مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية

د. حسن سعد عابدين *

د. فتحي محمد الشرقاوي *

الملخص

لقد هدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، والاختلافات فيها باختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، وتحديد إسهام كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى (٤٦٧) طالبًا وطالبة، من التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية،واستخدم مقاييس تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، وقد توصلت النتائج إلى: وجود ارتباط موجب ودال بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، والمرونة النفسية، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية بينما كانت الفروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأكاديمية، وأيضًا عدم وجود فروق دالة تبعًا للتخصص في بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية(وضع الأهداف،تقييم الذات،التحكم في بيئة التعلم،ومسئولية التعلم) وفي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، بينما توجد فروق دالة لصالح طلاب التخصص العلمي في الدرجة الكلية لمقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية وباقي مهاراتها، وكذلك عدم وجود فروق دالة باختلاف الفرقة الدراسية في بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية(وضع الأهداف،ومسئولية التعلم) وفي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية،لكن توجد فروق دالة لصالح طلاب الفرقة الأولى في مهارات استراتيجية التذكر، تقييم الذات، طلب المساعدة، التحكم في بيئة التعلم، والتنظيم، والدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية، وكذلك وجود فروق دالة في جودة الحياة الأكاديمية- باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية- لصالح الطلاب ذوي مهارة استراتيجية التذكر والطلاب ذوي مهارة مسئولية التعلم، والطلاب ذوي مهارة تقييم الذات، وذلك مقارنة بالطلاب ذوي مهارة التنظيم، ووجود فروق دالة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع، متوسط، منخفض)، كما أسهمت المرونة النفسية ومهارتي مسئولية التعلم واستراتيجية التذكر في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

كلمات مفتاحية: مهارات تنظيم الذات، المرونة النفسية، جودة الحياة الأكاديمية.

◆ أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية- جامعة الإسكندرية

◆ مدرس الصحة النفسية - كلية التربية- جامعة الإسكندرية

Self-Regulation skills & Psychological resilience and their relationship with the Quality of Academic Life of Faculty of Education Alexandria University Students

Abstract

The current research aimed to identify the relationship between the quality of academic life, academic self-regulation skills, and psychological resilience, the differences in these variables according to gender, specialty, and study year, and determining contribution of academic self-regulation skills, and psychological resilience for predicting quality of academic life of (467) students, art &scientific specialties, first and fourth year of Faculty of Education Alexandria University. The Researchers used academic self-regulation, psychological resilience and quality of academic life scales. The results of the research are as follows:

-There is significant positive correlation between quality of academic life, academic self-regulation skills, and psychological resilience. There are no significant differences between males and females in academic self-regulation skills and psychological resilience, but there are significant differences toward males in quality of academic life. Also there are no significant differences according to specialty in some academic self-regulated skills (goal setting, self-evaluation, environmental structuring, and learning responsibility), psychological resilience, and quality of academic life, but there are significant differences toward scientific specialty in total score of academic self-regulation scale and other skills. Also there are no significant differences according to study year in some academic self-regulation skills (goal setting, learning responsibility), psychological resilience, and quality of academic life, but there are significant differences toward first year students in total score of academic self-regulation scale and other skills. There are significant differences in quality of academic life-differ by academic self-regulation skills- toward students with memory strategy skill, students with learning responsibility skill, and students with self-evaluation skill, compared to students with organizing skill. Also there are significant differences in quality of academic life scale according level of psychological resilience (high-middle-low). Psychological resilience, learning responsibility, and memory strategy skills contributed in predicting scores on quality of academic life scale of Faculty of Education Alexandria University Students.

Keywords: Self-Regulation Skills, Psychological Resilience, Quality of Academic Life.

المقدمة

يستخدم مصطلح الجودة في جميع المجالات، ويعد هذا المصطلح من المصطلحات الحديثة نسبيًا، والذي اهتم به كثيرٌ من الباحثين، سواءً في العلوم الطبيعية أو الإنسانية، وقد اختلف الباحثون حول وضع تعريفٍ محددٍ لجودة الحياة؛ نظرًا لاستخدامه في مواقفَ متنوعة، فهو يختلف من شخص لآخر، ومن مرحلة لأخرى، ومن مجتمع لآخر، فالبعض يراه في المال، والبعض الآخر يراه في الصحة، وهكذا.

ويعد موضوع جودة الحياة ضمن موضوعات علم النفس الإيجابي؛ حيث يشير (Seligman,M.,2002) إلى أن علم النفس الإيجابي يهتم بالحياة ذات المعنى، وكيفية بناء حياة إيجابية للفرد، والتي منها جودة حياته، والتي تؤثر بإيجابية في تفعيل القوة لديه.

وتشير (زينب محمود شقير،٢٠٠٩) إلى أن جودة الحياة تتحقق بأن يعيش الفرد في حالة جيدة متمتعًا بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة، صامدًا أمام الضغوط التي تواجهه، ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية، راضيًا عن حياته الأسرية والمهنية والاجتماعية، ومحققا لحاجاته وطموحاته.

وفي ظل التحديات التي تواجه الطلاب في مجال التعليم والتعلم، والناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية- فلابد من تمتعهم وشعورهم بقدر عالٍ من الجودة الأكاديمية؛ كي يتوافقوا مع ما يدور حولهم، سواءً على المستوى الذاتي أو الموضوعي.

وتعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الفرد، والتي تحدد حياته المستقبلية، وكي يجتاز الطالب هذه المرحلة عليه بذل الجهد والمثابرة لتحمل أعباء ومتطلبات هذه المرحلة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمالية، فيتطلب منه تنظيم ذاته، حيث تشير دراسة (Khusainova,R.&Lvutina,,H.,2016) إلى ضرورة تنظيم الذات من قبل الطلاب؛ نظرًا لتأثيرها الرئيس في نجاح الطلاب، وذلك من خلال التدريب على أساليب تنظيم الذات: التخطيط، تقييم النتائج، والاستقلالية، ووجب عليه- أيضًا- امتلاك قدرٍ من المرونة لتحمل ومواجهة تلك التحديات، ومن ثم تخطى هذه المرحلة بنجاح.

وقد أشار(Janicek,I.,2003) إلى أن أهم أهداف التعليم الجامعي يرتكز على تحقيق مستوى أفضل من جودة الحياة للطلاب؛ فهي من القضايا المهمة على المستوى المحلي والعالمي.

لذا وجب علينا-كتربويين-العمل على مساعدة الطلاب على تحقيق مستوى عالٍ من جودة الحياة، وبصفة خاصة جودة حياتهم الأكاديمية، وذلك بالتفكير في العوامل التي تسهم بشكل إيجابي في جودة الحياة الأكاديمية لهم.

مشكلة البحث

يشير (Ahangr,R.,2010) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية هي حسن توظيف الطالب لإمكاناته العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانه لتحقيق الأهداف المنشودة.

أي أن الطالب في حاجة لاستغلال واستثمار ما يمتلك من قدرات كي يحقق الجودة لحياته الأكاديمية، وتؤكد (لفا محمد العتيبي، ٢٠١٤) أن معرفة الطالب بخبراته ومهاراته وقدراته واستعداداته لإنتاج شيءٍ مفيدٍ- يساهم في تطوير حياته وتحقيق الجودة الأكاديمية له.

كما أن جودة الحياة الأكاديمية للطالب تؤثر وتتأثر بنجاحه الأكاديمي، وكي ينجح الطالب أكاديميًا فإنه يحتاج إلى تطوير العديد من المهارات، ومن أهم هذه المهارات: تنظيم الذات، فالطالب الناجح يدرك أن عملية التعلم تعتمد عليه، ولابد من اشتراكه في الأنشطة التي تقدم له مستخدمًا مهاراته وإستراتيجياته لتنفيذ هذه الأنشطة. (Zimmerman,B.,1989)

وتفيد تنظيم الذات الأكاديمية الطلاب في عملية تعلمهم؛ فهي تساعدهم على وضع أهدافهم والتحكم في معرفتهم وتنظيمها،وكذلك التحكم في دافعيتهم واستثارتها وتوجههم لعملية تعليم وتعلم فعال. (Wolters,C.,etal.,2003)،وهذا ما أكده زيمرمان(Zimmerman,B.,2002,66) في أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من تنظيم الذات الأكاديمية، يتصفون بأن لديهم مقدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، كما أنهم لديهم القدرة على تحديد أهدافهم ومراقبة سلوكياتهم، فهم لديهم قدرٌ من الرضا الذاتي والدافعية لتحسين طرائق تعلمهم.

كما تسهم مهارات تنظيم الذات في التوافق الأكاديمي، فتشير دراسة (Pintrich,P.,2004) إلى أن الطلاب الأقل فعالية واستخدامًا لتنظيم الذات لديهم مستويات منخفضة من التوافق الأكاديمي، وكذلك دراسة (Duckwoth,K.&Seligman,M.,2005) التي أوضحت وجود ارتباط بين القدرة على تنظيم الذات الأكاديمية و التوافق الدراسي، كما أشارت دراسة (Perry,V.etal.,2012)،(Ghobandordinejad,F.&AshourimM.,2014)، (Mutua,M.,2014) إلى ارتباط تنظيم الذات بتحسن الأداء الأكاديمي للطلاب؛ ومن ثم يؤثر ذلك في مدى تحقيقهم لجودة حياتهم الأكاديمية، كما أشارت دراسة (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٥) إلى أن التنظيم الذاتي من قِبل الطلاب يسهم في تحسين جودة الحياة لديهم.

ويمر الطالب الجامعي بمواقفَ وظروفٍ مختلفةٍ وصعبة أكاديمية ومادية واجتماعية وانفعالية، حيث يتطلب منه التعامل مع هذه المواقف، ومن ثم عليه أن يتمتع بقدر من المرونة للمرور من هذه المواقف بطريقة جيدة، حيث تشير دراسة (Alriksson-shmidt,A. et al.,2007) إلى التأثير الإيجابي للمرونة النفسية في جودة الحياة لدى الطلاب، كما أشارت دراسة

(Bastaminia,A.et al.,2016) إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة بمعلومية المرونة النفسية لديهم، كما أوضحت دراسة (Rahat,E.& Ilhan,T.,2016) أنه يمكن للمرونة النفسية أن تتنبأ بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب كلية التربية.

كما أن السعي لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية هدفٌ من أهداف التعليم الجامعي، ومن المفترض أن يسعى لتحقيقه الطالبُ والأساتذة وإداراتُ الكليات، ومن خلال التعامل مع الطلاب لاحظ الباحثان المعاناة وفقد الأمل اللذان يعانون منهما، مع تدني مستوى جودة الحياة لديهم، وهناك بعض الدراسات التي توضح ذلك، مثل: دراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠١٠)،(رغداء علي نعيسة، ٢٠١٢)، التي أشارت كلٍ منهما إلى انخفاض مستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة، وأن هناك ارتباطا بين جودة الحياة لطلاب الجامعة وقلق المستقبل، كما في دراسة (أحمد عبد الله الثنيان، ٢٠٠٩)، (زينب محمود شقير، وآخرون، ٢٠١٢)، و(محمد عبد العزيز الطالب، ٢٠١٣)، وهذا الارتباط سالبٌ، كما أن جودة الحياة تؤثر في اضطرابات النوم لدى الشباب (زينب محمود شقير،٢٠١٠)؛ ومن ثم فإن انخفاض شعور الطالب بجودة الحياة سيؤدي به إلى الوقوع في بعض المشكلات.

وجودة الحياة لها تأثيرها في تحصيل الطلاب، وقد أوضحت دراسة (إسماعيل صالح الفرا، وزهير عبد الحميد النواجحة، ٢٠١٢) وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في جودة الحياة، وتؤكد دراسة (Arslan,S.&Akkas,O.,2012) على أن جودة الحياة تسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، كما أشارت دراسة (محمد عبد العزيز الطالب، ٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، وأوضحت دراسة (Lee,y.etal.,2014) أن الطلاب الذين يمتلكون جودة حياة بصورة مرتفعة يتمتعون بتقدير للذات وتحكم ذاتي بصورة أفضل.

ونظراً لتأثير جودة الحياة في عدد من المتغيرات بالإيجاب أو السلب، تناول الباحثان الحاليان فكرة البحث الحالي في محاولة للكشف عن متغيراتٍ قد تسهم بشكل إيجابي في جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، خاصة وأن المتغيرين اللذين سيتناولهما الباحثان (تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية) لهما تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب، كما أوضحت بعض الدراسات، كما أن التحصيل الدراسي يؤثر ويتأثر بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية :

١-هل توجد علاقة بين مهارات تنظيم الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية؟

٢-هل توجد علاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية؟

٣-هل تختلف مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية، باختلاف كل

من النوع (ذكور-إناث)، والتخصص(علمي-أدبي)، والفرقة الدراسية (الأولى-الرابعة)؟ وما وجهة هذا الاختلاف؟
٤-هل تختلف جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية باختلاف كل من مهارات تنظيم الذات، ومستوى المرونة النفسية؟ وما وجهة هذا الاختلاف؟
٥-هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية من خلال مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:
١- الكشف عن علاقة جودة الحياة الأكاديمية بكل من: مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، والمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية.
٢- التعرف على الاختلافات بين طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية في كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية، وفقا للنوع والتخصص والفرقة الدراسية.
٣- تحديد الفروق بين طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية، باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية ، واختلاف مستوى المرونة النفسية.
٤- تحديد مقدار الإسهام النسبي لكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث

أولًا: الأهمية النظرية:

١-إلقاء الضوء على متغيرات مهمة، تسهم في تعديل سلوك الطلاب وقدراتهم على تحقيق جودة الحياة الأكاديمية لديهم.
٢-إغفال الدراسات السابقة الاهتمام بالعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، رغم أهمية هذه المتغيرات.
٣-اهتمام البحث بمتغيرين من متغيرات علم النفس الإيجابي (جودة الحياة، والمرونة النفسية)، بعيداً عن نمط الأبحاث التي تركز على المتغيرات السلبية.
٤-المرحلة العمرية التي يتناولها البحث، مرحلة الشباب؛ فهم مستقبل المجتمع، ولهم دور في تنميته.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١-الكشف عن الجوانب الأكاديمية المتطلبة لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية للطلاب الأكاديميين، والتي تفيد الطلاب وترشدهم إلى تحقيق هذه الجودة، كما تفيد أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع المناهج الدراسية لمساعدة طلابهم على تحقيق الجودة الأكاديمية.

