

يتبين من الجدول (١) أن معاملات ارتباط عبارات البعد الأول (الثقة) بدرجته الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٠٠ – ٠,٧٤٠)، ومعاملات ارتباط عبارات البعد الثاني (الأمل) بدرجته الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٧٠ – ٠,٧٨٤)، ومعاملات ارتباط عبارات البعد الثالث (الصمود) بدرجته الكلية تراوحت ما بين

(٠,٤٥٩ – ٠,٧٢٤) ومعاملات ارتباط عبارات البعد الرابع (التفاؤل) بدرجته الكلية تراوحت ما بين (٠,٤٤٩ – ٠,٦٢٨) وجميعها دالة عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، كما جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جميعها دالة، وكانت هذه القيم ذات دلالة احصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع عبارات المقياس متسقة داخليا وتنتمي للأبعاد والمكونات التي تقيسها.

كما قام الباحث بحساب الثبات لمقياس رأس المال الأكاديمي عن طريق استخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويبين جدول (٢) هذه النتائج.

جدول (٢). قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية) لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي

أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي	كرونباخ- ألفا	التجزئة النصفية
الثقة	٠,٧٤٧	٠,٨٠١
الامل	٠,٨١٣	٠,٨٢٤
الصمود	٠,٧٠١	٠,٧١٩
التفاؤل	٠,٧٤٩	٠,٧٨٦
الدرجة الكلية	٠,٨٨٢	٠,٨٦٨

ويتضح من جدول (٢) ان معاملات ثبات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (٠,٧٠١- ٠,٨٨٢) ومعاملات ثبات التجزئة النصفية قد تراوحت بين (٠,٧١٩-٠,٨٦٨)، وجميعها قيم تدل على تمتع مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي بدرجة ثبات مرتفعة.

٢- مقياس أساليب التعلم النوعية (ميملتيكس) Memletics learning styles إعداد Whiteley,2006 ترجمة أبو قورة (٢٠١٩):

ويهدف إلى التعرف على أساليب التعلم النوعية لدى الطلاب ولياقتهم العقلية وفقاً لنموذج يربط بين أساليب التعلم ومناطق معينة في فصوص المخ الأربعة والتى تتكون منها القشرة الدماغية وصنفها إلى سبع أساليب هي: البصري، السمعي، اللفظي، الجسمي، المنطقي، الجماعي، والفردي.

كما أن مقياس أسلوب التعلم **Memletics** - قدم رؤى حول اللياقة العقلية كعامل تمكين أساسي لتعلم أفضل وذاكرة أفضل، ويقيس تفضيل أنماط التعلم المنطقية أو المرئية أو اللفظية أو السمعية أو الجسدية أو الانفرادية **(Hill،Tomkinson et al.,2016)**.

جدول (٣) أبعاد وأرقام عبارات مقياس أساليب التعلم النوعية

م	الأسلوب	توصيف الأسلوب المفضل	أرقام العبارات في المقياس
١	البصري **Visual**	استخدام الصور والتخيل والفهم المكاني في التعلم	٨-١١-٢٩-٣٢-٣٨-٤٣-٥٧-٥٩-٦٥-٦٩
٢	السمعي **Aural**	استخدام الأصوات والموسيقى	٣-٢١-٢٨-٣٣-٤٢-٤٧-٥١-٥٥-٦٠-٦٦
٣	اللفظي **Verbal**	تفضيل الفرد ما يتعلق بالكلمات، واستخدام اللغة	٧-١٥-٢٥-٣٠-٣٥-٣٩-٤٤-٤٨-٥٢-٦٣

٤	الجسمي **Physical**	يعتمد على استخدام الجسم والأيدي واللمس	١٩-٢٤-٢٦-٣٤-٣٦-٤٥-٥٣-٥٦-٦١-٦٨
٥	المنطقي **Logical**	استخدام المنطق والاستدلال والتنظيم	٢-٤-١٦-٢٢-٣١-٤١-٤٩-٥٨-٦٤-٧٠
٦	الجماعي **Social**	التعلم من خلال مجموعات كبيرة أو صغيرة	٦-١٠-١٣-١٨-٢٠-٢٣-٢٧-٤٠-٥٠-٦٢
٧	الفردي **Solitary**	تفضيل العمل بمفرده، والدراسة الذاتية	١-٥-٩-١٢-١٤-١٧-٣٧-٤٦-٥٤-٦٧

صدق المقياس:

قامت أبو قورة بحساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس فارك **VARK** لأنماط التعلم تعريب الزغل (٢٠٠٦) والمكون من (١٣) فقرة تمثل كل فقرة موقفاً حياتياً صفياً متبوعاً بأربعة بدائل وكانت القيم دالة عند ٠,٠١

ثبات المقياس:

قامت أبو قورة بحساب قيم معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من (١٥٠) طالب وطالبة وكانت جميع القيم دالة عند ٠,٠١ كما قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا، وإعادة التطبيق بفارق زمنى أسبوعين على عينة تقنين المقياس وعددها (٤٠) طالباً وطالبة وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين ٨٧,. وهي قيمة دالة إحصائياً. كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت معاملات الارتباط (٠,٨٣). مما يدل على ثبات المقياس.

حساب درجة المقياس:

يتكون المقياس من (٧٠) فقرة بواقع ١٠ فقرات لكل أسلوب، ويطلب من الطالب أن يحدد مدى انطباق مضمون العبارة على أسلوبه الذي يستخدمه في التعلم، وأمام كل فقرة ثلاثة خيارات (تنطبق قليلاً-تنطيق أحياناً-تنطبق كثيراً) وتعطى الدرجات (٠-١-٢) والفقرات جميعها في الاتجاه الإيجابي والدرجة اللية للمقياس (٠-١٤٠) والدرجات لكل بعد على حده من (٠-٢٠).

<u>وقد قام الباحث الحالى بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلى:</u>

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤). قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبينها وبين الدرجة الكلية، وبين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم النوعية.

البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
البصري	1	.434**	.527**	.816**	الفردي	13	.680**	.377**	.700**
	2	.554**	.365**			14	.607**	.287*	
	3	.598**	.400**			15	.614**	.520**	
	4	.363**	.390**			16	.585**	.366**	
	5	.598**	.469**			17	.626**	.332*	
	6	.484**	.360*			18	.444**	.297*	
	7	.745**	.492**				.677**	.499**	
	8	.686**	.528**				.446**	.373**	
	9	.659**	.536**				.591**	.279*	
	10	.589**	.386**				.441**	.504**	
اللفظي	7	.413**	.445**	.873**	المنطقي	13	.552**	.580**	.898**
	8	.656**	.665**			14	.484**	.371**	
	9	.742**	.651**			15	.552**	.516**	
	10	.629**	.495**			16	.486**	.420**	
	11	.694**	.626**			17	.431**	.467**	
	12	.540**	.526**			18	.628**	.619**	
		.703**	.544**				.376**	.416**	
		.436**	.480**				.634**	.538**	
		.391**	.282*				.628**	.433**	
		.614**	.485**				.496**	.341*	
الجماعي	19	.645**	.527**	.742**	الجسمي	1	.461**	.489**	.897**
	20	.764**	.456**			2	.649**	.509**	
	21	.639**	.500**			3	.617**	.579**	
	22	.772**	.525**			4	.554**	.615**	
	23	.448**	.379**			5	.657**	.579**	
	24	.658**	.435**			6	.666**	.569**	
		.501**	.448**				.487**	.470**	
		.715**	.553**				.717**	.602**	
		.691**	.487**				.462**	.404**	
السمعي	7	.666**	.498**	.795**			.611**	.469**	
	8	.452**	.481**						
	9	.467**	.352*						
	10	.627**	.446**						

**** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠,٠٥**

يتبين من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم النوعية، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٢٧٩ – ٠,٨٩٨)، وكانت هذه القيم ذات دلالة احصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع عبارات المقياس متسقة داخليا وتنتمي للأبعاد والمكونات التي

تقيسها. كما قام الباحث بحساب الثبات لمقياس أساليب التعلم النوعية عن طريق استخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويبين جدول (٥) هذه النتائج

جدول (٥). قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية) لمقياس أساليب التعلم النوعية

أساليب التعلم النوعية	كرونباخ- ألفا	التجزئة النصفية
الفردي	٠,٧٣٥	٠,٨٠١
الجماعي	٠,٨٢٤	٠,٨٣٣
السمعي	٠,٧١٣	٠,٧٤٨
البصري	٠,٧٣٤	٠,٧٧٢
الجسمي	٠,٧٩٢	٠,٨٢١
اللفظي	٠,٧٨٧	٠,٧٦٤
المنطقي	٠,٧٠١	٠,٦٩٩
الدرجة الكلية	٠,٩٤٢	٠,٩٣٤

ويتضح من جدول (٥) ان معاملات ثبات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (٠,٧٠١- ٠,٩٤٢) ومعاملات ثبات التجزئة النصفية قد تراوحت بين (٠,٦٩٩-٠,٩٣٤)، وجميعها قيم تدل على تمتع مقياس أساليب التعلم النوعية بدرجة ثبات مرتفعة.