٢-بناءً على نتائج الدراسات المتوقعة، يمكن إعداد برامج لإحداث التوافق مع الحياة الأكاديمية عن طريق متغيرات البحث.
٣-إضافة ثلاثة مقاييس للبيئة العربية، إحداها مترجم.
٤- الخروج بتوصيات للوالدين وأعضاء هيئة التدريس، تساعدهم على تنمية وتحسين جودة الحياة (عامة) وجودة الحياة الأكاديمية (خاصة)، والمرونة النفسية لدى الطلاب.

مصطلحات البحث الإجرائية

تنظيم الذات الأكاديمية Academic self-regulation

يعرفها (Magno,2010) بأنها:"العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكمَ في أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلى أهدافه"، وتشتمل تلك العملية على ما يلي: استراتيجية التذكر، تحديد الأهداف، تقييم الذات، طلب المساعدة، التحكم في بيئة التعلم، مسئولية التعلم، والتنظيم.

- **استراتيجية التذكر** ويُقصد بها مهارة الطالب في استخدام الأساليب المتنوعة في عملية تذكره للمعلومات.
- **تحديد الأهداف** ويُقصد بها مهارة الطالب في التخطيط لأهدافه بإعداد جداول للمذاكرة.
- **تقييم الذات** ويُقصد بها مهارة الطالب في التحكم على مدى تقدمه في المهام الأكاديمية.
- **طلب المساعدة** ويُقصد بها مهارة الطالب في طلب رأي الآخرين، وترحيبه بتقييم الآخرين لمهامه الأكاديمية.
- **التحكم في بيئة التعلم** ويُقصد بها مهارة الطالب في ضبط العوامل التي تؤثر في استذكاره، وتركيزه في المهام المطلوبة.
- **مسئولية التعلم** ويُقصد بها مهارة الطالب في إعطاء الأولوية للأنشطة الدراسية، والقيام بها قبل أي أنشطة أخرى.
- **التنظيم ويقصد** بها مهارة الطالب في ترتيب أدواته التي يستخدمها في عملية التذكر، وتحديد أماكن محددة للاستذكار.

وتُقدَر إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تنظيم الذات الأكاديمية المستخدم في البحث.

المرونة النفسية Psychological Resilience

وهي مهارة الطالب في التعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية، وتشمل المرونة العقلية والاجتماعية والانفعالية.

- المرونة العقلية ويقصد بها مهارة الطالب في الاعتراف بأخطائه عند الاقتناع بآراء الآخرين، وتعديل قراراته إذا لزم الأمر.
- المرونة الاجتماعية ويقصد بها مهارة الطالب في التعامل مع الآخرين ومشاركتهم الأنشطة، والعمل على حل مشكلاتهم.

- المرونة الانفعالية ويقصد بها مهارة الطالب في إدارته لانفعالاته وتحمل المحن والأزمات، والتغلب على الغضب.

وتُقدَر إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المرونة النفسية المستخدم في البحث

جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life

شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على اشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي، المساندة الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية.

- **الرضا الأكاديمي** ويقصد به شعور الطالب بالرضا والاطمئنان على دراسته ومستواه الأكاديمي.

- **المساندة الأكاديمية** ويقصد بها إدراك الطالب حجم الاهتمام الذي يتلقاه من الآخرين، وحصوله على الإرشادات التي تنفعه في تقدمه الأكاديمي.

- **الكفاءة الأكاديمية** ويقصد بها اعتقاد الطالب بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي.

وتُقدر إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الأكاديمية المستخدم في البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: تنظيم الذات الأكاديمية Academic self-regulation

يُعد مفهوم تنظيم الذات Self-Regulation من المفاهيم المهمة في مجال علم النفس، فهو يشير إلى تعديل الفرد لسلوكياته لتحقيق أهداف معينة، ويُعد Zimmerman من أوائل الباحثين الذين تناولوا هذا المفهوم.

ويُعرَف تنظيم الذات بأنه: عملية يتم بواسطتها إعداد ووضع الأهداف المستقبلية ومحاولة المراقبة والتنظيم، والتحكم في المعرفة والدافعية والسلوك المتعلق بهذه الأهداف. (Schunk,D.,2005)

كما يُعرفُه(Vancouver,J.&Day,D.,2005) بأنه: مكونات معرفية ووجدانية ودَافعية وسلوكية تمد الفرد بقدرات على ضبط أفعاله لتحقيق الأهداف المنشودة.

أي أن تنظيم الذات هو العملية التي يتم من خلالها وضع الأهداف ومراقبة تنفيذها والتحكم فيما يعيق تحقيق هذه الأهداف.

ووفقًا للنظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory، فإن تنظيم الذات هو: مصدر إدراك الفرد للقوى الشخصية، إضافة إلى المهارة السلوكية التي تظهر في التحكم الذاتي في التغيرات التي تطرأ على البيئة المحيطة. (Zimmerman,B,1989). أي أن تنظيم الذات يشتمل على ثلاث عمليات: شخصية وسلوكية وبيئية، فهو محصلة تفاعل لهذه العمليات الثلاث، فالعمليات الشخصية تشمل تنظيم الذات المتمثل في الملاحظة الذاتية

ومحاولة الاستفادة منها لما سيتعلمه الفرد، والعمليات السلوكية تشير إلى المراقبة والتوفيق بين الحالات المعرفية والانفعالية للفرد كعمليات التذكر والتفكير، أما العمليات البيئية فتشير إلى التوافق مع الظروف الخارجية المحيطة بالفرد.

كما أوضح(Carey,K.&Neal,D.,2004) أن عملية تنظيم الذات تمر بست مراحل، هي: المدخلات المعلوماتية، تقييم الذات، الرغبة في التغيير، التخطيط، الإنجاز، والتقييم النهائي.

وتشير دراسة (Carey,K.et al.,2004) إلى وجود مظهرين لمفهوم تنظيم الذات، الأول: أن تنظيم الذات يمثل نظامًا دافعيًا ديناميًا لإعداد أهداف الفرد، وتحدد استراتيجياته لتحقيق هذه الأهداف ومتابعتها بالتقييم المستمر، أما الثاني: يشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات.

وقد سعت بعض الدراسات إلى تنمية مهارات تنظيم الذات، مثل دراسة(جهاد عبد ربه التركي،٢٠٠٤؛٢٠٠٦)، ودراسة(مصطفى نوري القمش، وآخرون، ٢٠٠٨)، أما دراسة (مصطفى نوري القمش، ٢٠١٠) فقد بحثت العلاقة بين مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية للطلاب، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مهارات تنظيم الذات والمشكلات السلوكية الصفية، وقد اعتمدت هذه الدراسات على المقياس الذي أعدته (جهاد عبد ربه التركي، ٢٠٠٤) لمهارات تنظيم الذات، والذي يقيس بعدين أساسيين، الأول:التنظيم الذاتي ويشمل مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، وضبط المثيرات، والثاني:يقيس الاندفاعية.

أما دراسة (Kocovski,N.&Endler,N.,2000)؛ فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين تنظيم الذات والقلق الاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على (١٧٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، وقد أشارت الدراسة إلى وجود أربعة عوامل لتنظيم الذات، هي: إعداد الأهداف، مراقبة الذات، تعزيز الذات، وتقييم الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات والقلق الاجتماعي.

ودراسة (Marques,M. et al.,2005) التي هدفت إلى بناء مقياس لتنظيم الذات، وقد أجريت الدراسة على (٥٩٩)طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود خمسة عوامل، هي: السلوك الإيجابي، القدرة على الضبط، التعبير عن المشاعر، التوكيدية، والبحث عن الوجود الأفضل.

دراسة (لبنا عبد الحميد عبد الفتاح، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية تنظيم الذات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أجريت الدراسة على (٤٠) طالبًا وطالبة، وتم التدريب على مهارات تنظيم الذات، وهي: التخطيط، التنظيم، الكتابة، والمراجعة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر لتنظيم الذات في مهارات التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة.

دراسة (السعيد عبد الصالحين محمد، ٢٠٠٨)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الطبيعة العاملية لمتغير تنظيم الذات، وعلاقته بأنماط الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية، وقد أجريت الدراسة على (٣٧٧) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وقد كشفت النتائج عن وجود

أربعة عوامل لتنظيم الذات، هي: السلوك الإيجابي الفعال، التوكيدية، الضبط الداخلي، والانشغال بنوعية الحياة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات وأنماط الشخصية، كما أوضحت الدراسة وجود فروق في تنظيم الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

دراسة (مختار أحمد الكيال، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة الإسهام النسبي لتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب، وقد أجريت الدراسة على (١٨٥) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن تنظيم الذات يُسهم في تفسير مقدار من التباين في أداء الطلاب بنسبة ٧٪، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الأداء الأكاديمي في تنظيم الذات، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس لتنظيم الذات مكون من أربعة أبعاد: وضع وتخطيط الأهداف، مراقبة الذات أثناء تحقيق الأهداف، التنظيم الذاتي للانتباه، والتنظيم الذاتي للانفعالات.

دراسة (Zarie,A.&Hatami,G.,2012) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة تنظيم الذات بالفهم القرائي لمقرر اللغة الإنجليزية لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٢٥٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تنظيم الذات والفهم القرائي للطلاب، كما اعتمدت الدراسة على مقياس لتنظيم الذات مكون من أربعة أبعاد: التخطيط، الفحص الذاتي، الجهد، والكفاءة الذاتية.

كما هدفت دراسة (هبه حسين إسماعيل، ٢٠١٣) إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات، وقد أجريت الدراسة على (٢٠٠) طالبٍ وطالبةٍ بالمرحلة الجامعية، واعتمدت الدراسة على أربعة أبعاد لتنظيم الذات، وهي: تقييم الذات، التغيير للأفضل، التخطيط للتغيير، والاعتقاد في إمكانية النجاح، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تنظيم الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت تنظيم الذات، يتضح أن هناك دراسات سعت لتنمية تنظيم الذات لدى الطلاب، أو إعداد برامج قائمة على مهارات تنظيم الذات ومعرفة أثرها في متغيرات أخرى، كما سعت دراسات أخرى لتحديد البنية العاملية لتنظيم الذات، وسعت بعض الدراسات لمعرفة تأثيرتنظيم الذات في الأداء الأكاديمي للطلاب.

ونظرًا لأهمية تنظيم الذات وتأثيرها في عمليتي التعليم والتعلم-كما أشارت بعض الدراسات السابقة- يسعى البحث الحالي إلى تناول تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، ومدى علاقتها وإسهامها في تحقيق جودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

ويُعرف (Magno, C.,2010) تنظيم الذات الأكاديمي بأنه: العملية التي يستطيع المتعلم من خلالها التحكم في أفكاره ومشاعره وسلوكياته للوصول إلى أهدافه، وتشتمل تلك العملية على إستراتيجية التذكر Memory Strategy، تحديد الأهداف Goal Setting، تقييم الذات-Self Evaluation، طلب المساعدة Seeking Assistance، التحكم في بيئة التعلم Environmental Structuring، مسئولية التعلم

Learning Responsibility، والتنظيم Organizing. وقد سبق تعريف هذه المهارات السبع عند عرض مصطلحات البحث.

وقد أعد Magno مقياسًا لقياس تنظيم الذات الأكاديمية يشمل السبعة مكونات السابقة في دراسته عام (٢٠١٠)، ثم تأكد مرة أخرى من صلاحية مقياسه ومدى ارتباطه بقائمة إستراتيجيات التعلم والدراسة (Magno,C.,2011)، هذا وقد اعتمدت بعض الدراسات العربية والأجنبية على هذا المقياس لقياس تنظيم الذات الأكاديمية لدى الطلاب.

وقد تناولت بعض الدراسات تنظيم الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل دراسة (Bedjerano,T.,2005) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على (١٨٩) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا، حيث تفوق الإناث في عدة جوانب (التنظيم وإدارة الوقت والتحكم)، كما تفوق الذكور في الاستذكار مع الأقران وطلب المساعدة.

أما دراسة (Sgarma,N.,2009)؛ فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمية والقلق الاجتماعي، وقد أجريت الدراسة على (٢٧٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمية والقلق الاجتماعي لدى الطلاب.

ودراسة (Yukselturk,E.&Bulut,S.,2009):هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على (١٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بينهما.

كذلك دراسة (Magno,C.,2010) التي هدفت إلى الكشف عن البناء العاملي لتنظيم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٠٩) طلاب وطالبات، وتوصلت الدراسة إلى سبعة أبعاد لتنظيم الذات الأكاديمية، هي: استراتيجية التذكر، تحديد الأهداف، تقييم الذات، طلب المساعدة، التحكم في بيئة التعلم، مسئولية التعلم، والتنظيم.

أما دراسة (عبد النعيم عرفة محمود، وطارق محمد الجلالي، ٢٠١٢)؛ فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة، قوامها(٢٨٧) طالبًا وطالبة، (١٤٨) طالبًا، و(١٣٩) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين تنظيم الذات الأكاديمية وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تنظيم الذات الأكاديمية، ماعدا في بعدي التحكم في بيئة التعلم والمسئولية عن التعلم.

ودراسة (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين طلب المساعدة الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على (٤٠٢) طلاب وطالبات من طلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين طلب المساعدة الوسيلي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين طلب المساعدة التنفيذي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في طلب المساعدة تبعًا للنوع لصالح الذكور.

أما دراسة (Sahebkheir,F.&Davatgari,H.,2014)؛ فقد هدفت إلى معرفة تأثير دور تنظيم الذات في إتقان اللغة لدى الطلاب، وقد استخدمت الدراسة مقياس Magno 2010، وقد أظهرت وجود تأثير لتنظيم الذات في إتقان اللغة لدى الطلاب.