٣- **مقياس الاندماج الدراسي: إعداد عبد الحميد (٢٠١٩):**

ويتكون من (٣٤) فقرة، يجاب عنها بطريقة ليكرت الخماسي (كثيراً جدا، كثيرا، أحياناً، نادراً، أبدا). وتم بعد التحليل العاملي الاستكشافي تحديد أبعاد المقياس والتي تمثلت في التحدي الأكاديمي وتعبر عنه (١٧) فقرة، والتفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية (٩) فقرات، والتعلم مع الأقران (٨) فقرات. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) أبعاد مقياس الاندماج الدراسي للطلاب

أبعاد المقياس	مفردات المقياس
التحدي الأكاديمي	**١-٢-٣-٤-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧**
التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية	**١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤**
التعلم مع الأقران	**٥-٦-٧-٨-٩-٢٨-٢٩-٣٠**

وتدور أبعاد المقياس حول ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: التحدي الأكاديمي: ويضم المؤشرات (التعلم عالي المستوى، التعلم التأملي والتكاملي، استراتيجيات التعلم، التفكير الكمي).

البعد الثاني: التعلم مع الأقران: ويضم المؤشرات (التعلم التعاوني، المناقشات).

البعد الثالث: التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية: ويضم المؤشرات (التفاعل بين الطالب وعضو هيئة التدريس، الممارسات التعليمية الفعالة،).

صدق المقياس: من خلال التحليل العاملي الاستكشافي لأبعاد ومفردات المقياس، تراوحت نسبة إسهام المفردات في تفسير العامل من ٠,١٩ إلى ٠,٩٧ وقد بلغت نسبة التباين المفسر ٤٢% بواسطة العامل الأول و٢٣ % بواسطة العامل الثاني، و١٧ % بواسطة العامل الثالث، وفى ضوء المفردات المتشبعة على كل عامل تم تسمية العامل الأول التحدي الأكاديمي، وتسمية العامل الثاني التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية، كما تم تسمية العامل الثالث التعلم مع الأقران.

ثبات المقياس: تم تقدير ثبات المقياس باستخدام ألفا كرونباخ من خلال تطبيق المقياس على عينة بلغت (٥٠) من طلاب الالسنة التحضيرية، وقد بلغت قيم معاملات ألفا ٠,٦٧، ٠,٧١، ٠,٧٢، ٠,٧٠ وذلك لأبعاد التحدي الأكاديمي، التفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، التعلم مع الأقران، الدرجة الكلية على الترتيب وجميعها مقبولة، وتشير إلى ثبات المقياس.

<u>وقد قام الباحث الحالى بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلى:</u>

الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل من درجة كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧). قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وبينها وبين الدرجة الكلية، وبين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الدراسي.

البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	البعد	رقم العبارة	ارتباط العبارة بالبعد	ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
التحدي الأكاديمي	1	.749**	.701**	.935**	التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية	1	.707**	.722**	.854**
	2	.608**	.557**			2	.814**	.675**	
	3	.690**	.655**			3	.838**	.701**	
	4	.726**	.677**			4	.719**	.607**	
	5	.683**	.634**			5	.796**	.552**	
	6	.777**	.742**			6	.564**	.534**	
	7	.657**	.590**			7	.740**	.569**	
	8	.787**	.714**			8	.744**	.660**	
	9	.711**	.599**			9	.708**	.616**	
	10	.709**	.600**		التعلم مع الأقران	1	.738**	.675**	.844**
	11	.699**	.699**			2	.659**	.577**	
	12	.667**	.649**			3	.722**	.589**	
	13	.642**	.624**			4	.700**	.464**	
	14	.711**	.596**			5	.554**	.398**	
	15	.740**	.690**			6	.758**	.663**	
	16	.707**	.731**			7	.679**	.577**	
	17	.715**	.707**			8	.678**	.670**	

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الدراسي، ودرجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٣٩٨ – ٠,٩٣٥)، وكانت هذه القيم ذات دلالة احصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠٥، ٠,٠١)، مما يؤكد على أن جميع عبارات المقياس متسقة داخليا وتنتمي للأبعاد والمكونات التي تقيسها.

كما قام الباحث بحساب الثبات لمقياس الاندماج الدراسي عن طريق استخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، ويبين جدول (٨) هذه النتائج

جدول (٨). قيم معاملات الثبات (كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية) لمقياس الاندماج الدراسي

أبعاد الاندماج الدراسي	كرونباخ-ألفا	التجزئة النصفية
التحدي الأكاديمي	٠,٩٣٦	٠,٨٩٨
التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين	٠,٨٩٣	٠,٩١٣
التعلم مع الأقران	٠,٨٤٠	٠,٨٣٥
الدرجة الكلية	٠,٩٥٤	٠,٩٢٦

ويتضح من جدول (٨) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (٠,٨٤٠- ٠,٩٥٤) ومعاملات ثبات التجزئة النصفية قد تراوحت بين (٠,٨٣٥-٠,٩٢٦)، وجميعها قيم تدل على تمتع مقياس الاندماج الدراسي بدرجة ثبات مرتفعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج وتفسير الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على **"توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مموليتكس) والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي ومقياس أساليب التعلم النوعية ومقياس الاندماج الدراسي كما هو موضح في جدول (٩)

جدول (٩). نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في كل من مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي ومقياس أساليب التعلم النوعية ومقياس الاندماج الدراسي

	الاندماج الدراسي	رأس المال النفسي الأكاديمي
رأس المال النفسي الأكاديمي	**.495****	
أساليب التعلم النوعية	**.463****	**.421****

ويتضح من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية، ورأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الدراسي، وبين أساليب التعلم النوعية والاندماج الدراسي، وقد قام الباحث بتفصيل هذه العلاقات الارتباطية بين المقاييس الثلاثة بأبعادها كما يلي:

أولا: العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية:

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون من القيم الخام بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مملیتکس)، كما يتضح من جدول (١٠)

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية

	البصري	السمعي	اللفظي	الجسمي	المنطقي	الجماعي	الفردي	الدرجة الكلية
الثقة	.248**	.174**	.352**	.317**	.403**	.425**	.223**	.411**
الأمل	.166**	.183**	.281**	.247**	.288**	.307**	.232**	.321**
الصمود	.169**	.202**	.302**	.229**	.307**	.269**	.182**	.311**
التفاؤل	.229**	.218**	.248**	.235**	.185**	.270**	.117**	.280**
الدرجة الكلية	.254**	.241**	.375**	.326**	.381**	.406**	.244**	.421**

**** دال عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات: الأبيض، (٢٠١٨)؛ وعلاونة وبلعاوي، (٢٠١٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة نظراً للعلاقة بين أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي المتمثلة في الثقة، والأمل، والصمود والتفاؤل، والتي لها تأثير إيجابي على أساليب التعلم النوعية (مملیتکس)، فذوى الأمل والفعالية الذاتية يعتمدون على أساليب التعلم البصري، والبدني، والسمعي، والطلاب ذوي التأمل والثقة يعتمدون على أساليب التعلم اللفظي والأسلوب الفردي. ويرى البعض أن أسلوب التعلم البدني يرتبط بالمراكز الدماغية ويفضل أصحاب هذا الأسلوب استخدام البدن وحاسة اللمس في التعلم ومعرفة ما حولهم في العالم من خلال اللمس. كما أن الطلاب ذوي المستويات العليا من الفعالية الذاتية في السياق التعليمي سيكون لديهم مستوى مرتفع من الثقة بالنفس كأحد مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي، والتي تنعكس على سلوكهم، كما أن تصورهم الإيجابي للفعالية الذاتية سينعكس على إدارة الوقت وأساليب التعلم **(Battagoglu&Guven, 2019)**.