ودراسة (Cetin,B.,2015)؛ فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين تنظيم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (١٦٦) طالبًا باستخدام مقياس (Magno(2010، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين تنظيم الذات الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة، كما أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من خلال تنظيم الذات الأكاديمي، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى أن برامج التعلم المعدة للطلاب قد ارتفعت لمستوى دافعيتهم ومستوى تنظيمهم، وانخفض لذلك تأثيرها الأكاديمي في الأداء.

ودراسة (عائدة عبد الله خطاطبة، ٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين طلب المساعدة الأكاديمية والكفاءة الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على (٧٥٤) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين طلب المساعدة والكفاءة الأكاديمية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في طلب المساعدة الأكاديمية لصالح الإناث والأقسام العلمية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الأكاديمية لصالح الإناث والأقسام العلمية.

وكذلك دراسة (خالد أحمد إبراهيم ،٢٠١٦)؛هدفت إلى التعرف على العلاقة بين طلب المساعدة الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وأجريت الدراسة على (٢١٨) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة سوهاج، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين أبعاد مقياس طلب المساعدة ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وإمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بعض أبعاد مقياس طلب المساعدة الأكاديمية.

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت تنظيم الذات الأكاديمية، نجد أن هناك دراسات تناولت الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث، كما اعتمدت عدد من الدراسات على مقياس Magno (2010) ، ودرست دراسات أخرى علاقة تنظيم الذات الأكاديمية بالقلق الاجتماعي وقلق الاختبار وإتقان تعلم اللغة العربية والتحصيل الأكاديمي والفاعلية الذاتية للطلاب، وفي حدود علم الباحثين توجد ندرة في الدراسات التي تناولت تنظيم الذات الأكاديمية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب، إلا أنه وجدت بعض الدراسات التي تناولت بعض مكونات تنظيم الذات الأكاديمية(طلب المساعدة الأكاديمية)، وعلاقتها ببعض أبعاد جودة الحياة الأكاديمية(الكفاءة الذاتية الأكاديمية).

ثانيًا: المرونة النفسية Psychological Resilience

تُعد المرونة النفسية من أهم مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية، ومن المفاهيم التي دعا إليها علم النفس الإنساني وحركة علم النفس الإيجابي،

وهي من إحدى مظاهر القوى والسمات الإنسانية، حيث يختلف الأشخاص في قدراتهم على مواجهة الأزمات والمحن، فمنهم من يواجه المحنة ويتعافى منها ويستغل إمكاناته الإيجابية في الارتداد إلى ما قبل حدوث المحنة، ومنهم من يفشل، ومن ثم تحدث له المشكلات والاضطرابات.

وقد أشار (Norris,H. ,2010) إلى أن العلوم السلوكية اهتمت بالمرونة النفسية للأشخاص، وذلك لفهم العمليات البيولوجية والمعرفية والانفعالية والسلوكية التي تقيهم من الأذى والضرر، وتعزز رفاهيتهم ونموهم، كما أوضحت(Tiet,Q.& Huizinga,P.,2002) أن المرونة تنشأ من خلال إحداث نتائج إيجابية في مخاطر عالية، أي التركيز على عنصرين أساسيين: تحقيق نتائج إيجابية (مثل الصحة النفسية، النجاح في التكيف والتوافق الجيد)، وصيانة الذات عند المحن والشدائد، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Luthar,S.,et al. ,2000) أن المرونة بمثابة عملية دينامية تتضمن التكيف الإيجابي في مواجهة المحنة، وهذه العملية تتكون من التفاعل بين المخاطر والعوامل الوقائية التي يتم تبادلها بين الفرد وبين المخاطر التي تُهدده.

وتُعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس(APA,2002) المرونة النفسية بأنها: عَملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والنكبات أو الضغوط النفسية التي يواجهها البشر، مثل: المشكلات الأسرية والصحية الخطيرة، وضغوط العمل والمشكلات المادية.

ويُعرفها(Grotberg,E.,2003) بأنها: قدرة الإنسان في التعامل مع الضغوط والمحن والتهديدات وبشكل أقوى.

والمرونة لدى(Bonanno,G.,2004) لا تعني التعافي أو الارتداد للأداء النفسي بعد الصدمة، لكن هي القدرة على الحفاظ على مستويات من التوازن المستقر، والأداء النفسي والجسدي في مجابهة خسائر الصدمة.

ويُعرفها (Patterson,J.& Kelleher,P.,2005): بأنها استخدام الفرد لطاقته بإنتاجية للخروج من المحنة بشكل أقوى من أي وقت مضى.

كما تُعرفها (أسبينول وستودينجر،٢٠٠٦) بأنها: قدرة الإنسان على استعادة قوته عند مواجهة الصعاب والضغوط أو في قدرته على وضع خطة وإعلانها في عالم يتصف بالمعارضة أو اللامبالاة، وهي القدرة على إعادة تنظيم المقاومات الخارجية لتشكيل نظام جيدٍ يتفق مع رغبات الفرد، والقوة الإنسانية تتجلى في السيطرة والنجاح.

وقد أشارت (سامية عباس القطان،٢٠٠٦) إلى أن المرونة تعد أحد مظاهر النضج الوجداني، وتتمثل في الرؤية الثاقبة والبصيرة، وتحمل المسئولية والالتزام، وهذا يعني الإفادة من المعلومات والحقائق وتوظيفها وفتح المجال للمشاركة في صنع القرار، فذوو المرونة المرتفعة يعيشون خبرات متنوعة ويتعلمون فيها الكثير من المعارف، ويؤمنون بأن المعرفة هي التي تقود إلى الحكمة.

ويُعرفها (Dowrick,C.,et al.,2008) بأنها: القدرة على التكيف الناجح وإحداث التغير اللازم لمواجهة المحن، وقد اتفق (عبد الرقيب أحمد

البحيري،٢٠١٠) معه في ذلك، بل أضاف إلى ذلك التعامل مع المشكلات بقوة وذكاء أكثر.

كما يُعرفها(Masten,A.,2009) بأنها: القدرة الإيجابية للفرد على التوافق مع الضغوط النفسية، وتمكنه من أداء وظائفه بشكل جيد.

ويُعرفها (Azlina,A.& Jamaluddin,S.,2010) بأنها: قدرة الشخص على التعافي من المرض والاكتئاب والشدائد، وقيامه بوظائفه على الرغم من التحديات والظروف الصعبة التي تحيط به.

وتُعرفها (آمال عبد السميع باظة،٢٠١٢) بأنها: قدرة تمكن الإنسان من المواجهة الإيجابية أو التأقلم والتوافق الإيجابي مع التهديدات أو العثرات أو النكبات التي يتعرض لها في حياته، وتحقيق أو إحراز نواتج حياتية إيجابية على الرغم من مثل هذا التعرض، والقدرة على التعبير عن مشاعره والتواصل الإيجابي مع الآخرين.

كذلك عرَفها (سعيد أحمد آل شويل وفتحي مهدي نصر،٢٠١٢) بأنها: قدرة الفرد على التعامل مع الضغوط والمواقف الصعبة، ومواجهة الأزمات والشدائد والمحن بفاعلية والتصدي لها، وقدرته على استعادة الوضع النفسي السابق بعد الأزمة التي يمر بها.

كما يُعرفها (يحيى عمر شقورة،٢٠١٢) بأنها: قدرة الفرد على مواجهة المواقف المختَلفة بفاعلية والرد عليها بشكل عقلاني، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين، أساسها الود والاحترام المتبادل وتقبل الآخرين.

أبعاد المرونة النفسية وقياسها

لقد أشار (Patterson,J. & Kelleher,P.,2005) إلى وجود ثلاثة أبعاد للمرونة، هي: تفسير المحنة الحالية والإمكانية المستقبلية، سعة المرونة لتجاوز المحنة، والأفعال أو الأنشطة التي يحتاجها الفرد ليصبح أكثر مرونة لمواجهة المحنة.

وتشير دراسة (Gurgan,U.,2006) إلى وجود ثمانية أبعاد للمرونة، هي: قوة الشخصية، المبادرة، النظرة الإيجابية، التواصل الجيد، أحادية الأهداف، القيادة، تعدد الرؤى، والتحقق، أما دراسة (Conner,K.&Davidson,J.,2003)؛ فتشير إلى خمسة أبعاد للمرونة النفسية، هي: الكفاءة الذاتية، الثقة بالذات والقدرة على التحمل، البعد الروحي، التقبل الإيجابي للتغيير والعلاقات الآمنة، والسيطرة.

وأشارت دراسة (Martin,A.& Marsh,H.,2006) إلى اقتراح نموذج للمرونة النفسية يتضمن خمسة عوامل، هي: الثقة (الفاعلية الذاتية)، التنسيق (التخطيط)، التحكم، الهدوء (القلق المنخفض)، والالتزام (المثابرة).

وتوصلت دراسة (سعيد أحمد آل شويل، وفتحي مهدي نصر، ٢٠١٢) إلى وجود أربعة عوامل للمرونة النفسية عن طريق التحليل العاملي،هي: التوجه الإيجابي للمستقبل، البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، والإيثار والتفاؤل، وأن من مؤشرات المرونة النفسية: قدرة الفرد على الارتداد من الانتكاسات، وقف التدهور وسرعة التعافي، معاودة النمو والتطور، القدرة على حل

المشكلات بشكل ماهر، الاستمتاع بالتعليم والحياة الجامعية، والتوقعات الإيجابية لدى الفرد.

بينما أشارت دراسة (يحيى عمر شقورة، ٢٠١٢) إلى ثلاثة أبعاد للمرونة النفسية، هي: البعد الانفعالي، الاجتماعي، والمعرفي، كما أشارت دراسة (حنان عبد الرحيم المالكي،٢٠١٢) إلى أن المرونة تتكون من ثمانية مكونات، هي: العلاقات الجيدة والفعالة، التعامل الجيد مع الضغوط وإعادة البناء المعرفي للأحداث الأليمة، تقبل التغيير، اتخاذ القرارات الحاسمة، اكتشاف الذات وتقديرها، التفاؤل والأمل، التدين، والاعتناء بالنفس.

وأشارت دراسة (لمياء قيس الزهيري،٢٠١٢) إلى أن أبعاد المرونة – وفق أنموذج Pienar– هي: المساندة الخارجية، القوى الداخلية، ومهارات حل المشكلة البينشخصية، وهي بذلك اتفقت مع دراسة Friborg,et al (2005)، لكن أضافت الأخيرة عوامل أخرى، هي: المقدرة الاجتماعية، وأسلوب البناء، تماسك الأسرة.

في حين أشارت دراسة (Bastaminia,A.,et al.,2016) إلى وجود خمسة أبعاد للمرونة، هي: التماسك مع الأسرة، التماسك مع البيئة الاجتماعية، التماسك مع البيئة الجسمية، التماسك مع الإحساس بالحكمة الداخلية، والتفكير المدعم لقيم الفرد.

ومن خلال عرض الأبعاد الخاصة بالمرونة النفسية، نجد أنها اختلفت من باحث إلى آخر، لكنها في النهاية تصب في أن المرونة النفسية تعني: القدرة على مواجهة المحن والشدائد من خلال الفاعلية الذاتية، التواصل الجيد والعلاقات الأسرية والاجتماعية الجيدة، التوجه الإيجابي للمستقبل وإعادة البناء المعرفي للأحداث، والالتزام والمثابرة، وهي بدورها تعكس الأبعاد المعرفية والانفعالية والاجتماعية للمرونة النفسية.

ويمكن تعريف المرونة النفسية بأنها: مهارة الطالب في التعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية، وتشمل المرونة العقلية والاجتماعية والانفعالية.

وبعد عرض الأبعاد المختلفة للمرونة النفسية التي تناولتها الدراسات السابقة، نجد أن هناك تنوعًا وتعددًا في هذه الأبعاد، ومن ثَم تعددت طرق القياس لهذا المتغير؛ لذا أعد الباحثان مقياسًا للمرونة النفسية، يتضمن المرونة في أبعادها المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وقد تم تعريف هذه الأبعاد مسبقا عند عرض مصطلحات البحث.

وقد تناولت بعض الدراسات متغير المرونة النفسية، مثل: دراسة (Friborg,et al.,2005) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المرونة والشخصية والذكاء لدى (٤٨٢) فردًا من المتقدمين للالتحاق بالكلية العسكرية، وتوصلت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل شخصية مرتبطة بدلالة بالمرونة، هي القدرة الشخصية وقوة الشخصية والقدرة الاجتماعية، ووجود علاقة بين المرونة والذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق دالة في المرونة باختلاف النوع.

ودراسة (ياسمين سامي آل غزال،٢٠٠٨)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، والفروق فِيها باختلاف النوع والتخصص، وأجريت الدراسة على (٥٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب جامعة

بغداد وجامعة المستنصرية، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية، وجاءت الفروق دالة لصالح طلاب التخصص العلمي مقارنة بطلاب التخصص الإنساني في المرونة النفسية، مع عدم وجود فروق دالة فيها باختلاف النوع.

ودراسة (هبة سامي ابراهيم،٢٠٠٩)، التي هدفت إلى بحث العلاقة بين المرونة الإيجابية ووجهة الضبط، ومدى تأثر هذه العلاقة بمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي، وأجريت الدراسة على (٤٠٩) طلاب وطالبات من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في المرونة باختلاف كل من النوع والتخصص، ووجود علاقة سالبة ودالة بين المرونة ووجهة الضبط.

وكذلك دراسة (يحيى عمر شقورة، ٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة مستوى المرونة النفسية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٦٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى فوق المتوسط من المرونة لدى الطلاب، كما أوضحت وجود فروق في المرونة النفسية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعًا للتخصص.

أما دراسة (سعيد أحمد آل شويل وفتحي مهدي محمد نصر،٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية من طلاب جامعة الباحة في متغيري تقدير الذات واتخاذ القرار، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات وفقا للنوع (ذكور، إناث)، وأجريت الدراسة على (٢٧٦) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الباحة، وأوضحت النتائج وجود فروق بين الجنسين في المرونة النفسية الإيجابية، ووجود فروق دالة لصالح مرتفعي المرونة النفسية الإيجابية مقارنة بمنخفضي المرونة النفسية في تقدير الذات.