إن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم البصري يحدث لهم تحسن في الفعالية الذاتية الأكاديمية وزيادة في كفاءة البحث الذاتي، كما أن فهم أساليب التعلم لدى الطلاب يمكن أن يزيد الخيرات التعليمية، وعلى المعلمين وفق ذلك تعديل أساليب التدريس بحيث يكون الطلاب أكثر انسجاما في قاعات الدرس، وخاصة أساليب التعلم (السمعي، والبصري، والحركي). ولا شك أن فعالية الذات الأكاديمية كأحد مصادر دافعية التعلم الموجه ذاتياً، والتي تجعل مناطق مختلفة من الدماغ تعمل بصورة متزامنة معرفيا ووجدانيا وسلوكياً، وذلك يرتبط بأساليب التعلم النوعية. وتوصل دراسة علاونة (٢٠١٠) إلى أن أساليب والفعالية الذاتية ترتبط بالذكاءات السائدة لدى الطلبة، وأن تفضيل الطلبة لأساليب التعلم تأتى حسب الترتيب بداية من أسلوب التعلم الحركي، ثم أسلوب التعلم السمعي، ثم أسلوب التعلم البصري، والتعلم الفردي. كما أن العلاقة بين أساليب التعلم والفعالية الذاتية علاقة دالة إحصائياً. وتوصل الأبيض (٢٠١٨) إلى وجود أثر دال للتفاعل بين أساليب

التعلم البصري، والسمعي، الحركي، وفعالية الذات الأكاديمية، والتنبؤ بالدافعية وتحقيق الإنجاز الأكاديمي المرتفع. كذلك يمثل التفاؤل كأحد مكونات رأس المال النفسي ارتباط بأساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وخاصة الأسلوب الاجتماعي التعاوني والتنافسى، كما وجدت علاقة إيجابية بين التفاؤل والتركيز لدى الطلاب، وأن أسلوب التعلم المستقل والتشاركى من أساليب الطلاب ذوى التفاؤل، بينما يميل الطلاب ذوى التشاؤم إلى أسلوب التعلم التجنبى والاعتمادي على الآخرين، ويعد أسلوب التعلم والتفاؤل ثنائي جنباً إلى جنب في العملية التعليمية **(Stankovak, 2020)**. ونظراً لأن التعليم العالي يهتم بتلبية الاحتياجات النفسية للطلبة، فإن العديد منهم يواجهون الضغوط والتحديات والمتمثلة في متابعة التكاليف والواجبات، والحصول على الدرجات العلمية، ولا شك أن رأس المال النفسي يعزز نقاط القوة النفسية والتي تعزز بدورها التعلم والتغلب على عقبات النجاح الأكاديمي **(Ji Wan You, 2016)**. ويرتبط رأس المال النفسي الأكاديمي بتحقيق مستوى مرتفع من النجاح الأكاديمي، وعلى الأساتذة تهيئة الفرص أمام الطلاب في القاعات الدراسية لاستغلال تلك الفرص وفقا لأساليب التعلم النوعية لديهم **(Mei-Ling, 2021)**. ويرتبط رأس المال بالتنمية المستدامة للمجتمعات، كما يلعب دورا محوريا في تعزيز التعلم نظراً لأهميته في دورة حياة الطلاب، ونظراً لأنه الطريق إلى مستقبل أفضل لتحقيق الرفاهية والنجاح في المرحلة الجامعية، حيث يسهم في الحفاظ على الأداء النفسي الإيجابي.

إن العمل على تنمية الوعي بأساليب التعلم يمكن أن يساعد المتعلمين على التعرف على نقاط قوتهم، ومعرفة المناطق الضعيفة، والعمل بشكل أكثر فعالية مما يؤدي في نهاية المطاف إلى بناء تعاون فعال مع الآخرين كانت هناك علاقة واضحة بين استخدام استراتيجيات التعلم وتقدم الطلاب وكفاءتهم، نتيجة لذلك، ليس من المستغرب اكتشاف أن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التعلم بشكل متكرر يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية لاحظت تلك الدراسات أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يستخدمون استراتيجيات عشوائية وغير منضبطة، كما أن العلاقة بين أساليب التعلم وإدراك الكفاءة الذاتية يرتبط جنبًا إلى جنب مع مهارات حل المشكلات.

يختلف كل طالب فيما يتعلق بتحصيله الأكاديمي من خلال إظهار مستويات مختلفة من الكفاءة. قد تُعزى هذه الاختلافات إلى مجموعة من العوامل الفطرية والبيئية. أكد علماء النفس المعرفي أن العوامل المعرفية المتعلقة بالمتعلمين تلعب دورًا محوريًا وراء تحصيلهم الأكاديمي. من بين المتغيرات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي المتعلقة بالمتعلم، يُعتقد أن أساليب التعلم مهمة. النقطة المحورية في نظرية أساليب التعلم هي الاعتراف بأن الطلاب يتعلمون بطرق متنوعة. لذلك، مع الأخذ في الاعتبار تفضيلات الأنماط المختلفة التي يمتلكها الطلاب، فإن ذلك له أهمية قصوى في عملية التدريس والتعلم. في الوقت الحاضر، يقوم الباحثون بإجراء دراسات لتحديد ملامح أنماط التعلم للمتعلمين الذين ينتمون إلى صفوف تعليمية مختلفة بحيث يمكن تغذيتها من أجل تحسين تحصيلهم الأكاديمي. يبذل الباحثون أيضًا الكثير من الجهد لمعرفة ما إذا كانت هناك أي علاقة بين أي نوع معين من أنماط التعلم للمتعلمين ومستوى تحصيلهم الأكاديمي في أي موضوع معين. تحاول هذه الورقة مسح الأدبيات حول العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي للمتعلمين.

ثانيا: العلاقة بين رأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الدراسي كما يتضح من جدول (١١)

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات رأس المال النفسي والاندماج الدراسي

	التحدي الأكاديمي	التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية	التعلم مع الأقران	الدرجة الكلية
الثقة بالنفس	**.479****	**.295****	**.355****	**.458****
الأمل	**.432****	**.212****	**.311****	**.391****
الصمود	**.373****	**.214****	**.265****	**.347****
التفاؤل	**.338****	**.273****	**.326****	**.367****
الدرجة الكلية	**.518****	**.311****	**.396****	**.495****

**** دال عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي والاندماج الدراسي، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات: **Adil & Ghayas, 2020; Ronnel et al., 2020 Halty et al ., 2019;** القصبي، ٢٠٢٢) بغدادي، ٢٠٢١؛ عطية وأحمد، ٢٠٢٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة نظراً للعلاقة بين أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي المتمثلة في الثقة، والأمل، والصمود والتفاؤل، والتي لها تأثير إيجابي على الاندماج الدراسي ومواجهة الضغوط الأكاديمية وخاصة أن الأمل والصمود يبعثان في الطالب روح التحدي والمثابرة ومواجهة الأزمات في السياق الدراسي الجامعي. لذلك من المهم تحفيز طالب الجامعة على السعي للتميز في الأداء الأكاديمي من خلال القدرات النفسية الإيجابية المتمثلة في أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي والتي تعزز مشاركة الطلاب في الفعاليات والأنشطة الأكاديمية، وكذلك زيادة الاهتمام بإنجاز المهام والواجبات والحرص على تنظيم الوقت، وحضور المحاضرات وورش العمل والتدريب.

وتعد الفعالية الذاتية المكون الأول لرأس المال النفسي وهي قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأهداف المرجوة بنجاح، وبالتالي بالنسبة للطالب الجامعي تعد الفعالية الذاتية جانب مهم جدا للاندماج الدراسي. ويثير الأمل إحساس ايجابي منطلق من حياة مفعمة بالأهداف، ومسارات التخطيط لتحقيقها، فالتفكير المفعم بالأمل يعكس الاعتقاد بأنه يمكن للطالب أن يجد مسارات للأهداف المرجوة، ويمّكنه من توجيه الطاقة أو النشاط مهما كانت العقبات لتحقيق النجاح. ويعتبر الصمود النفسي أحد مكونات رأس المال النفسي وهو تجسيد عملي للقدرة على التكيف بشكل إيجابي مع الشدائد، والتعافي منها للحفاظ على التقدم والاستمرار، فهو يساعد الفرد على أن يزدهر من خلال التكيف الإيجابي مع الشدائد التي يواجهها. ويمثل التفاؤل الإيمان والاقتناع بأن الأشياء الإيجابية ستحدث من خلال النظرة الإيجابية للحياة، وبالتالي فإن الطلبة المتفائلين الذين لديهم هذه المعتقدات الذاتية يتوقعون النجاح في ظل التحديات (عبد العزيز، ٢٠٢٢). كما أن رأس المال النفسي يتنبأ بشكل إيجابي بالاندماج الأكاديمي والازدهار النفسي والسعادة، كما أنه يسهم بشكل كبير في تسهيل نتائج الطالب الإيجابية في الحياة بشكل عام وفي الدراسة بشكل خاص **(Datu&Valdes,2016)**. إن رأس المال النفسي أحد أهم الموارد النفسية التي تمكن طالبة الجامعة على أن يكونوا قادرين على مواجهة

المجتمع بما يعتريه من تغيرات متسارعة في المجال الدراسي والحياة الأكاديمية، فطالب الجامعات في أشد الحاجة لاكتساب مكونات رأس المال النفسي.