ودراسة (لمياء قيس الزهيري ،٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، والفروق فيها باختلاف النوع والتخصص والفرقة الدراسية، والكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٦) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة ديالي، ومن بين نتائج الدراسة: وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق في المرونة النفسية باختلاف النوع والتخصص والفرقة الدراسية.

بينما دراسة (أحمد سمير أبوبكر،٢٠١٣) هدفت إلى بحث العلاقة بين المرونة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، والتعرف على الفروق في المرونة النفسية لديهم باختلاف النوع والفرقة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية- جامعة المنيا، ومن بين نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات عينة الدراسة على مقياس المرونة النفسية ودرجاتهم على مقياس أحداث الحياة الضاغطة، كما لا توجد فروق في المرونة النفسية باختلاف النوع والفرقة الدراسية.

ودراسة (نافز أحمد بقيعي،٢٠١٣)، التي هدفت إلى الكشف عن مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الاولى بكلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وأجريت الدراسة على (٢٢٤) طالبًا وطالبة، ومن نتائج

الدراسة وجود مستوى متوسط من المرونة المعرفية لدى هؤلاء الطلاب، ووجود علاقة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠٥) بين مقياس ماوراء الذاكرة ومقياس المرونة المعرفية، كذلك بين الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية.

في حين أن دراسة (Gonzalez-Torres,M.&Artuch-Garde,R.,2014) هدفت إلى بحث العلاقة بين المرونة النفسية واستراتيجية المواجهة، وقد أجريت الدراسة على (١١٧) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين استراتيجية المواجهة المركزة حول المشكلة، والمرونة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في المرونة النفسية.

ودراسة (Baltaci,H.&Karatas,Z.,2015) التي هدفت إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية لدى الطلاب بمعلومية الرضا عن الحياة والمساندة الاجتماعية، وقد أجريت الدراسة على (٣٨٦) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية بمعلومية المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية بين الذكور والإناث.

ودراسة (Rahat,E.& Ilhan,T.,2016) التي هدفت إلى إمكانية التنبؤ بتوافق طلاب كلية التربية بمعلومية المرونة والمساندة الاجتماعية، وقد أجريت الدراسة على (٥٢٧) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية بمعلومية المرونة والمساندة الاجتماعية.

من خلال عرض بعض الدراسات التي تناولت المرونة النفسية، نجد أن هناك دراسات تناولت الفروق في المرونة النفسية باختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية، وهدفت أخرى إلى التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى الطلاب، ودراسات هدفت إلى بحث العلاقة بين المرونة النفسية ومتغيرات أخرى كتقدير الذات واتخاذ القرار والرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة وماوراء الذاكرة، وأحداث الحياة الضاغطة ووجهة الضبط، الشخصية والذكاء الاجتماعي وإستراتيجية المواجهة، في حين هدفت دراسات إلى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال المساندة الاجتماعية والرضا عن الحياة، أو إمكانية التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية من خلال المرونة والمساندة الاجتماعية، ففي حدود علم الباحثين توجد ندرة في الدراسات التي تناولت المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.

ثالثًا: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life

يعد مفهوم جودة الحياة مفهومًا ديناميكيًا يتضمن عددًا من المكونات، منها: الذاتية والاجتماعية والنفسية، فهو مفهوم عام يندرج تحته كل عناصر الصحة النفسية الإيجابية. (Diener,e. et al.,1999)

وتُعرف منظمة الصحة العالمية The WHOQOL Group(1995) جودة الحياة بأنها: إدراك الفرد لوصفه الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق ذلك أو عدم تطابقه مع أهدافه وتوقعاته وقيمه،

واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية وحالته النفسية ومستوى استقلاليته، وعلاقاته الاجتماعية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة.

ويُعرفها (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩) بأنها: البناء الكلي الشامل الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للفرد، ويمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات ذاتية وموضوعية.

ويُعرفها (Moorjani,o.& Geryani,M.,2004) بأنها: رضا الفرد وشعوره بالسعادة في المجالات الحياتية التي تعتبر مهمة بالنسبة له، وهذا ما أكده (محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم، ٢٠٠٦) بأن جودة الحياة هي: شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال إثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ويرى (عادل عز الدين الأشول، ٢٠٠٥) أن جودة الحياة تتمثل في درجة رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، وإدراك هؤلاء الأفراد لمدى إشباع الخدمات التي تقدم لحاجاتهم المختلفة.

كما يُعرفها (السيد كامل الشربيني، ٢٠٠٧) بأنها: شعور الفرد بالهناء الشخصي في مجالات حياتية مهمة بالنسبة له في سياق الثقافة ومنظومة القيم التي ينتمي إليها عند مستوى يتسق مع أهدافه واهتماماته وتوقعاته.

ويشير (Diener,E.,2009) أن جودة الحياة تعني: الإدراكات الحسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم التي يعيش فيها، وكذلك بأهدافه وتوقعاته ومعتقداته، وتشمل أوجه الحالة النفسية والاستقلال الشخصي.

وتتعدد تعريفات جودة الحياة وتفسيراتها، ويمكن تفسيرها من المنظور المعرفي أو الإنساني أو التكاملي، فمن المنظور المعرفي: تعد طبيعة إدراك الفرد المسئولة عن مدى شعوره بجودة الحياة، وعلى ذلك فالعوامل الذاتية هي الأقوى أثراً من العوامل الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة حياته، أما من المنظور الإنساني: فتعد جودة الحياة ناتجا لارتباط عنصرين أساسيين: الإنسان والبيئة التي يعيش فيها، أما من المنظور التكاملي: فمصطلح جودة الحياة يشمل السعادة ومعنى الحياة الواقعية والمستقبلية وتحقيق حاجات الفرد.

ويشير (Ventegodt,S. et al.,2003) من خلال النظرية التكاملية لجودة الحياة إلى أن جودة الحياة تتضمن جانبين،الأول: جودة الحياة الذاتية Subjective Quality of Life، ويتضمن: الرفاهية، الرضا عن الحياة، السعادة، والحياة ذات المعنى،والثاني: جودة الحياة الموضوعية Objective Quality of Life،ويتضمن: المعايير الثقافية، اشباع الحاجات، إدراك الإمكانيات، والنواحي البيولوجية.

أي أن جودة الحياة تشمل الجانبين الذاتي والموضوعي، ويركز الجانب الذاتي على مدى شعور ورضاء الفرد عن الحياة الجيدة التي يعيشها، بينما يركز الجانب الموضوعي على ما يوفره المجتمع للفرد من إمكانات مادية،إضافة إلى حياة الفرد الاجتماعية.

أبعاد جودة الحياة وقياسها

تعددت وجهات النظر حول أبعاد جودة الحياة ومن ثم طريقة قياسها؛ فقد ركز بعض الباحثين على الجوانب الذاتية، والبعض الآخر على الجوانب الموضوعية، في حين اهتم البعض الآخر بالجانبين معًا، هذا وقد اهتم أغلب الباحثين بالجانب الذاتي أكثر من الجانب الموضوعي، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الجانب الذاتي يوضح مدى إحساس الفرد بالسعادة والرضا، بعكس الجانب الموضوعي الذي هو بيانات يدركها الفرد لتحقيق جودة حياته.

يوضح (حسام الدين محمود عزب، ٢٠٠٤) ستة أبعاد في مقياسه لجودة الحياة: التفاؤلية، تقدير الذات، التوقعات المستقبلية، الممارسات الدينية، الحالة الصحية العامة، والرضا عن المهنة.

ويشير (حسن مصطفى عبد المعطي، ٢٠٠٥) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة، هي:**جودة الحياة الموضوعية**، ويقصد بها كل ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانات مادية،**جودة الحياة الذاتية**، وتعني كيف يشعر كل فرد بالحياة الجيدة التي يعيشها ومدى الرضا والقناعة بالحياة والسعادة بها،**وجودة الحياة الوجودية**، وتعني مستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد، والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة، كما يعيش في توافق مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع.

وحدد (محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم،٢٠٠٦؛٢٠١٠) ستة مكونات لجودة الحياة: الصحة العامة، التعليم والدراسة، الصحة النفسية، الحياة الأسرية والاجتماعية، العواطف، شغل الوقت وإدارته.

وتناول(السيد كامل الشربيني، ٢٠٠٧) ستة أبعاد لجودة الحياة: العلاقات الإيجابية مع الأسرة، الاستمتاع بالحياة، الرضا عن الحياة، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الرضا الأكاديمي، وفعالية الأداء.

كما أشارت (هانم مصطفى محمود، ٢٠٠٩) إلى بعدين لجودة حياة الطالب: **جودة الحياة الذاتية** وتتضمن البعد الانفعالي والاجتماعي والمعرفي، **وجودة الحياة الموضوعية** وتتضمن بيئة التعلم والمساندة الاجتماعية وأدوار المعلم.

وأشارت(بديعة حبيب بنهان، ٢٠١٠) إلى سبعة أبعاد لجودة الحياة: التوقعات المستقبلية، الرضا عن الحياة، الرضا الأكاديمي، فعالية الأداء، العلاقات الاجتماعية الإيجابية، العلاقات الإيجابية مع الأسرة، والممارسات الدينية.

في حين أشارت (زينب محمود شقير وآخرون، ٢٠١٢) إلى أن مفهوم جودة الحياة يتضمن ثلاثة معايير: الأول:**معيار الصحة**، ويتضمن الصحة البدنية والعقلية والانفعالية،والثاني:**بعض خصائص الشخصية السوية**، ويتضمن الصلابة النفسية والثقة بالنفس والسلوك التوكيدي والرضا عن الحياة والسعادة والتفاؤل والاستقلال النفسي، والكفاءة الذاتية،**والثالث:**المعيار الخارجي، ويتضمن الانتماء والعمل والمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية والمكانة الاجتماعية، والقيم الدينية والخلقية والاجتماعية.

أما عن **جودة الحياة الأكاديمية**؛ فقد تناولت دراسة (سمية طه جميل، ودواليا خيري عبد الوهاب، ٢٠١٢) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد: الحرص على التقدير الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، الحرص

على الاهتمام بالأنشطة الأدبية والعملية والاجتماعية، الاهتمام بالتحكم في الانفعالات أثناء المذاكرة، وتنظيم وقت الأداء الأكاديمي.

وركزت دراسة (حسام أبو الحسن حسن،٢٠١٣) على أربعة أبعاد للجودة الأكاديمية للطلاب: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، التقدم في تحقيق الأهداف، والرضا الأكاديمي.

بينما أشارت دراسة (السيد الفضالي عبد المطلب، ٢٠١٤) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الدراسية الجامعية: مساندة المدرسين والزملاء، الكفاءة الدراسية، والرضا عن الدراسة.

أما دراسة (لفا محمد العتيبي،٢٠١٤)، (سالي حسن حبيب، ٢٠١٦)؛ فقد أشارتا إلى أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة: المعرفة، البراعة، الشخصية، والحكمة.

إن جودة الحياة الأكاديمية أحد أبعاد جودة الحياة؛ فهي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية، وتتأثر جودة الحياة الأكاديمية بالبيئة التعليمية للطلاب، فإذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب بإشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته؛ يؤدي ذلك إلى الجودة الأكاديمية.

من خلال عرض الأبعاد الخاصة بجودة الحياة الأكاديمية، نجد أن منها إقامة علاقاتٍ إيجابية مع الآخرين، سواء المعلمين أو الزملاء أو الأسرة، أي المساندة الأكاديمية، فهي من العوامل التي تشعر الطالب بالرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية، وتعطي له الدافع للمواصلة والتخطيط لمستقبله الأكاديمي، وتؤثر-أيضًا- بالإيجاب في تحصيل الطلاب، حيث تشير دراسة (محمد السيد عبد المعطي، ٢٠٠٤) إلى تأثر تحصيل الطلاب بالمساندة الأكاديمية، كما أن ضعف وجودها يؤدي بالطلاب إلى الضغوط النفسية(أماني محمد الرحيلي، ٢٠١٢)، وبالتالي فهي مكونٌ أساسيٌ من مكونات جودة الحياة الأكاديمية.

ويشير (Arker,H.et al.,2004) إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب من الأصدقاء والمعلمين والأسرة، لها تأثير إيجابي في جودة حياته.

ويمكن تعريف جودة الحياة الأكاديمية بأنها: شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي، المساندة الأكاديمية، والكفاءة الأكاديمية.

وبعد عرض الأبعاد المختلفة لجودة الحياة بصفة عامة أو جودة الحياة الأكاديمية بصفة خاصة التي تناولتها الدراسات السابقة، نجد أن هناك تنوعًا وتعددًا في هذه الأبعاد؛ ومن ثم تعددت طرق القياس لهذين المتغيرين، فبعض الدراسات أشارت إلى مقاييس عامة حول أسئلة الصحة العامة، والبعض الآخر أشار إلى مقاييس نوعية ترتبط بمواقف وظروف وعينات محددة، ولاهتمام الباحثين بمكوني جودة الحياة الذاتي والموضوعي، فالبعض يركز على جانب واحد والآخر يركز على الجانبين.

ويرى الباحثون أنه لا غنى عن مكوني جودة الحياة (الذاتي والموضوعي)، ويبرز(Yu,G.&Lee,D.,2008) تأثر جودة حياة الطالب الجامعي بالخدمات التربوية والإدارية والعلاقات الاجتماعية، مع ملاحظة أن المكون الموضوعي

يتأثر بما يدركه الفرد نحوه، فقد يكون المكون الموضوعي متوفرًا بدرجة كبيرة، لكن إدراكات الفرد نحوه منخفضة، وبالتالي تأثير المكون الذاتي أكبر؛ فهو يعبر عن مدى إحساس الفرد بسعادته وجودة حياته.

ونظرًا لأهمية متغير جودة الحياة في المجالين التربوي والنفسي، فقد تناولته دراسات بهدف تحسين جودة الحياة لدى الطلاب، مثل دراسة (ولاء ربيع مصطفى، ٢٠١٢)، و(سالي حسن حبيب، ٢٠١٦)، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة.

دراسة (عادل عبد المعطي الأبيض، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة الاختلاف في الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية باختلاف التخصص والمستوى الدراسي، وقد أجريت الدراسة على (٢٨٦) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية لصالح التخصصات العلمية والمستويات الدراسية العليا.