ولا شك أن الضغوط الأكاديمية تسبب مجموعة من المشكلات بالنسبة لطلبة الجامعة، كصعوبة التعامل مع الزملاء والأساتذة، وصعوبة التحصيل الدراسي، وانخفاض الأداء الأكاديمي، وضعف القدرة على التركيز أو أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الامتحانات فالضغوط الأكاديمية من أهم محبطات التطور الأكاديمي لطلبة الجامعة (محمود، وزايد، ٢٠٢٢). وهذا ما يتطلب تعزيز رأس المال النفسي لمواجهة تلك الضغوط الأكاديمية، حيث أكدت عديد من الدراسات وجود علاقة سلبية بين رأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية.

إذن يتضح الارتباط الموجب بين مكونات رأس المال النفسي ومكونات الاندماج الدراسي والمتمثلة في التحدي الأكاديمي، التعلم عالي المستوى، التعلم التأملي والتكاملي، استراتيجيات التعلم، والتعلم مع الأقران ويضم عبر التعلم التعاوني، المناقشات، إضافة إلى اكتساب الخبرة من أعضاء هيئة التدريس، والتفاعل معهم، والاستفادة من الممارسات التعليمية الفعالة.

ثالثا: العلاقة بين درجات أساليب التعلم النوعية والاندماج الدراسي كما تتضح من الجدول (١٢)

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات أساليب التعلم النوعية والاندماج الدراسي

	التحدي الأكاديمي	التفاعل مع هيئة التدريس والعاملين بالكلية	التعلم مع الأقران	الدرجة الكلية
البصري	**.367****	**.308****	**.275****	**.381****
السمعي	**.307****	**.262****	**.252****	**.327****
اللفظي	**.420****	**.308****	**.337****	**.427****
الجسمي	**.379****	**.280****	**.313****	**.387****
المنطقي	**.424****	**.195****	**.276****	**.371****
الجماعي	**.355****	**.330****	**.406****	**.418****
الفردي	**.256****	**0.010**	**0.053**	**.154****
الدرجة الكلية	**.472****	**.317****	**.360****	**.463****

**** دال عند (٠,٠١)**

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أبعاد أساليب التعلم والاندماج الدراسي. وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسات: محمود (٢٠١٧)، ودراسة النجار وآخرون (٢٠٢٠)، دراسة **Cado** (٢٠٢١)،**Biofano** (٢٠٢٣).

يوفر تحديد أنماط التعلم للطلاب معلومات حول تفضيلاتهم المحددة. يمكن أن يسهل فهم أساليب التعلم إنشاء مناهج وبرامج تعليمية أكثر كفاءة وتعديلها وتطويرها. كما يمكن أن تشجع الطلاب على المشاركة في هذه البرامج وتحفيزهم على اكتساب المعرفة المهنية، لذلك يعد تحديد أسلوب التعلم أمرًا ذا قيمة كبيرة من أجل تحقيق تعلم أكثر فعالية. يوفر البحث عن أساليب التعلم بيانات حول كيفية تعلم الطلاب والعثور على إجابات للأسئلة.

ويؤثر أسلوب التعلم المفضل على قدرة الشخص على حل المشكلات، وأنه من أجل توفير أفضل فرصة تعليمية للطلاب، يجب أن يكون المعلمون على دراية بأساليب التعلم وقدرة الطلاب على حل المشكلات، في الواقع، يمكن العثور على الأدلة التي تدعم هذه الآراء في الأدبيات. أظهرت الدراسات السابقة أن الطلاب الذين كانوا على دراية بأسلوب تعلمهم قد حسّنوا من الأداء الأكاديمي، نيلسون وآخرون. وجدت أن طلاب الجامعات الذين تم اختبارهم في أسلوب التعلم وحصلوا على التعليم المناسب وفقًا لملف نمط التعلم الخاص بهم حققوا أداءً أكاديميًا أعلى من الطلاب الآخرين، ووجد علاقة مهمة بين أسلوب التعلم واستعداد الطلاب لإجراء التعلم الذاتي والارتباط بين أسلوب التعلم والقدرة على حل المشكلات في دراستهم.

يعرف الاندماج الدراسي بأنه قدرة الطالبة على التفاعل مع البيئة التعليمية لتحقيق أهدافه من خلال الاندماج في المهارات، والاندماج الوجداني، والاندماج بالمشاركة، والاندماج في الأداء، وينعكس ذلك على مدى المشاركة في الأنشطة الجامعية المختلفة، ومن هنا يوجد ارتباط دال بين أساليب التعلم والاندماج الدراسي، حيث أن الثقة والفاعلية الذاتية والأمل والتفاؤل مكونات معرفية نفسية تترابط مع أبعاد الاندماج الدراسي والتي تدعم المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية، ولا شك أن أساليب التعلم المتنوعة والنوعية ترتبط وتسهل الاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وقد أشارت دراسة محمود (٢٠١٧) إلى أن الاندماج الدراسي يرتبط بمستوى الطموح الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي، كما بينت دراسة **Biofano** (٢٠٢٣) أن تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب يسهم في اكتشافهم لأسلوب التعلم المفضل. كما بينت دراسة **Cado** (٢٠٢١) أن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب يرتبط بالأداء الأكاديمي، حيث أن أسلوب التعلم الجماعي هو السائد، وبالتالي يفضلون التعلم في مجموعات أو مع أشخاص آخرين. وأوضحت دراسة النجار وآخرون (٢٠٢٠) العلاقة بين أساليب التعلم والكفاءة الذاتية.

إن الطلبة الذين يستخدمون أساليب تعليمية مختلفة لديهم تحصيل مرتفع، وهم الذين يحققون مستويات مرتفعة من الاندماج الدراسي، ومن ثم يستطيعون تحقيق الأهداف، ويعزز ذلك أن الطلبة ذوي الاندماج الدراسي المرتفع لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة الجامعية.

نتائج وتفسير الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه **" يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات رأس المال النفسي الأكاديمي تعزي لأختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لصالح مرتفعي الاندماج الدراسي".**

وللتحقق من هذا الفرض تم ترتيب درجات عينة البحث على مقياس الاندماج الدراسي ترتيبًا تنازليًا ثم اختيار أعلى (٢٧%) منهم كمرتفعي الاندماج الدراسي، وأدني (٢٧%) منهم كمنخفضي الاندماج الدراسي، ثم تم حساب الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، كما يتضح من جدول (١٣)

جدول (١٣). نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي

رأس المال النفسي الأكاديمي	الاندماج الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
الثقة	مرتفعي	**159**	**16.11**	**2.10**	**9.609**	**316**	<٠,٠٠١
	منخفضي	**159**	**13.55**	**2.62**			
الأمل	مرتفعي	**159**	**15.86**	**2.11**	**8.623**	**316**	<٠,٠٠١
	مرتفعي	**159**	**13.51**	**2.70**			
الصمود	منخفضي	**159**	**14.80**	**1.95**	**6.698**	**316**	<٠,٠٠١
	مرتفعي	**159**	**13.24**	**2.19**			
التفاؤل	مرتفعي	**159**	**14.50**	**1.72**	**7.161**	**316**	<٠,٠٠١
	منخفضي	**159**	**13.06**	**1.87**			
الدرجة الكلية	مرتفعي	**159**	**61.26**	**5.71**	**10.486**	**316**	<٠,٠٠١
	مرتفعي	**159**	**53.35**	**7.60**			

يتضح من جدول (١٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي في أبعاد والدرجة الكلية لمقياس رأس المال النفسي الأكاديمي، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس (١٠,٤٨٦)، وبلغت قيمة دلالتها (<٠,٠٠١)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٥).