ودراسة (كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن مدى إحساس طلبة كلية التربية بجودة حياتهم، وقد أجريت الدراسة على (١٩٨) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود مستوى أعلى من المتوسط لجودة الحياة لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨) إلى التعرف على البناء العاملي لجودة الحياة في البيئة العربية، وأثر بعض المتغيرات الديمجرافية في درجات جودة الحياة، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال درجة الشعور بالصحة النفسية، وقد أجريت الدراسة على (٣٧٣) طالبًا وطالبة من كلية التربية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا في جودة الحياة للطلاب لصالح الذكور، كما أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية للطلاب.

ودراسة (إعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف عما إذا كانت إستراتيجية التعلم للإتقان في مادة علم النفس تسهم في رفع مستوى إدراك الطلاب لجودة حياتهم، وقد أجريت الدراسة على (٢٠٠) طالبٍ وطالبةٍ بواقع(١٠٠) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت النتائج أن إتقان تعلم علم النفس يسهم في جودة الحياة بالنسبة للطلاب، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين الذكور والإناث.

بينما هدفت دراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠١٠) إلى قياس جودة الحياة لدى عينةٍ من طلاب الجامعة ومعرفة الفروق في جودة الحياة تبعًا للتخصص، وقد أجريت الدراسة على (٦٤٩) طالبًا، وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب مستوى متدن من جودة الحياة الأكاديمية كأحد أبعاد جودة الحياة، كما وجدت فروقٌ دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصص الأدبي.

ودراسة (زينب محمود شقير، ٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة تأثير جودة الحياة للطلاب في اضطرابات النوم لديهم، وقد أجريت الدراسة على (٥٩٥) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام والمهني والخاص، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الطلاب؛ مما يؤثر في حالتهم الصحية والنفسية والأكاديمية.

ودراسة (Baunann,M., et al.,2011) التي هدفت إلى معرفة الارتباط بين جودة الحياة والمهارات الأكاديمية لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٥٥) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج ارتباط جودة الحياة باكتساب المهارات الأكاديمية للطلاب، وأن هذه المهارات ستزيد فرص العمل لهؤلاء الطلاب.

في حين هدفت دراسة (رغداء علي نعيسة، ٢٠١٢) إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٦٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت إلى وجود مستوى متدن من جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أنه لا توجد فروق في جودة الحياة راجعة للنوع أو التخصص.

ودراسة (Arslan,S.&Akkas,O.,2012) التي هدفت إلى تقييم الرضا عن جودة الحياة الجامعية، وقد أجريت الدراسة على (١٢٦٠) طالبًا جامعيًا، وأظهرت النتائج أن الرضا عن الحالة الاجتماعية والشعور بالهوية لهما تأثيرهما الإيجابي في جودة الحياة الجامعية للطلاب، كما أن جودة الحياة تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وكذلك دراسة (أيمن سعيد الشرافي، ٢٠١٣) التي كان من أهدافها معرفة الفروق في جودة الحياة بين الذكور والإناث، وبين الأقسام العلمية والأدبية، وقد أجريت على (٦٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب كلية التربية بمحافظات غزة، وتوصلت إلى وجود فروق في جودة الحياة لصالح الإناث، كذلك لصالح الأقسام الأدبية.

ودراسة (حسام الدين أبو الحسن حسن، ٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريب في مهارات التفكير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (١٣١) طالبًا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

ودراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات الجامعة، وأجريت الدراسة على(٢٠٠) طالبةٍ، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة الجامعية والتنظيم الذاتي لدى الطالبات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تبعًا للتخصص(علمي/أدبي)، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات باختلاف التخصص في بعض الأبعاد الخاصة لمقياس تنظيم الذات لصالح التخصص الأدبي، ولم توجد فروق في جودة الحياة أو تنظيم الذات باختلاف الفرقة الدراسية.

بينما هدفت دراسة (بسماء أدم، وياسر الجاجان، ٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وتقدير الذات، وأجريت الدراسة على (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية تبعًا للنوع الاجتماعي أو التخصص.

ودراسة (السيد الفضالي عبد المطلب، ٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توفر جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل لدى طلاب كلية التربية، وقد أجريت الدراسة على (٥٢٦) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج توفر جودة الحياة الجامعية الدراسية بدرجة متوسطة

لدى طلاب كلية التربية، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الدراسية في بعدي الرضا عن الدراسة والمساندة الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي توجه الهدف نحو الأداء، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا في بعد الكفاءة الذاتية لصالح الطلاب ذوي توجه الهدف نحو التمكن، كما وجد تأثير لجودة الحياة الدراسية في تحصيل طلاب كلية التربية.

وهدفت دراسة (لفا محمد العتيبي، ٢٠١٤) إلى تصميم مقياس لقياس جودةٍ الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٢٢٤) طالبة بالجامعة من تخصصات نظرية وعلمية، وتوصلت الدراسة إلى أربعة أبعاد لقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد التأكد من حساب صدقها وثباتها، هي: المعرفة، البراعة،الشخصية،والحكمة.

بينما هدفت دراسة (Mansi,S.,et al., 2015) إلى بحث العلاقة بين آليات المواجهة، والمرونة وجودةٍ الحياة لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٢٥٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المرونة المرتفعةٍ هي عاملٌ إيجابي لجودة الحياة، كما أن طلاب الفرقة الثالثة أقل مرونة من طلاب الفرق الأخرى، كما أنهم أقل في جودة الحياة.

ودراسة (Tempski,P., et al., 2015) التي هدفت إلى الكشف عن الارتباط بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وأجريت الدراسة على (١٣٥٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين المرونة النفسية وجودة الحياة، كما أن الطلاب ذوي المرونة المرتفعة لديهم جودة حياة أعلى من الطلاب ذوي المرونة المنخفضة.

ودراسة (Bastaminia,A., et al.,2016) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وقد أجريت الدراسة على (٣٣٨) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النفسية وجودة الحياة، كما أمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة بمعلومية المرونة النفسية لديهم.

من خلال عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة، نجد أن هناك دراساتٍ هدفت لتحسن جودة حياة الطلاب، وهدفت أخرى لمعرفة الفروق في جودة الحياة تبعًا للتخصص والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي، ودراسات تناولت علاقة جودة الحياة ببعض المتغيرات، مثل: المهارات الأكاديمية،توجه الهدف،التحصيل الدراسي،والتنظيم الذاتي،ودراسات أخرى هدفت إلى تحديد مستوى جودة الحياة لدى الطلاب، والكشف عن البنية العاملية لجودة الحياة.

ومن الملاحظ أن متغير جودة الحياة من المتغيرات التي لاقت إقبالًا كبيرًا من قبل الباحثين نظرًا لأهميته، حيث تم دراسته مع متغيرات عديدة، ومن هذه المتغيرات تنظيم الذات كما أوضحت دراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣)، وكذلك المرونة النفسية كما أوضحت دراسة (Tempski,P., et al., 2015)، ودراسة(Mansi,S.,et al., 2015) ، ودراسة (Bastaminia,A. et al.,2016)، إلا أنه في البحث الحالي يتناول الباحثان جودة الحياة الأكاديمية تحديدًا، ومعرفة مدى إسهام كلٍ من تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية في التنبؤ بها.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات وتحليلها، فإنه يمكن تلخيص أهم النقاط التي تم استخلاصها كما يلي:

- تباينت الدراسات-رغم ندرتها- فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين تنظيم الذات وجودة الحياة الأكاديمية، حيث أشارت بعضها إلى وجود علاقة موجبة بين طلب المساعدة (أحد أبعاد تنظيم الذات الأكاديمية)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية كمؤشر لجودة الحياة الأكاديمية، بينما أشار البعض الآخر منها إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة الجامعية والتنظيم الذاتي لدى طالبات الجامعة، ومن ثم فإن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت علاقة تنظيم الذات الأكاديمية بجودة الحياة الأكاديمية.
- وجود علاقة موجبة ودالة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية.
- تباينت نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في كل من تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، فالبعض منها أشار إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث، بينما أشار البعض الآخر إلى عدم وجود فروق دالة بينهما.
- توجد ندرة في الدراسات التي تناولت الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعًا للتخصص، كما تباينت نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق في كل من المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية تبعًا للتخصص، فالبعض منها أشار إلى وجود فروق دالة لصالح التخصصات العلمية، والبعض الآخر أشار إلى وجود فروق دالة لصالح التخصصات الأدبية، في حين أشار البعض منها إلى عدم وجود فروق دالة تبعًا للتخصص.
- توجد ندرة في الدراسات التي تناولت الفروق في تنظيم الذات الأكاديمية تبعًا للفرقة الدراسية، كما تباينت نتائج الدراسات فيما يتعلق بالفروق في كل من المرونة النفسية وجودة الحياة تبعًا للفرقة الدراسية، فالبعض منها أشار إلى عدم وجود فروق دالة، والبعض الآخر أشار إلى وجود فروق دالة لصالح الفرقة الأعلى.
- إمكانية التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة بمعلومية المرونة النفسية لديهم، والتنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال أبعاد طلب المساعدة، والتنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية للطلاب.

فروض البحث

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس تنظيم الذات الأكاديمية،ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس المرونة النفسية،ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في كل من: مقياس تنظيم الذات الأكاديمية

ومقياس المرونة النفسية، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف النوع، التخصص، والفرقة الدراسية.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية ومستوى المرونة النفسية.

٥- تسهم مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب-كلية التربية جامعة الإسكندرية.

إجراءات البحث

١-المشاركون في البحث:

أ-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية (حساب الخصائص السيكومترية للأدوات)

قام الباحثان بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وذلك بتطبيقها على (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية من الجنسين ومن التخصصات الأدبية والعلميةٍ ومن الفرقتين الأولى والرابعة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨-٢١) سنة، بمتوسط عمر زمني (١٩.٣) سنةٍ وانحراف معياري (±٠.٧٧١)، بواقع (٨١ ذكرًا، ٨٥ أنثى)، ووفق التخصص (٦٨ أدبي، ٣٢ علمي)، ووفق الفرقة الدراسية (٨٣ من الفرقة الأولى بمتوسط عمر زمني ١٩.٠٩٦سنةٍ وانحراف معياري±٠.٦٣٦ ، و ١٧ من الفرقة الرابعة بمتوسط عمر زمني٢٠.٢٩٤ سنةٍ وانحراف معياري±٠.٥٨٧)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، حيث تم تطبيق هذه الأدوات تمهيدًا لحساب الصدق والثبات قبل التطبيق على المشاركين في الدراسة الأساسية.

ب-المشاركون في الدراسة الأساسية

لقد شارك في الدراسة الأساسية (٤٦٧) طالبًا وطالبةً من طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، من الجنسين ومن التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولى والرابعة، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨- ٢٢) سنةٍ، بمتوسط عمر زمني (١٩.٧٢٨) سنةٍ وانحراف معياري(±١.٣٢٣)، بينما بلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الأولى (١٨.٦٥١) سنةٍ وانحراف معياري (±٠.٥٠١)، كما بلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الرابعة (٢١.٠٩٢)سنةٍ وانحراف معياري (±٠.٥٦٤)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وجدول (١) يوضح توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية حسب النوع والتخصص والفرقة الدراسية:

جدول (١) توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص والفرقة الدراسية.

الفرقة الدراسية/ التخصص		ذكور	إناث	المجموع
الأولى	علمي	٣٩	٨١	١٢٠
	أدبي	٢٧	١١٤	١٤١
	إجمالي	٦٦	١٩٥	٢٦١
الرابعة	علمي	٨	٢٧	٣٥
	أدبي	٢٨	١٤٣	١٧١
	إجمالي	٣٦	١٧٠	٢٠٦
المجموع	علمي	٤٧	١٠٨	١٥٥
	أدبي	٥٥	٢٥٧	٣١٢
	إجمالي	١٠٢	٣٦٥	٤٦٧

٢-أدوات البحث

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة قام الباحثان بتصميم أدوات البحث، والتي اشتملت على ما يلي:

أ- مقياس تنظيم الذات الأكاديمية (Magno,2010).
إعداد وتعريب : (الباحثان)

ب- مقياس المرونة النفسية. إعداد: الباحثان

ج- مقياس جودة الحياة الأكاديمية. إعداد :الباحثان

وفيما يلي يتم تناول تلك الأدوات بالتفصيل:

أ- مقياس تنظيم الذات الأكاديمية (Magno,2010). إعداد وتعريب (الباحثان). ملحق(١)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مدى تنظيم الذات الأكاديمية لطلاب الجامعة.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال تنظيم الذات،كذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس تنظيم الذات، منها مقياس (Magno(2010 الذي قام الباحثان بترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته إلى الإنجليزية، وذلك للتأكد من سلامة الترجمة إلى العربية وعدم تغيير محتوى الفقرات.

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٥٥ مفردةً)، كل مفردة متبوعة بأربعة بدائل،هي: (موافق بشدة- موافق- غير موافق- غير موافق بشدة)، وجميع مفردات المقياس موجبة، وجدول (٢) يوضح توزيع مفردات المقياس وفقا لكل بعد من أبعاد تنظيم الذات الأكاديمية.

جدول(٢) أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمية وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل بعد.

م	المهارة	أرقام المفردات	العدد
١	استراتيجية التذكر	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤	١٤
٢	وضع الأهداف	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٥
٣	تقييم الذات	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١	١٢
٤	طلب المساعدة	٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩	٨
٥	التحكم في بيئة التعلم	٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤	٥
٦	مسئولية التعلم	٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩	٥
٧	التنظيم	٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥	٦
	المجموع		٥٥

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، موافق بشدة (خمس درجات)، موافق (أربع درجات)، محايد (ثلاث درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة)، حيث تم تعديل بدائل الإجابة على مفردات المقياس لتكون خمسة بدائل بدلا من أربعة بدائل وذلك بناءًا على آراء السادة المحكمين.