ويمكن تفسير ذلك انطلاقا من مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي فأن الثقة والأمل والتفاؤل هي عوامل إيجابية لمواجهة التحدي الأكاديمي، كأحد مكونات الاندماج الدراسي، كذلك فإن التعلم مع الأقران يتطلب التقييم والضبط الانفعالي والصمود الأكاديمي، كأحد مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي. وبينت دراسة عطية وأحمد (٢٠٢٢) الارتباط الدال بين النجاح الأكاديمي ورأس المال النفسي الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة بين استراتيجيات تنظيم الدافعية والنجاح الأكاديمي.

ولا شك أن رأس المال النفسي الأكاديمي من خلال أبعاده الفاعلية الذاتية والتي تشير إلى قدرة الطالب وثقته في انجاز المهام والتكليفات بنجاح وبذل الجهد المطلوب، واتباع فرص ومسارات فعالة يحذوه الأمل لإنجاز الأهداف، أو تغييرها عند الحاجة، ويسهم التفاؤل من خلال نظرة الفرد الإيجابية نحو المستقبل والإقبال على الحياة، وإمكانية تحقيق الأهداف، ويدعم الصمود مواجهة الطلبة للصعوبات والضغوط والتعامل معها بإيجابية لتخطى العقبات وحل المشكلات.

نتائج وتفسير الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أساليب التعلم النوعية (مموليتكس) تعزي لأختلاف مستويات الاندماج الدراسي (مرتفعة- منخفضة) لصالح مرتفعي الاندماج الدراسي**".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على أساليب التعلم النوعية لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٤). نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مقياس أساليب التعلم النوعية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي

أساليب التعلم النوعية	الاندماج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
البصري	مرتفعي	159	12.47	4.28	7.766	316	<٠,٠٠١
	منخفضي	159	8.81	4.12			
السمعي	مرتفعي	159	4.82	2.03	6.563	316	<٠,٠٠١
	مرتفعي	159	3.43	1.74			
اللفظي	منخفضي	159	11.75	4.03	9.337	316	<٠,٠٠١
	مرتفعي	159	7.89	3.33			
الجسمي	مرتفعي	159	13.03	3.95	8.015	316	<٠,٠٠١
	منخفضي	159	9.58	3.70			
المنطقي	مرتفعي	159	13.92	4.10	7.737	316	<٠,٠٠١
	منخفضي	159	10.67	3.37			
الجماعي	مرتفعي	159	12.61	3.73	9.808	316	<٠,٠٠١
	منخفضي	159	8.55	3.66			
الفردي	مرتفعي	159	13.15	3.87	2.850	316	٠,٠٠٥
	منخفضي	159	11.99	3.35			
الدرجة الكلية	مرتفعي	159	81.75	21.85	9.666	316	<٠,٠٠١
	منخفضي	159	60.91	16.17			

ويتضح من جدول (١٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الاندماج الدراسي في أبعاد والدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم النوعية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس (٩,٦٦٦)، وبلغت قيمة دلالتها (<٠,٠٠١)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٥). ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين لديهم مستويات مرتفعة من الاندماج الدراسي يكون لديهم فرصة كبيرة للتفوق والنجاح والحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية عن أقرانهم ذوي الاندماج الدراسي المنخفض (عطيه وأحمد، ٢٠٢٢). إن تحليل وتقييم أساليب التعلم من خلال نظريات متعددة، يمكن تعريف أساليب التعلم عمومًا على أنها التفضيلات المعرفية والعاطفية والفسيولوجية المختلفة المستقرة نسبيًا التي يستخدمها

المتعلم في الاقتراب من المحتوى واستيعابه أو الاستجابة لحالة التعلم في السياقات الرسمية وغير الرسمية والمعلوماتية، وبالتركيز على التعليم عندما يشارك المتعلمون في بيئات تعليمية، فإنهم يستخدمون مهارات معينة لإدارة وتفسير العملية التعليمية. ويجب أن يفهم المعلم الطالب على أنه مجموع مهاراته المعرفية، والتي يمكن تدريبها، والخصائص الشخصية التي تؤثر على أساليب التعلم مثل كيف يشعر الفرد ويفكر ويدرك العالم ويتصرف **(Maya et al.,2021)**. والطلبة ذوي الدرجات المنخفضة في الاندماج الأكاديمي هم أقل في التحدي الأكاديمي، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية، والتعلم مع الأقران، وبالتالي يرتبط ذلك بأسلوب التعلم الفردي، أو ربما أسلوب التعلم الاعتمادي وليس التعاوني أو التشاركي، وفى المقابل فإن أسلوب التعلم يرتبط باستعداد الطلبة للتعلم الذاتي والقدرة على حل المشكلات (عطية وأحمد، ٢٠٢٢).

نتائج وتفسير الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات رأس المال النفسي الأكاديمي بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة** ".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين درجات أفراد عينة البحث على أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي لدى الذكور والاناث مرتفعي الاندماج الدراسي باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٥). نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الذكور والإناث مرتفعي الاندماج الدراسي

رأس المال النفسي الأكاديمي	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
الثقة بالنفس	ذكور	100	16.02	2.22	-0.677	157	0.499
	إناث	59	16.25	1.91			
الأمل	ذكور	100	15.83	2.17	-0.197	157	0.844
	إناث	59	15.90	2.03			
الصمود النفسي	ذكور	100	14.95	1.96	1.273	157	0.205
	إناث	59	14.54	1.94			
التفاؤل	ذكور	100	14.63	1.83	1.276	157	0.204
	إناث	59	14.27	1.50			
الدرجة الكلية	ذكور	100	61.43	5.87	0.494	157	0.622
	إناث	59	60.97	5.47			

ويتضح من جدول (١٥) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث مرتفعي الاندماج الدراسي في أبعاد مقياس رأس المال النفسي الأكاديمي والدرجة الكلية. حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس (٠,٤٩٤)، وبلغت قيمة دلالتها (٠,٦٢٢)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وتتفق نتائج هذا الفرض جزئياً مع نتائج دراسات: عبد العزيز (٢٠٢٢)، ودراسة القصبي (٢٠٢٢). ويمكن تفسير ذلك من خلال

وحدة المقررات الدراسية، وأساليب التدريس، والأنشطة الصفية واللاصفية، كما أن التنشئة الاجتماعية، والمستوى التعليمي المرتفع للطلاب والطالبات جعلهم يمتلكون أبعاد ومكونات رأس المال النفسي الأكاديمي دون وجود فروق أو اختلافات. كذلك خضوع عينة البحث لمتغيرات اجتماعية وأكاديمية وأساليب تنشئة متشابهة بدرجة كبيرة، كذلك الاستراتيجيات التعليمية التي يعتمدها الأساتذة وطبيعة المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية، حيث يطلب من الطلبة تكليفات ومهام تنمى لديهم أساليب التعلم المختلفة.

ويهتم الطلاب بالرسوم والعروض التوضيحية ومن ثم زيادة الفائدة من أسلوب التعلم البصري/ اللفظي في العملية التعليمية، كما يعتمد الطلبة في اكتساب المعرف على مصادر متعددة، وبالتالي يلجأون إلى استخدام أساليب تعلم متعددة.

ولا شك أن تشابه الظروف والخبرات التعليمية، وكذلك أساليب التنشئة الاجتماعية، وكذلك دور المستوى التعليمي والفرص المتاحة لجميع الطلبة الذكور والإناث على حد سواء، مما يعزز مكونات رأس المال، فالثقة بالنفس في انجاز المهام والتكليفات، واجتياز الاختبارات وتحقيق المعدلات المرتفعة لكل مقرر، إضافة إلى الأمل الذى يدفع الطلبة إلى رفع مستوى الصمود النفسي لديهم والبحث عن الجدة وحب الاستطلاع والفضول العلمي، ومواجهة الصعاب والمحن من خلال استراتيجيات المواجهة الإيجابية، والتفاؤل الذى يعطى الطلبة روح الإقدام والرغبة في التعلم والبحث عن الجديد، واكتساب الخبرات التعليمية وكأنها متعة، وبالتالي هذه المكونات مرتبطة بأساليب التعلم وكذلك الاندماج الدراسي. ولا شك أن افتقاد الطلبة لمكونات رأس المال النفسي الأكاديمي يؤثر سلبا على الاندماج الأكاديمي وكذلك على أساليب التعلم النوعية. ومن هذا المنطلق فإن طلبة الجامعة يحتاجون إلى ما يعزز لديهم مكونات رأس المال النفسي الأكاديمي سواء من خلال البرامج الإرشادية أو التدريبية لمواجهة المتطلبات الأكاديمية والتوافق مع الحياة الجامعية.