الخصائص السيكومترية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية:

أولًا: حساب صدق مقياس تنظيم الذات الأكاديمية:

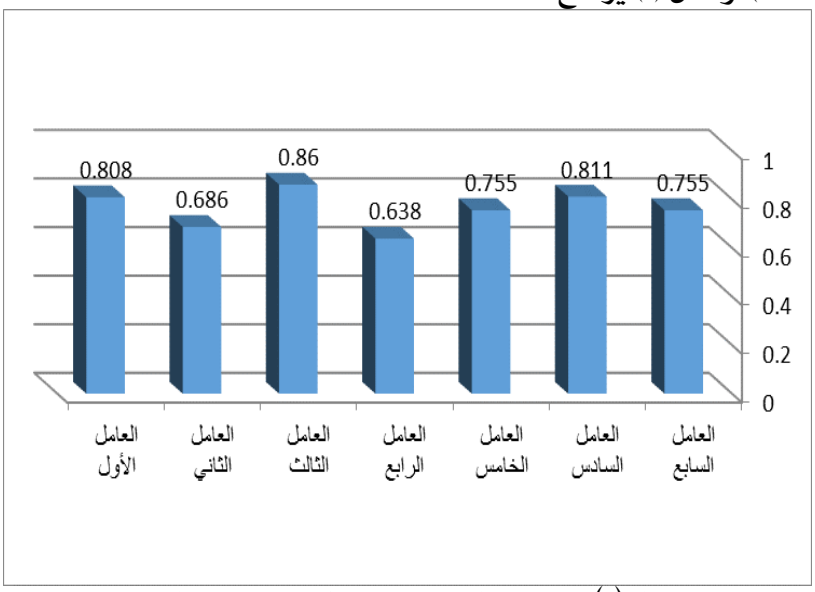
قام معد المقياس Magno(2010) بحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي، وقد تشبعت المفردات على سبعة عوامل: استراتيجية التذكر، وضع الأهداف، تقييم الذات، طلب المساعدة، التحكم في بيئة التعلم، مسئولية التعلم، والتنظيم.

كما قام الباحثان الحاليان بعرض المقياس على ثمانية محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ٤)؛لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل مهارة من مهارات المقياس، وقد أشاروا إلى عدم

التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناءً على إجماع اثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على مفردات المقياس لتكون خمسة بدائل (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة)،بدلا من أربعة بدائل، وذلك وفقا لآراء السادة المحكمين.

وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٨٧.٥٪ - ١٠٠٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق"لوش"للمفردات بين (٠.٧٥- ١)، حيث حدد (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ٢٠٣) أن الحد الأدنى لدرجة صدق المفردة في حالة عدد المحكمين (٨)،هو (٠.٧٥).

وقد قام الباحثان بإدخال العوامل السبعة في التحليل العاملي الاستكشافي على درجات (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج) والتدوير المتعامد (ألفا فاريماكس)، فتشبعت هذه العوامل على عامل واحد (تنظيم الذات الأكاديمية) بجذر كامن (٣.٧٩١)، ونسبة تباين (٥٤.١٥٥٪)، وبلغت قيم تشبعات هذه العوامل على الترتيب (٠.٨٠٨، ٠.٦٨٦، ٠.٦٨٠، ٠.٦٣٨، ٠.٧٥٥، ٠.٨١١، ٠.٧٥٥). وشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١) قيم تشبعات العوامل الثلاثة على عامل واحد (تنظيم الذات الأكاديمية)

ثانياً: حساب ثبات مقياس تنظيم الذات الأكاديمية

قام معد المقياس Magno(2010) بحساب ثبات المقياس باستخدام معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" وكانت قيم معاملات الثبات على الترتيب (٠.٩١، ٠.٨٨، ٠.٨٣، ٠.٨٧، ٠.٨٦، ٠.٨٠، ٠.٨١).

وفي البيئة المصرية قام (عبد النعيم عرفة محمود وطارق محمد

فتحي،٢٠١٢) بحساب ثبات المقياس باستخدام معاملات ثبات "ألفا كرونباخ"، وكانت قيم معاملات الثبات كالتالي: (٠,٨٠٣، ٠,٥٩٢، ٠,٦٨٨، ٠,٦٤٨، ٠,٦٠٤، ٠,٦٦٢، ٠,٥١١) على الترتيب.

كما قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩٣٤)، كما بلغت قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد أو مهارات المقياس على التوالي (٠.٨٣٦، ٠.٨٤٨، ٠.٨٠٧، ٠.٧٥٨، ٠.٧٠٧، ٠.٨١٣، ٠.٧٦٣)، وجميعها قيم مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي، وجدول (٣) يوضح قيم معاملات :ثبات ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس:

جدول (٣) قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمفردات المقياس (ن=١٠٠).

م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	٠.٨٢٧	١٢	٠.٨٢٥	٢٣	٠.٨٠٤	٣٤	٠.٧١٧	٤٥	٠.٧٨٢
٢	٠.٨٢٢	١٣	٠.٨٣١	٢٤	٠.٧٩٣	٣٥	٠.٧٤٥	٤٦	٠.٧٧٩
٣	٠.٨١٩	١٤	٠.٨٢٧	٢٥	٠.٧٩١	٣٦	٠.٧٢٨	٤٧	٠.٧٩٤
٤	٠.٨٣٩	١٥	٠.٨١١	٢٦	٠.٧٨٠	٣٧	٠.٧١٢	٤٨	٠.٧٤٧
٥	٠.٨٢١	١٦	٠.٨١٦	٢٧	٠.٧٨٥	٣٨	٠.٧٥٤	٤٩	٠.٧٧٩
٦	٠.٨١٩	١٧	٠.٨٤١	٢٨	٠.٧٩٣	٣٩	٠.٧٢٣	٥٠	٠.٧٦١
٧	٠.٨٢٤	١٨	٠.٨١٤	٢٩	٠.٨٠٥	٤٠	٠.٦٨١	٥١	٠.٧٤٧
٨	٠.٨٢٠	١٩	٠.٨٠٠	٣٠	٠.٧٩٣	٤١	٠.٧٠٥	٥٢	٠.٧٠١
٩	٠.٨٢٢	٢٠	٠.٧٩٧	٣١	٠.٧٩٠	٤٢	٠.٦٦٥	٥٣	٠.٧١١
١٠	٠.٨٣١	٢١	٠.٧٩٩	٣٢	٠.٧٢٨	٤٣	٠.٦٧٩	٥٤	٠.٧٢٩
١١	٠.٨٣٣	٢٢	٠.٧٨٦	٣٣	٠.٧٤١	٤٤	٠.٦٧٢	٥٥	٠.٧٠٠
ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٩٣٤)									

يتضح من جدول (٣): أن قيم معاملات مفردات مقياس تنظيم الذات الأكاديمية مرتفعة، وأقل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، كذلك قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس أقل من معاملات ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بين (٠.٦٦٥- ٠.٨٤١)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية،وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثالثًا: حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية:

في البيئة المصرية استخدم المقياس في دراسة (عبد النعيم عرفة محمود، وطارق محمد فتحي، ٢٠١٢)، وتم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد السبعة بالدرجة الكلية للمقياس،وكانت المعاملات كالتالي:

(٠,٧٤٩، ٠,٦٩٥، ٠,٧٢٥، ٠,٧٩٧، ٠,٧٥٨، ٠,٧٤٦، ٠,٧٩٠) على الترتيب.

كما قام الباحثان الحاليان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه،كذلك بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس،أيضًا بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وذلك على النحو التالي:

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٤):

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=١٠٠).

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٤١	١٥	٠.٨٠٥	٢٠	٠.٥٦٢	٣٢	٠.٦٢٨	٤٠	٠.٦٦٩	٤٥	٠.٧٢٩	٥٠	٠.٥٨٠
٢	٠.٦١٥	١٦	٠.٧٩٤	٢١	٠.٥٨٢	٣٣	٠.٥٩٠	٤١	٠.٥٨٥	٤٦	٠.٧٥٩	٥١	٠.٦١٠
٣	٠.٦٦١	١٧	٠.٧٢١	٢٢	٠.٦٣٧	٣٤	٠.٦٧٠	٤٢	٠.٧٩٨	٤٧	٠.٧٤١	٥٢	٠.٧٥٧
٤	٠.٦١٧	١٨	٠.٧٩٦	٢٣	٠.٦١٤	٣٥	٠.٥٨٤	٤٣	٠.٦١٨	٤٨	٠.٨١٩	٥٣	٠.٧٥٧
٥	٠.٦٩٧	١٩	٠.٨٢٨	٢٤	٠.٥٧١	٣٦	٠.٦١٧	٤٤	٠.٧٣١	٤٩	٠.٧٥٣	٥٤	٠.٦٦٤
٦	٠.٦٥١			٢٥	٠.٥٧٨	٣٧	٠.٦٩٤					٥٥	٠.٧٥٥
٧	٠.٥٩١			٢٦	٠.٦٩٤	٣٨	٠.٥٣٩						
٨	٠.٦٤٥			٢٧	٠.٦٤٦	٣٩	٠.٥٤٥						
٩	٠.٦٣٢			٢٨	٠.٦٦٤								
١٠	٠.٦٨١			٢٩	٠.٦٧٠								
١١	٠.٦١٠			٣٠	٠.٥٩٥								
١٢	٠.٦٦٠			٣١	٠.٦٠١								
١٣	٠.٦٨٥												
١٤	٠.٥٨٤												

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (٤): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه مقبولة ومُرضية، وقد تراوحت بين (٠.٥٨٤- ٠.٦٩٧) لمفردات البعد الأول، وبين (٠.٧٢١- ٠.٨٢٨) لمفردات البعد الثاني، وبين (٠.٥٦٢- ٠.٦٩٤) لمفردات البعد الثالث، وبين (٠.٥٣٩- ٠.٦٩٤) لمفردات البعد الرابع، وبين (٠.٥٨٥- ٠.٧٩٨) لمفردات البعد الخامس، وبين (٠.٧٢٩- ٠.٨١٩) لمفردات البعد السادس، وبين (٠.٥٨٠- ٠.٧٥٧) لمفردات البعد السابع.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥):

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع
٠.٨٤٧	٠.٦٩٢	٠.٧٤١	٠.٦٦٤	٠.٦٨٥	٠.٧٦٥	٠.٦٩٩

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (٥): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٦٦٤- ٠.٨٤٧)؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٦):

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٧٧	١٢	٠.٦١٤	٢٣	٠.٥٨١	٣٤	٠.٦٠٢	٤٥	٠.٥٧٥
٢	٠.٥٥٨	١٣	٠.٦١٥	٢٤	٠.٥٤٩	٣٥	٠.٥٣٢	٤٦	٠.٦٧٩
٣	٠.٦٠١	١٤	٠.٥٦١	٢٥	٠.٥٢٧	٣٦	٠.٥١٨	٤٧	٠.٦٤٢
٤	٠.٥٨٢	١٥	٠.٦٩٤	٢٦	٠.٥١٩	٣٧	٠.٥٧٩	٤٨	٠.٧٢٩
٥	٠.٦٥٥	١٦	٠.٦٧٥	٢٧	٠.٥٨٨	٣٨	٠.٥٢٨	٤٩	٠.٥٨٧
٦	٠.٥٣٧	١٧	٠.٦٦٥	٢٨	٠.٥٩٦	٣٩	٠.٥٣١	٥٠	٠.٥٤١
٧	٠.٥٢١	١٨	٠.٦٩٨	٢٩	٠.٦٣٣	٤٠	٠.٥٩١	٥١	٠.٥٣٦
٨	٠.٥٦١	١٩	٠.٧٢٤	٣٠	٠.٥٥١	٤١	٠.٥٥٤	٥٢	٠.٦٤٣
٩	٠.٥٧٧	٢٠	٠.٥٤٩	٣١	٠.٥٦٨	٤٢	٠.٦٧٤	٥٣	٠.٦٠٨
١٠	٠.٥٤٣	٢١	٠.٥٣٩	٣٢	٠.٥٦١	٤٣	٠.٥٩٣	٥٤	٠.٦٣٤
١١	٠.٥٨١	٢٢	٠.٥٧٨	٣٣	٠.٥٧٣	٤٤	٠.٦٦٤	٥٥	٠.٦٧٢

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (٦): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٥١٨- ٠.٧٢٩)؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

ب- مقياس المرونة النفسية. إعداد الباحثان. ملحق(٢)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس المرونة النفسية لدى طلابٍ كلية التربية- جامعة الإسكندرية، وقد تم تعريفها إجرائيًا وأبعادها مسبقا في مصطلحات البحث.

خطوات بناء المقياس

تم إعداد مقياس المرونة النفسية بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال المرونة النفسية،كذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس المرونة النفسية، مثل مقياس (Conner,K.&Davidson,J.,2003)، مقياس(سعيد أحمد آل شويل، وفتحي مهدي نصر، ٢٠١٢)، ومقياس(يحيى عمر شقورة، ٢٠١٢).

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٤٢ مفردةً) موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول(المرونة العقلية) ويشمل(١٥) مفردة، والبعد الثاني(المرونة الاجتماعية) ويتضمن(١٥) مفردة، بالإضافة إلى البعد الثالث(المرونة الانفعالية) ويحتوي على (١٢) مفردة، كل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل: (دائمًا-أحيانًا- أبدًا)، وجميع مفردات المقياس موجبة، باستثناء المفردات أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ٢٩، ٣٠، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦)،فهي مفردات سالبة (عكسية)، وجدول (٧) يوضح توزيع مفردات المقياس وفقا لكل بعد من أبعاد المرونة النفسية:

جدول(٧) أبعاد مقياس المرونة النفسية وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل بعد.

م	البُعد	أرقام المفردات	العدد
١	المرونة العقلية	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	١٥
٢	المرونة الاجتماعية	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	١٥
٣	المرونة الانفعالية	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	١٢
	المجموع		٤٢

طريقة تقدير درجات المقياس

تم تقدير الاجابة على النحو التالي، دائمًا(ثلاث درجات)، أحيانًا(درجتان)، أبدًا(درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

أولًا: حساب صدق مقياس المرونة النفسية:

تم عرض المقياس على ثمانية محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية(ملحق ٤)؛ لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أشاروا إلى عدم التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناءً على إجماع اثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٨٧.٥٪ - ١٠٠٪)، وقد تراوحت قيم معاملات صدق"لوش"للمفردات بين (٠.٧٥- ١)، حيث حدد (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ٢٠٣) أن الحد الأدنى لدرجة صدق المفردة في حالة عدد المحكمين (٨)،هو (٠.٧٥).