نتائج وتفسير الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أساليب التعلم النوعية (مملیتکس) بإختلاف النوع الاجتماعي (ذكور - الإناث) لدى طلبة الجامعة.**"

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق بين درجات أفراد عينة البحث الذكور والإناث على أبعاد أساليب التعلم النوعية لدى مرتفعي الاندماج الدراسي باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٦). نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات مقياس أساليب التعلم النوعية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الذكور والإناث مرتفعي الاندماج الدراسي

أساليب التعلم النوعية	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
بصري	ذكور	**100**	**12.05**	**4.23**	**-1.600**	**157**	**0.112**
	إناث	**59**	**13.17**	**4.32**			
سمعي	ذكور	**100**	**4.88**	**1.97**	**0.504**	**157**	**0.615**
	إناث	**59**	**4.71**	**2.13**			
لفظي	ذكور	**100**	**11.88**	**3.98**	**0.510**	**157**	**0.611**
	إناث	**59**	**11.54**	**4.13**			
جسمي	ذكور	**100**	**12.67**	**3.64**	**-1.483**	**157**	**0.140**
	إناث	**59**	**13.63**	**4.38**			
منطقي	ذكور	**100**	**13.79**	**4.15**	**-0.537**	**157**	**0.592**
	إناث	**59**	**14.15**	**4.05**			
جماعي	ذكور	**100**	**12.63**	**3.59**	**0.087**	**157**	**0.930**
	إناث	**59**	**12.58**	**3.98**			
فردي	ذكور	**100**	**12.95**	**3.96**	**-0.851**	**157**	**0.396**
	إناث	**59**	**13.49**	**3.73**			
الدرجة الكلية	ذكور	**100**	**80.85**	**21.48**	**-0.674**	**157**	**0.501**
	إناث	**59**	**83.27**	**22.57**			

ويتضح من جدول (١٦) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث مرتفعي الاندماج الدراسي في أبعاد مقياس أساليب التعلم النوعية والدرجة الكلية. حيث بلغت قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية للمقياس (-٠,٦٧٤)، وبلغت قيمة دلالتها (٠,٥٠١)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وتتفق نتائج هذا الفرض جزئيًا مع نتائج دراسات: عبد إبراهيم (٢٠١٤)، ودراسة حميدة (٢٠١٥)، والمطوع (٢٠١٧)، وكادا **Cada (2021)**.

ويمكن تفسير ذلك باعتبار أن أسلوب التعلم له العديد من الأنماط، فإن أسلوب التعلم يرتبط بنتائج التعلم والأداء الأكاديمي للطالب، في شكل سلوكيات مميزة تعمل كمؤشرات لكيفية تعلم الشخص من بيئته والتكيف معها. ولا شك أن الجنس مرتبط بأسلوب تعلم مختلف في التفضيلات حيث تظهر الطالبات تفضيل أعلى لأسلوب التعلم الحركي المرئي، ويفضلن التعلم باستخدام حواسهن السمعية، بينما يتعلم المتعلمون الذكور بشكل أفضل عند تدوين الملاحظات القراءة والكتابة والتعلم اللفظي، ويميلون إلى استخدام أسلوب التعلم الفردي.

وأظهرت العديد من الدراسات أن الإناث والذكور يتعلمون بشكل مختلف، وخلصت نتائج بعض الدراسات التي أجريت لبحث الفروق في أساليب التعلم بين الذكور والإناث أن الإناث متعلمات من خلال العلاقات، في حين أن الذكور متعلمون مستقلون. كما أن الذكور يفضلون أساليب التعلم التطبيقية واستخدام تجارب

الحياة اليومية كأساس للتعلم، في حين فضلت الإناث التلخيص عندما تكون مهام القراءة مطلوبة، وتنظيم المواد التعليمية.

Ibrahim, (2014); Hill et al., (2016); Srinivasagopalane et al., (2021); Bifano (2023)

وتوصلت نتائج **Ibrahim** (٢٠١٤) إلى وجود فروق بين الطلبة متعددي أساليب التعلم وذوي الأسلوب الفردي، كما قام بتصنيف الطلاب وفقاً لأربعة مجموعات الأنماط التي تتكون من البصريات والحركية والسمع والقراءة / الكتابة. كما صنف أسلوب التعلم الذي يفضله غالبية الطلاب من خلال الأنشطة العملية، والقراءة، والوسائل السمعية، والمساعدات البصرية، والمناقشة جماعية. كما يعتقد أن أسلوب التعلم هو سمات شخصية للطلاب ويساعد الطلاب على التعلم الفصل الدراسي أو بيئتهم المعتادة. وتوصلت النتائج إلى ستة أساليب تعلم على نطاق فرعي كأسلوب مستقل، أسلوب تعاوني وتنافسي ومتجنب ومشارك واعتمادي. يعتقد أن كل أسلوب التعلم يلعب دور كبير في تنظيم الطلاب لمعلوماتهم بطريقة فعالة. وأظهرت النتيجة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الجنس وأسلوب التعلم لدى الطلاب.

بعض الطلاب يفضلون أسلوب التعلم التنافسي إلى جانب تفضيل أسلوب تعليمي واحد، بينما الطالبات أكثر تفضيلاً للتعلم متعدد الوسائط وهو أكثر من أسلوب تعليمي، كما يمكن للطلاب استخدام العديد من أنواع أساليب التعلم كالبصري والسمع والقراءة / الكتابة والحركية للإناث والذكور، أكثر من الاستماع إلى محاضرة أو مشاهدة العروض. ويستخدم الطلاب المختلفون أنماطًا مختلفة من التعلم واكتساب المعرفة من مصادر مختلفة أثناء رحلة التعلم الخاصة بهم، من خلال طريقة الفرد الطبيعية والمعتادة والمفضلة لاستيعاب المعلومات والمهارات الجديدة ومعالجتها والاحتفاظ بها، وتتنوع أساليب التعلم بين الطلاب المختلفين، مع تفضيل وضع حسي معين لتلقي ومعالجة ذلك وبالتالي، يعد تحديد أنماط التعلم بين الطلاب المختلفين أمرًا ضروريًا، ومساعدة الطلاب على محاولة تعزيز أسلوب التعلم المفضل لديهم وتحسين أساليب التعلم الأخرى غير المفضلة **.(Bin Eid et al., 2021)**.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن طرح بعض التوصيات للآباء والمعلمين بالجامعات منها ما يلي:

١- ضرورة الاهتمام بأساليب التعلم النوعية المفضلة لدى الطلاب وتضمينها في طرق التدريس، والعمل على تعزيزها من خلال دعم أبعاد رأس المال النفسي الأكاديمي، لتحقيق الاندماج الدراسي.
٢- عقد دورات تدريبية للأساتذة والعاملين بالجامعات للتعرف على طرق تعزيز رأس المال النفسي الأكاديمي، وصولاً إلى تفعيل استراتيجيات المواجهة الإيجابية لتحقيق مهارات الاندماج الدراسي في المواقف الحياتية لما لهما من أهمية في بناء شخصية الطلاب.
٣- إعداد برامج إرشادية للطلاب بالمرحلة الجامعية تقوى رأس المال النفسي الأكاديمي، وتعزز أساليب التعلم النوعية في ظل عالم سريع التغير، يتطلب استخدام إيجابي لأساليب التعلم النوعية حسب المقررات وطبيعتها، وحسب استعداد كل طالب وأسلوب التعلم المفضل لديه.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي يقترح الباحث بعض البحوث الجديرة بالدراسة مثل:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على رأس المال النفسي الأكاديمي لتحسين الاندماج الدراسي لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية.

٢- بناء نموذج سببي للعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مموليتكس) والاندماج الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٣- دراسة مقارنة بين طلبة الجامعة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في رأس المال النفسي الأكاديمي وأساليب التعلم النوعية (مموليتكس) والاندماج الدراسي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو قورة، كوثر قطب. (٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية **(Memeltics)** لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا **Steam**. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (٦٣)، ١-٧٣.

إبراهيم، السيد إسماعيل (٢٠١٤). أساليب التدريس المفضلة وعلاقتها بأساليب التعلم والأساليب الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، (١٦)، ١-٣٦.

الأبيض، عادل عبد المعطى .(٢٠١٨). أثر أساليب التعلم وفعالية الذات الأكاديمية في جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *٧٠* (٢)، ٢٨٢-٣٤٠.

بغدادي، مروة مختار. (٢٠٢١). الاسهام النسبي لرأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف، (٣)، ١-٤٠.

البلاح، خالد عوض. (٢٠٢٠). الذكاء الناجح وعلاقته بالتفكير التأملي وأساليب التعلم النوعية (مموليتكس) لدى الموهوبين في ضوء نموذج ويكس **WICS** للموهبة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات، جامعة عين شمس، (٢١)، ٢٠٤-٢٤٠.

عبد الحميد، أسماء محمد. (٢٠١٩). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع-القيمة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ (١١٧)، ١-٦٥.

عبد العزيز، محمود عبد العزيز. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والذكاء الوجداني في التنبؤ بالازدهار النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٤٦)، ٢١١-٢٨٧.

سالم، رمضان عاشور. (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٢)، ١٦٥ – ٢٦٠.

الشهري، عبد الرحمن سالم. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس رأس المال النفسي واختبار أبنية عاملية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٢)، ٧٨-١٠٢.

الجنادي، لينة أحمد، وتعلب، صبرين صلاح. (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي فى ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة .*العلوم التربوية: جامعة القاهرة -كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٤ (٣)، ٣١٢-٣٤٤.

الحازمي، أسامة سليمان، وحامد، محمد عبد الفتوح، وجاهين، جمال أحمد. (٢٠١٢). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨)، ١٦٧-١٩٢.

حسن، رولا نعيم سليم، الزهراني، سميرة أحمد مبروك، والغريبي، نوف على عبد الواحد .(٢٠١٤). أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٥٨)، ص، ٢٠٥-٢٣٩.

حرب، سامح حسن سعد الدين. (٢٠١٩). تباين الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي بتباين مستوى الأسلوب التنظيمي الحركة والتقييم والصمود الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها -كلية التربية*، ٣٠ (١١٩)، ١-٨٠.

حجاج، عبد المطلب عبد القادر، وسعود، الغانم. (٢٠٢٢). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الكويت. *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، (٤٢)، ٩-٩٤.

حميدة، إبراهيم عبد الرحيم. (٢٠١٥). درجة تفضيل أساليب التعلم لدى طلبة جامعة الجوف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (١)، ٢٩٣-٣١٩.

الزهراني، شروق غرم الله. (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز*-الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٧ (١)، ٢٥٣-٢٦٨.

عبد العزيز، محمود عبد العزيز. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والذكاء الوجداني في التنبؤ بالازدهار النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية للعلوم النفسية، جامعة عين شمس*، ٤٦ (١)، ٢١١-٢٨٧.

علاونة، شفيق فلاح حسان، وبلعاوي، منذر يوسف فياض. (٢٠١٠). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (٢)، ٦٥-٨٥.

عطية، عائشة على رف الله، وأحمد، مروة صادق. (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لكل من استراتيجيات تنظيم الدافعية ورأس المال النفسي الأكاديمي ودعم الاستقلال المدرك في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية. جامعة بنها*، (١٣٠)، ١٣٠-٢٥٠.

القصبي، وسام حمدي (٢٠٢٢). نمذجة التأثيرات السببية لرأس المال النفسي وكل من الثقة والتكيف الأكاديميين على التحصيل لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، (٢)، ٥١٩-٥٧٠.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٧). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة .*العلوم التربوية*، *جامعة القاهرة -كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٥ (٢)، ٦٠٢ -٦٤٦.

محمود، سومية شكري، وزايد، أمل محمد. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الرفاهية النفسية ورأس المال النفسي والضغوط الأكاديمية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة أثناء جائحة كورونا. *المجلة التربوية*، *جامعة سوهاج*، (٩٢)، ١١٧٧-١٢٢٦.

النجار، حسني زكريا. (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية .*مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠ ، ٩٠-١٢٠.

النجار، حسني زكريا، أبو قورة، كوثر قطب، والمغازي، رنا خيرى. (٢٠٢٠). أساليب التعلم والكفاءة الذاتية والذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، *جامعة كفر الشيخ*،٣ (٩٦)، ٣٨٥-٤١٤.

المطوع، نايف عبد العزيز. (٢٠١٧). أنماط التعلم والتفكير السائدة لدى طلبة كلية التربية بالدوادمي فى جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (١٩)، ١٦٠-١٦٩.

English References:

Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, *9*(1), 56-66.

Ahmed, U., W. A. Umrani, M. H. Pahi, and S. M. M. Shah. (2017). Engaging PhD Students: Investigating the Role of Supervisor Support and Psychological Capital in a Mediated Model. *Iranian Journal of Management Studies*, *10*, 283–306.

Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The Additive Value of Positive Psychological Capital in Predicting Work Attitudes and Behaviors. *Journal of Management, 36(*2), 430–452.

Baltaoğlu, M. G., & Güven, M. (2019). Relationship between self-efficacy, learning strategies, and learning styles of teacher candidates (Anadolu University example). *South African Journal of Education*, *39*(2).

Batel H. & Paul M. .(2022). The relationship between psychological capital and academic adjustment among students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder, *European Journal of Special Needs Education, 37*(1), 43-56.

Bifano, L. J. (2023). Exploring Learning Styles of University Students Involved in Entrepreneurial Activities [Unpublished doctoral dissertation]. Auburn University.

Bin Eid, A., Almutairi, M., Alzahrani, A., Alomair, F., Albinhamad, A., Albarrak, Y., ... & Bin Abdulrahman, K. (2021). Examining learning styles with gender comparison among medical students of a Saudi University. *Advances in Medical Education and Practice*, 309-318.

Cada, B. A. (2021). Learning styles and academic performance of teacher education students. *Br. J. Arts Humanit*, *3*(4), 86-96.

Carmona-Halty, M., W. B. Schaufeli, and M. Salanova. (2019). "Good Relationships, Good Performance: The Mediating Role of Psychological Capital–a Three-wave Study among Students." *Frontiers in Psychology, 10*, 306.

Carmona-Halty, M., W. B. Schaufeli, S. Llorens, and M. Salanova. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-wave Longitudinal Study among High School Students. *Frontiers in Psychology 10*.

Çavuş, M. F., & Gökçen, A. (2015). Psychological capital: Definition, components and effects. *British Journal of Education, Society and Behavioral Science*, *5*(3), 244-255.

Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2019). Psychological capital is associated with higher levels of life satisfaction and school belongingness. *School Psychology International*, *40*(4), 331-346.

Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25(*3), 1-7.

Dumbauld, J., Black, M., Depp, C. A., Daly, R., Curran, M. A., Winegarden, B., & Jeste, D. V. (2014). Association of learning styles with research self-efficacy: Study of short-term research training program for medical students. *Clinical and translational science*, *7*(6), 489-492.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59–109.

Hill, F., Tomkinson, B., Hiley, A., & Dobson, H. (2016). Learning style preferences: An examination of differences amongst students with different disciplinary backgrounds. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(2), 122–134.

Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *The Review of Higher Education*, *36*(2), 211-233.

Gong, Z., Liu, Q., Jiao, X., & Tao, M. (2018). The influence of college students' psychological capital on study engagement. *Psychology*, *9*(13), 2782-2793.

Ibrahim, A. S. (2014). Gender and Learning Style in Saudi Arabiah School. The Clute Institute International Academic Conference. King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

King, R. B., Pitliya, R. J., & Datu, J. A. (2020). Psychological capital drives optimal engagement via positive emotions in work and school contexts. *Asian Journal of Social Psychology, 23(*4), 457-468.

Luthans, F., **&**Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *In Organizational Dynamics, 33*(2), 143–160.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, *60*(3), 541-572.

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. (2017). Psychological capital: An evidencedbased positive approach. *Annual Reviews of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 339-366.

Luthans, Luthans, K. & Chaffin, T. (2022). Character matters: The mediational impact of self-regulation on PsyCap and academic performance. *Journal of Education for Business, 97(*1), 1-7.

Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business, 87(*5), 253-259.