كما قام الباحثان الحاليان بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي على درجات (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج) والتدوير المتعامد (ألفا فاريماكس)، وقد نتج عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى ستة عشر عاملا،لكن تم حذف (١٣)عاملا،إما لعدم تشبعها على أية مفرداتٍ أو لتشبعها على أقل من ثلاث مفردات، كما تم حذف أربع مفردات وفقا لذلك،هي العبارات أرقام (٢، ٤، ٨، ٣٧)، وأصبح هناك ٣ عوامل فقط بـ (٣٨ مفردة)، ثم أديرت العوامل وحساب تحليل عاملي من الدرجة الثانية، فنتج عن التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد ثلاثة عوامل بـ (٣٣ مفردة)، وتم حذف المفردات أرقام (٦، ١٢، ١٣، ٣٣، ٣٤)،إما لعدم تشبع بعضها على أي عامل أو للتشبع السالب للبعض الآخر على أحد العوامل، ثم تم حساب تحليل عاملي من الدرجة الثالثة والتدوير المتعامد، فنتج عنه ٣ عوامل بـ (٣١ مفردة)، وتم حذف المفردتين أرقام (١١، ١٥) نظرًا للتشبع السالب للمفردة رقم (١١) على العامل الأول، وعدم تشبع المفردة رقم (١٥) على أي عامل، ثم تم حساب تحليل عاملي من الدرجة الرابعة والتدوير المتعامد فأعطى نفس نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثالثة والتدوير المتعامد، وبذلك أصبح مقياس المرونة النفسية مكونًا من ثلاثة عوامل بـ (٣١ مفردة)، وقد فسرت هذه العوامل الثلاثة (٣٢.٨١٤٪) من التباين الكلي، وجدول (٨) يبين نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الرابعة والتدوير المتعامد (العبارات مرتبة تنازليًا):

جدول (٨) نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الرابعة والتدوير المتعامد لمفردات مقياس المرونة النفسية (ن=١٠٠).

رقم العبارة	١	٢	٣
٢٠	٠.٧٢٢		
٢٨	٠.٦٩٣		
١٩	٠.٦٣٨		
١٦	٠.٦٣٥		
٣٠	٠.٥٨٥		
٢٦	٠.٥٦٨		
١٨	٠.٥٣٦		
٢٩	٠.٥٠٣		
٢٥	٠.٤٧٢		
٣٦	٠.٤٦٩		
٣٥	٠.٤٤٩		
٢١	٠.٤٠٦		
٢٧	٠.٣٧٢		
٧	٠.٣٠٧		
٤١		٠.٦٧٧	
٤٠		٠.٦٧٣	
٣٩		٠.٦٢١	
٤٢		٠.٥٢٤	
٣٨		٠.٥٢١	
٣٢		٠.٤٢٥	
٢٣		٠.٤٠٨	
٣١		٠.٣٨٧	
٣		٠.٣٥٠	
١٤			٠.٦٣١
٢٢			٠.٥٩٢
١٧			٠.٥١١
١			٠.٥٠٩
١٠			٠.٤٨٢
٩			٠.٤٦٨
٥			٠.٤٣٦
٢٤			٠.٤١٤
الجذر الكامن	٤.٦١٦	٢.٨٩٩	٢.٦٥٨
نسبة التباين٪	١٤.٨٩١	٩.٣٥٠	٨.٥٧٤
نسب التباين التجميعي (الكلي)٪	١٤.٨٩١	٢٤.٢٤١	٣٢.٨١٤

يتضح من جدول (٨): أن مقياس المرونة النفسية أصبح مكونًا من(٣١)مفردة في ثلاثة عوامل، وهي كما يلي:

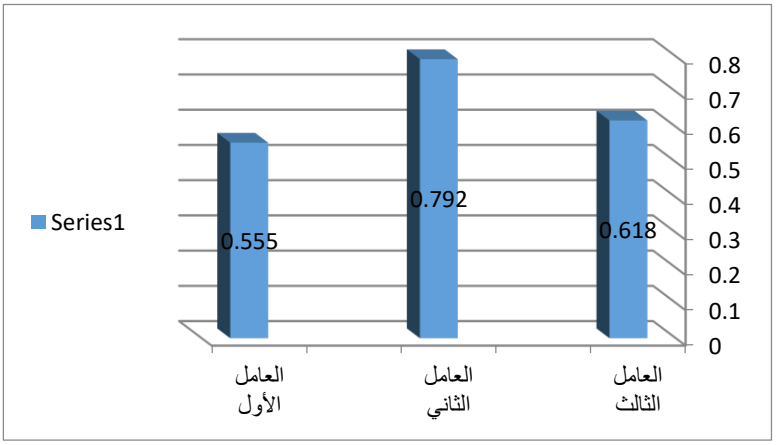
العامل الأول لمقياس المرونة النفسية: وتشبع عليه (١٤) مفردةً، تراوحت

تشبعاتها بين (٠.٣٠٧- ٠.٧٢٢)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.٦١٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٤.٨٩١٪)، وهذه المفردات أرقام (٧، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٦)،وتعكس هذه المفردات "الاستماع لمشكلات الآخرين والعمل على حلها،المبادرة بتقديم المساعدة لهم،الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والمناسبات المختلفة،القدرة على تكوين صداقات جديدة وعلاقات إيجابية مع الآخرين، ومشاركة الزملاء في حل مشكلاتهم"، ويمكن تسمية هذا العامل **(المرونة الاجتماعية)**.

العامل الثاني لمقياس المرونة النفسية: وتشبع عليه (٩) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣٥٠- ٠.٦٧٧)، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٨٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩.٣٥٠٪)، وهذه المفردات أرقام (٣، ٢٣، ٣١، ٣٢، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢)، وتعكس هذه المفردات "تقبل الانتقاد بصدر رحب، واغتنام أية فرصة للتواصل مع الآخرين،الاحتفاظ بهدوء الأعصاب في أوقات الأزمات،التغلب على الغضب،إدارة الانفعالات بطريقة متزنة،القدرة على تحمل المحن،مواجهة المواقف الصعبة، والقدرة على الفكاهة في هذه المواقف"، ويمكن تسمية هذا العامل **(المرونة الانفعالية)**.

العامل الثالث لمقياس المرونة النفسية: وتشبع عليه (٨) مفردات، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤١٤- ٠.٦٣١)، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٦٥٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٨.٥٧٤٪)، وهذه المفردات أرقام (١، ٥، ٩، ١٠، ١٤، ١٧، ٢٢، ٢٤)، وتعكس هذه المفردات "الاعتراف بالأخطاء عند الاقتناع بآراء الآخرين،الإصغاء للرأي المخالف،إمكانية تغيير القرارات إن لزم الأمر،تجاوز أخطاء الآخرين في مواقف مختلفة، واحترام وتقبل آراء الوالدين والأساتذة دون ضيق"، ويمكن تسمية هذا العامل **(المرونة العقلية)**.

كما قام الباحثان بإدخال العوامل الثلاثة في التحليل العاملي الاستكشافي، فتشبعت هذه العوامل على عامل واحد (عامل المرونة النفسية) بجذر كامن (١.٣١٨)، ونسبة تباين (٤٣.٩٣٨٪)، وبلغت قيم تشبعات هذه العوامل على الترتيب (٠.٥٥٥، ٠.٧٩٢، ٠.٦١٨). وشكل (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢) قيم تشبعات العوامل الثلاثة على عامل واحد (المرونة النفسية).

ثانياً: حساب ثبات مقياس المرونة النفسية

قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات"ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٧٦٨)، كما بلغت قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لأبعاد المقياس على الترتيب (٠.٧٢٤، ٠.٦٨١، ٠.٦١٨)، وهي جميعها قيم مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي،وجدول (٩) يوضح قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات المقياس:

جدول (٩) قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات المقياس (ن=١٠٠).

مفردات البعد الأول "المرونة الاجتماعية".		مفردات البعد الثاني "المرونة الانفعالية".		مفردات البعد الثالث "المرونة العقلية".	
م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
٧	٠.٧١٥	٣	٠.٦٦٦	١	٠.٥٩٥
١٦	٠.٧٠٩	٢٣	٠.٦٧٣	٥	٠.٥٩٩
١٨	٠.٧١٢	٣١	٠.٦٥٨	٩	٠.٦٠٣
١٩	٠.٧٠٧	٣٢	٠.٦٦٨	١٠	٠.٦١٦
٢٠	٠.٧٠٨	٣٨	٠.٦٥٦	١٤	٠.٥٨٦
٢١	٠.٧١٦	٣٩	٠.٦٤٢	١٧	٠.٥٨٦
٢٥	٠.٧١٣	٤٠	٠.٦٣٩	٢٢	٠.٦٠٠
٢٦	٠.٧١٧	٤١	٠.٦٣٤	٢٤	٠.٦٠٨
٢٧	٠.٧١٩	٤٢	٠.٦٥٩		
٢٨	٠.٧١١				
٢٩	٠.٧١٧				
٣٠	٠.٧١١				
٣٥	٠.٧١٢				
٣٦	٠.٧١٥				
ثبات البعد الأول "المرونة الاجتماعية"(٠.٧٢٤)		ثبات البعد الثاني "المرونة الانفعالية" (٠.٦٨١)		ثبات البعد الثالث "المرونة العقلية" (٠.٦١٨)	
ثبات"ألفا كرونباخ"للمقياس ككل (٠.٧٦٨)					

يتضح من جدول (٩): أن قيم معاملات مفردات مقياس المرونة النفسية مرتفعة، وأقل من معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه،كذلك معاملات ثبات أبعاد المقياس أقل من معاملات ثبات المقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات مفردات المقياس بين (٠.٥٨٦- ٠.٧١٩)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (٠.٦١٨- ٠.٧٢٤)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثالثًا: حساب الاتساق الداخلي لمقياس المرونة النفسية

قام الباحثان الحاليان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس،من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كذلك بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس،أيضًا بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وذلك على النحو التالي:

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٠):

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=١٠٠).

البعد الأول "المرونة الاجتماعية"		البعد الثاني "المرونة الانفعالية"		البعد الثالث "المرونة العقلية"	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٧	٠.٦٣٣	٣	٠.٦٢٦	١	٠.٦١٤
١٦	٠.٧٢٢	٢٣	٠.٦٤٢	٥	٠.٥٧٧
١٨	٠.٦٨٦	٣١	٠.٥٩٠	٩	٠.٥٩٣
١٩	٠.٦٥١	٣٢	٠.٥٥٤	١٠	٠.٦٥٤
٢٠	٠.٦٩٧	٣٨	٠.٥٨٥	١٤	٠.٥٦٢
٢١	٠.٦١٩	٣٩	٠.٥٨٦	١٧	٠.٥٨٢
٢٥	٠.٦٥٥	٤٠	٠.٦٢١	٢٢	٠.٥٩١
٢٦	٠.٥٨٤	٤١	٠.٥٥٤	٢٤	٠.٥٨٥
٢٧	٠.٥٢٧	٤٢	٠.٦٢٣		
٢٨	٠.٦٣٧				
٢٩	٠.٥٦٢				
٣٠	٠.٦١٩				
٣٥	٠.٧٠١				
٣٦	٠.٦١٧				

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (١٠): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه- مقبولة ومُرضية، وقد تراوحت بين (٠.٥٢٧- ٠.٧٢٢) لمفردات البعد الأول، وبين (٠.٥٥٤- ٠.٦٤٢) لمفردات البعد الثاني، وبين (٠.٥٦٢- ٠.٦٥٤) لمفردات البعد الثالث.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١١):

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

البعد الأول "المرونة الاجتماعية"	البعد الثاني "المرونة الانفعالية"	البعد الثالث "المرونة العقلية"
٠.٧٦٦	٠.٦٨٥	٠.٦٦٩

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (١١): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس- مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٦٦٩- ٠.٧٦٦)؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٢):

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٩	١٦	٠.٦٨٩	٢٢	٠.٥٥٨	٢٨	٠.٥٣٣	٣٦	٠.٥٩٦
٣	٠.٥٨٧	١٧	٠.٦٣٤	٢٣	٠.٦١٥	٢٩	٠.٥٢٠	٣٨	٠.٥٤٦
٥	٠.٥٥٢	١٨	٠.٦٥٢	٢٤	٠.٥٦٤	٣٠	٠.٥٧٢	٣٩	٠.٥٣٤
٧	٠.٦١١	١٩	٠.٦٣٢	٢٥	٠.٥٨٩	٣١	٠.٥٢٨	٤٠	٠.٥٧٨
٩	٠.٥٢٥	٢٠	٠.٥٦٨	٢٦	٠.٥٤٦	٣٢	٠.٥١٣	٤١	٠.٥١١
١٠	٠.٦١٢	٢١	٠.٥٣٢	٢٧	٠.٥١١	٣٥	٠.٦٢٤	٤٢	٠.٦٠٧
١٤	٠.٥١٦								

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (١٢): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس- مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٥١١- ٠.٦٨٩)؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

ثم قام الباحثان بإعادة ترتيب المقياس، ووضعه في صورته النهائية (٣١ مفردة)، حيث تمثل العبارات أرقام من(١ إلى ٨) المرونة العقلية، والعبارات أرقام من(٩ إلى ٢٢) المرونة الاجتماعية، والعبارات أرقام من(٢٣ إلى ٣١) المرونة الانفعالية، وجميع مفردات المقياس موجبة،عدا المفردات أرقام: ٣، ٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢ سالبة.

ج- مقياس جودة الحياة الأكاديمية. إعداد: الباحثان

ملحق(٣)

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كليةٍ التربية-جامعة الإسكندرية. وقد تم تعريفها إجرائيًا وكذلك أبعادها مسبقا في مصطلحات البحث.