Ng, L. P., Y. O. Choong, L. S. Kuar, C. E. Tan, and S. Y. Teoh. (2019). Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behaviour Amongst Health Professionals: The Mediating Role of Work Engagement. *International Journal of Healthcare Management* 1–8.

Neyişci, N. and Yılmaz, P. (2022). Determination of psychological capital levels of teachers in distance education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 9*(4). 1398-1411.

Nielsen, I., A. Newman, R. Smyth, G. Hirst, and B. Heilemann. (2017). The Influence of Instructor Support, Family Support and Psychological Capital on the Well-being of Postgraduate Students: A Moderated Mediation Model. *Studies in Higher Education 42* (11): 2099–2115.

Maya, J.; Luesia, J.F.; Pérez-Padilla, J.(2021). The Relationship between Learning Styles and Academic Performance: Consistency among Multiple Assessment Methods in Psychology and Education Students. *Sustainability , 13*, 3341

Orcanli, K., Bekmezci, M., & Boztoprak, H. (2021). Adaptation of Academic Success Inventory Scale for College Students to Turkish: Validity and Reliability Study. *OPUS International Journal of Society Researches*, *17*(37), 3999-4026.

Poots, A., and T. Cassidy. (2020). Academic Expectation, Self-compassion, Psychological Capital, Social Support and Student Wellbeing. *International Journal of Educational Research 99:* 101506.

Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E., & Hassanabadi, H. (2011). Motivation, cognitive engagement and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2406-2410.

Sinring, A., Aryani, F., & Umar, N. F. (2022). Examining the effect of self-regulation and psychological capital on the students' academic coping strategies during the covid-19 pandemic. *International Journal of Instruction, 15*(2), 487-500.

Srinivasagopalane, B., Abeetha, S., Sureka, V., Ganesh, M., & Poovaraghavan, J. (2021). Learning style predilection among health professional learners-A comparative study among varied course groups in a medical college. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology, 10*(1), 89-93.

Stankovska, G., Braha, R., & Grncharovska, S. P. (2020). Relationship between Optimism-Pessimism, Learning Style and Teaching Style among Medical Students. Bulgarian Comparative Education Society.

Van, J., Ritzen, K., & Pieters, J. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education,* (37), 21-32.

You, J. W. (2016). The Relationship among College Students' Psychological Capital, Learning Empowerment, and Engagement. *Learning and Individual Differences, 49*, 17–24.

Zhang, M. (2021). EFL/ESL teacher's Resilience, academic Buoyancy, care, and their impact on students' engagement: a theoretical review. *Frontiers in Psychology, 12*, 731859.

Zhang, M. X., Yang, H. M., Tong, K. K., & Wu, A. M. (2020). The prospective effect of purpose in life on gambling disorder and psychological flourishing among university students. *Journal of Behavioral Addictions, 9*(3), 756-765.

Translation of Arabic References:

Abdel Aziz, Mahmoud Abdel Aziz. (2022). The relative contribution of psychological capital and emotional intelligence in predicting psychological prosperity among a sample of university youth. *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, (46), 211-287.

Abdel Aziz, Mahmoud Abdel Aziz. (2022). The relative contribution of psychological capital and emotional intelligence in predicting psychological prosperity among a sample of university youth. *Journal of the Faculty of Education for Psychological Sciences, Ain Shams University, 46* (1), 211-287.

Abdul Hamid, Asmaa Muhammad. (2019). Motivational factors predicting academic integration among undergraduate students in the light of the expectation-value theory. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30* (117), 1-65.

Abu Qura, Kawthar Qutb. (2019). Creative self-efficacy and its relationship to patterns of superior arousal and qualitative learning styles (Memeltics) among students of the High School of Excellence in Science and Technology, Steam. *Educational Journal, Sohag University*, (63), 1-73.

Al-Ballah, Khaled Awad. (2020). Successful intelligence and its relationship to reflective thinking and qualitative learning styles (MMLTICS) for the gifted in the light of the WICS model of giftedness. *Journal of Scientific Research in Education, College of Girls, Ain Shams University,* (21), 204-240.

Al-Hazmi, Osama Suleiman, Hamed, Mohamed Abdel Fotouh, and Jahin, Jamal Ahmed. (2012). The preferred learning styles of Taibah University students and their relationship to their academic rates. *Arab Studies in Education and Psychology,* (8), 167-192.

Al-Janadi, Lina Ahmed, and Taleb, Sabreen Salah. (2016). The future time perspective in the light of academic integration and academic achievement among a sample of university students. Educational Sciences: Cairo University - Graduate School of Education, 24 (3), 312-344.

Al-Mutawa, Nayef Abdel-Aziz. (2017). Learning and thinking styles prevalent among students of the College of Education in Al-Dawadmi at Shaqra University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 6* (19), 160-169.

Al-Najjar, Hosni Zakaria, Abu Qura, Kawthar Qutb, and Al-Maghazi, Rana Khairy. (2020). Learning styles, self-efficacy, and emotional intelligence among university students. *Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 3* (96), 385-414.

Al-Najjar, Hosni Zakaria. (2019). Mental alertness and its relationship to the need for knowledge and academic integration among postgraduate students at the College of Education. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 30,* 90-120.

Al-Qasabi, Wissam Hamdi (2022). Modeling the causal effects of psychological capital and both academic confidence and adjustment on the achievement of university students. *Journal of the College of Education, Beni Suef University,* (2), 519-570.

Al-Shehri, Abdul Rahman Salem. (2022). Psychometric properties of the psychological capital scale and the factorial constructs test for university students. *Journal of Educational Sciences and Human Studies,* (22), 78-102.

Al-Zahrani, Shorouk, God's love. (2018). Academic integration and its relationship to psychological values among a sample of university students in the light of some demographic variables. *Journal of King Abdulaziz University - Arts and Humanities, 27 (*1), 253-268.

Alawneh, Shafiq Falah Hassan, and Balawi, Munther Youssef Fayyad. (2010). Preferred learning styles and multiple intelligences prevalent among Yarmouk University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 1*(2), 65-85.

Attia, Aisha on the shelf of God, and Ahmed, Marwa Sadeq. (2022). The relative contribution of strategies for regulating motivation, academic psychological capital, and supporting perceived independence in predicting academic success among secondary school students. *College of Education Journal. Benha University*, (130), 130-250.

Baghdadi, Marwa Mukhtar. (2021). The relative contribution of psychological capital and academic burnout in predicting academic engagement among university students. *Journal of the College of Education, Beni Suef University*, (3), 1-40.

Hajjaj, Abdel-Muttalib Abdel-Qader, and Saud, Al-Ghanim. (2022). The effect of some active learning strategies on improving memory processes, learning styles, and academic achievement among Kuwait University students. *Annals of Arts and Social Sciences*, (42), 9-94.

Hamida, Ibrahim Abdel Rahim. (2015). The degree of preference for learning styles among Al-Jouf University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 16*(1), 293-319.

Harb, Sameh Hassan Saad Eddin. (2019). Academic integration and academic achievement varied according to the level of organizational style, movement, evaluation, and academic resilience among university students. *Journal of the Faculty of Education, Benha University - Faculty of Education, 30 (*119), 1-80.

Hassan, Rola Naim Selim, Al-Zahrani, Samira Ahmed Mabrouk, and Al-Gharibi, Nouf Ali Abdel-Wahed. (2014). Preferred learning styles for female students Preferred learning styles for undergraduate students. *Reading and Knowledge Journal*, (158), pp. 205-239.

Ibrahim, Mr. Ismail (2014). Preferred teaching methods and their relationship to learning styles and social styles among students of the College of Education. *Journal of the College of Education, Port Said University*, (16), 1-36.

Mahmoud, Hanan Hussein. (2017). Academic self-concept and the level of academic ambition and their relationship to academic integration among a sample of university students. Educational Sciences, Cairo University - *Graduate School of Education, 25*(2), 602-646.

Mahmoud, Soumya Shukri, and Zayed, Amal Muhammad. (2021). Modeling the causal relationships between psychological well-being, psychological capital, academic stress, and some demographic variables among university students during the Corona pandemic. *Educational Journal, Sohag University*, (92), 1177-1226.

Salem, Ramadan Ashour. (2021). Building a model of causal relationships between the dimensions of each of the psychological capital and the level of ambition, psychological flow and peace of mind among a sample of university students. *Journal of Scientific Research in Education,* (22), 165-260.

White, Adel Abdel Moaty. (2018). The impact of learning styles and academic self-efficacy on the quality of life of a sample of university students. *Journal of the College of Education, 70(*2), 282-340.