خطوات بناء المقياس:

تم إعداد مقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد أن قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات التي تناولت مجال جودة الحياة، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس العربية والأجنبية التي هدفت إلى قياس جودة الحياة الأكاديمية، مثل: مقياس (حسام الدين أبو الحسن حسن،٢٠١٣)، مقياس(السيد الفضالي عبد المطلب، ٢٠١٤)، ومقياس(لفا محمد العتيبي، ٢٠١٤).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٤ مفردةً) موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول(الرضا الأكاديمي) ويشمل(٨) مفردات، والبعد الثاني (التوقعات المستقبلية)ويتضمن(٩)مفردات، والبعد الثالث (كفاءة الذات الأكاديمية)ويحتوي على(٩)مفردات،بالإضافة إلى البعد الرابع(المساندة الأكاديمية)ويشتمل على(٨)مفردات، كل مفردة متبوعة بثلاثة بدائل: (دائمًا-أحيانًا- أبدًا)، وجميع مفردات المقياس موجبة، وجدول (١٣) يوضح توزيع مفردات المقياس وفقا لكل بعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية:

جدول(١٣) أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية وأرقام وعدد المفردات التابعة لكل بعد.

م	البعد	أرقام المفردات	العدد
١	الرضا الأكاديمي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٨
٢	التوقعات المستقبلية	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧	٩
٣	كفاءة الذات الأكاديمية	١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦	٩
٤	المساندة الأكاديمية	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤	٨
	المجموع		٣٤

طريقة تقدير درجات المقياس:

تم تقدير الإجابة على النحو التالي، دائمًا(ثلاث درجات)، أحيانًا(درجتان)، أبدًا(درجة واحدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية:

أولًا: حساب صدق مقياس جودة الحياة الأكاديمية:

تم عرض المقياس على ثمانية محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية (ملحق ٤)؛ لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لكل بُعد من أبعاد المقياس، وقد أشاروا إلى عدم التكرار في مضمون الفقرات، وأجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض الفقرات، وقد أجريت التعديلات بناءً على إجماع اثنين من المحكمين أو أكثر على التعديل الواحد.

هذا وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٨٧.٥٪ - ١٠٠٪)، وقد تراوحت قيم معاملات صدق"لوش"للمفردات بين (٠.٧٥- ١)، حيث حدد (سعد عبد الرحمن،٢٠٠٨، ٢٠٣) أن الحد الأدنى لدرجة صدق المفردة في حالة عدد المحكمين (٨)،هو (٠.٧٥).

كما قام الباحثان الحاليان بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي على درجات (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية، باستخدام طريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج) والتدوير المتعامد (ألفا فاريماكس)، وقد نتج عن التحليل العاملي من الدرجة الأولى أحد عشر عاملا، لكن تم حذف (٨) عوامل؛ إما لعدم تشبعها على أية مفردات أو لتشبعها على أقل من ثلاث مفردات، كما تم حذف مفردتين وفقا لذلك، هما أرقام (١٢، ٢٩)، وأصبح هناك ٣ عوامل فقط بـ (٣٢ مفردة)، ثم أديرت العوامل وحساب تحليل عاملي من الدرجة الثانية، فنتج عن التحليل العاملي من الدرجة الثانية والتدوير المتعامد ثلاثة عوامل بـ (٣٠ مفردة)، وتم حذف المفردتين أرقام (٢٠، ٢٥) لعدم تمييز المفردة رقم (٢٠) بين العاملين الأول والثالث، وعدم تمييز المفردة رقم (٢٥) بين العاملين الأول والثاني، ثم تم حساب تحليل عاملي من الدرجة الثالثة والتدوير المتعامد فأعطى نفس نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانيةٍ والتدوير المتعامد، وبذلك أصبح مقياس جودة الحياة الأكاديمية مكونا من ثلاثة عوامل بـ (٣٠ مفردة)، وقد فسرت هذه العوامل الثلاثة (٤٦.٤٢١٪) من التباين الكلي، وجدول (١٤) يبين نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثالثة والتدوير المتعامد:

جدول (١٤) نتائج صدق التحليل العاملي من الدرجة الثالثة والتدوير المتعامد لمفردات مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٠٠).

رقم العبارة	١	٢	٣
١		٠.٦٣٧	
٢		٠.٦٣٥	
٣		٠.٦٩٠	
٤		٠.٧٩٠	
٥		٠.٧١٦	
٦		٠.٦٣٤	
٧		٠.٧٢٥	
٨	٠.٤٥٠		
٩	٠.٥٥٨		
١٠	٠.٣١٤		
١١	٠.٦٢٣		
١٣	٠.٥٠٨		
١٤	٠.٥٧٦		
١٥	٠.٧٠٦		
١٦	٠.٦٠٥		
١٧	٠.٦٨٥		
١٨	٠.٧٠٧		
١٩	٠.٧٣٧		
٢١	٠.٤٩٢		
٢٢	٠.٥٧٣		
٢٣	٠.٦٦٣		
٢٤	٠.٤٩٧		
٢٦	٠.٧١٥		
٢٧			٠.٤٧٦
٢٨	٠.٥١٠		
٣٠			٠.٤٠٤
٣١			٠.٧١٤
٣٢			٠.٤٩٣
٣٣			٠.٦٥٠
٣٤			٠.٦٥٦
الجذر الكامن	٦.٤٨٩	٤.٥٩٢	٢.٨٤٦
نسبة التباين٪	٢١.٦٢٩	١٥.٣٠٦	٩.٤٨٦
نسب التباين التجميعي (الكلي)٪	٢١.٦٢٩	٣٦.٩٣٥	٤٦.٤٢١

يتضح من جدول (١٤): أن مقياس جودة الحياة الأكاديمية أصبح مكونًا من (٣١) مفردة في ثلاثة عوامل، وهي كما يلي:

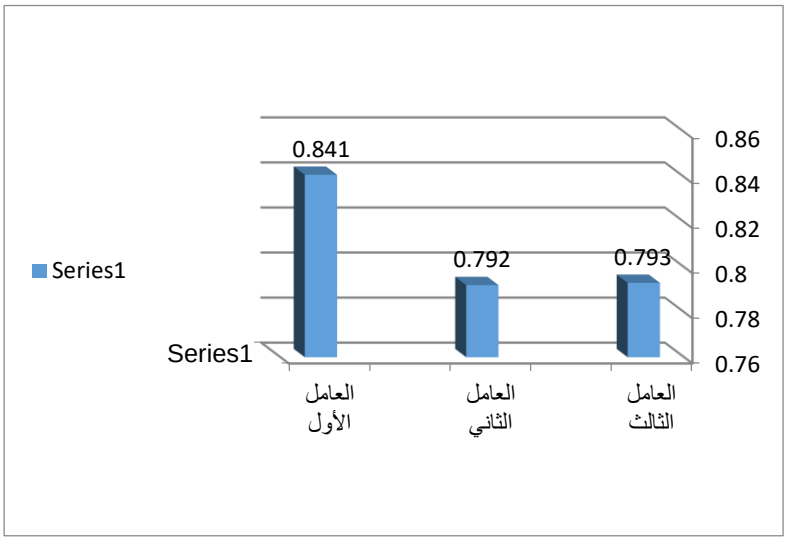
العامل الأول لمقياس جودة الحياة الأكاديمية: وتشبع عليه (١٧) مفردةً، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٣١٤- ٠.٧٣٧)، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٤٨٩)، وكانت

نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢١.٦٢٩٪)، وهذه المفردات أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨)، وتعكس هذه المفردات:"التخطيط لإنجاز الأعمال بدقة، وضع جدول زمني للاستذكار، وجود دوافع قوية لتحقيق الطموحات، إحراز تقدم في المتطلبات الأكاديمية، والسعي للحصول على أعلى التقديرات في المقررت الدراسية،وضع أهداف لكل مقرر السعي لتحقيقها، القدرة على التخطيط الجيد للمستقبل الأكاديمي، العمل من أجل التميز، الثقة في القدرة على التحصيل الدراسي،العزيمة على مواصلة الأعمال الدراسية،القدرة على مواجهة المشكلات الدراسية، وأداء الأعمال والواجبات الدراسية بشكل جيد"، ويمكن تسمية هذا العامل **(كفاءة الذات الأكاديمية)**.

العامل الثاني لمقياس جودة الحياة الأكاديمية: وتشبع عليه (٧) مفرداتٍ، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٦٣٤– ٠.٧٩٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.٥٩٢)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٥.٣٠٦٪)، وهذه المفردات أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧)، وتعكس هذه المفردات"الشعور بالرضا عن الدراسة،الاستمتاع بدراسة المقررات الدراسية والشعور بأنها مفيدة،حب التخصص واختياره والاستفادة منه في الحياة العامة، والشعور بالفخر والاعتزاز لاختياره"،ويمكن تسمية هذا العامل **(الرضا الأكاديمي)**.

العامل الثالث لمقياس جودة الحياة الأكاديمية: وتشبع عليه (٦) مفرداتٍ، تراوحت تشبعاتها بين (٠.٤٠٤– ٠.٧١٤)، وبلغ الجذر الكامن له (٢.٨٤٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩.٤٨٦٪)، وهذه المفردات أرقام (٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤)، وتعكس هذه المفردات"تشجيع الأساتذة والأصدقاء على تحقيق التقدم الأكاديمي،إجاباتهم عن الاستفسارات العلمية،إتاحتهم الفرصة للحوار والمناقشة العلمية حول المقرر،حرصهم على تصحيح الأخطاء العلمية، والشعور بالاهتمام من المحيطين لمواصلة النجاح الأكاديمي"، ويمكن تسمية هذا العامل **(المساندة الأكاديمية)**.

كما قام الباحثان بإدخال العوامل الثلاثة في التحليل العاملي الاستكشافي، فتشبعت هذه العوامل على عامل واحد(عامل جودة الحياة الأكاديمية) بجذر كامن (١.٩٦٣)، ونسبة تباين (٦٥.٤٣٩٪)، وبلغت قيم تشبعات هذه العوامل على الترتيب (٠.٨٤١، ٠.٧٩٢، ٠.٧٩٣). وشكل (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣) قيم تشبعات العوامل الثلاثة على عامل واحد (جودة الحياة الأكاديمية).

ثانياً: حساب ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية

قام الباحثان الحاليان بحساب ثبات المقياس باستخدام أسلوب معامل ثبات"ألفا كرونباخ"، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠.٩١٨)،أيضًا بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة التجزئة النصفية"سبيرمان- براون" (٠.٨٢٩)،و"جتمان" (٠.٨٢٦)، حيث كان معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠.٧٠٨)، كما بلغت قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ" لأبعاد المقياس على الترتيب (٠.٩٠٥، ٠.٨٥١، ٠.٧١١)، وجميعها قيم مقبولة ومُرضية؛ مما يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للاستخدام مع عينة البحث الحالي،وجدول (١٥) يوضح قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات المقياس:

جدول (١٥) قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات المقياس (ن=١٠٠).

مفردات البعد الأول "كفاءة الذات الأكاديمية"		مفردات البعد الثاني "الرضا الأكاديمي"		مفردات البعد الثالث "المساندة الأكاديمية"	
م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ	م	معامل ثبات ألفا كرونباخ
٨	٠.٩٠٠	١	٠.٨٣٣	٢٧	٠.٦٥٧
٩	٠.٩٠٢	٢	٠.٨٣٥	٣٠	٠.٧٠٦
١٠	٠.٩٠٤	٣	٠.٨٢٨	٣١	٠.٦٣٧
١١	٠.٨٩٨	٤	٠.٨١٥	٣٢	٠.٦٧٤
١٣	٠.٨٩٩	٥	٠.٨٣٦	٣٣	٠.٦٦٢
١٤	٠.٨٩٩	٦	٠.٨٣٧	٣٤	٠.٦٦٣
١٥	٠.٨٩٧	٧	٠.٨٢٨		
١٦	٠.٨٩٧				
١٧	٠.٨٩٧				
١٨	٠.٨٩٦				
١٩	٠.٨٩٤				
٢١	٠.٩٠٣				
٢٢	٠.٩٠٠				
٢٣	٠.٨٩٦				
٢٤	٠.٩٠٠				
٢٦	٠.٨٩٨				
٢٨	٠.٨٩٩				
ثبات البعد الأول "كفاءة الذات الأكاديمية"(٠.٩٠٥)		ثبات البعد الثاني "الرضا الأكاديمي" (٠.٨٥١)		ثبات البعد الثالث "المساندة الأكاديمية" (٠.٧١١)	
ثبات"ألفا كرونباخ"للمقياس ككل (٠.٩١٨) وثبات التجزئة النصفية"سبيرمان- براون"(٠.٨٢٩)،و"جتمان"(٠.٨٢٦)					

يتضح من جدول (١٥): أن قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات مقياس جودة الحياة الأكاديمية مرتفعة، وأقل من معامل ثبات"ألفا كرونباخ"للبعد الذي تنتمي إليه،كذلك معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لأبعاد المقياس أقل من معامل ثبات"ألفا كرونباخ"للمقياس ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لمفردات المقياس بين (٠.٦٣٧- ٠.٩٠٤)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات"ألفا كرونباخ"لأبعاد المقياس بين (٠.٧١١- ٠.٩٠٥)؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مُرضية وصلاحية استخدامه مع عينة البحث الحالي.

ثالثاً: حساب الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية:

قام الباحثان الحاليان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه،كذلك بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس،أيضًا بين

درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية-جامعة الإسكندرية،ومن التخصصات العلمية والأدبية، وذلك على النحو التالي:

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٦):

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=١٠٠).

البعد الأول "كفاءة الذات الأكاديمية"		البعد الثاني "الرضا الأكاديمي"		البعد الثالث "المساندة الأكاديمية"	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٨	٠.٦١٥	١	٠.٧٢٦	٢٧	٠.٦٩٧
٩	٠.٦٣٨	٢	٠.٧٠١	٣٠	٠.٦٩٥
١٠	٠.٦٤٧	٣	٠.٧٣٧	٣١	٠.٧١٧
١١	٠.٦٥٧	٤	٠.٨٠١	٣٢	٠.٦١٧
١٣	٠.٦٣٨	٥	٠.٧٢٠	٣٣	٠.٦٥٥
١٤	٠.٦٢٨	٦	٠.٦٨٣	٣٤	٠.٦٧٥
١٥	٠.٦٩١	٧	٠.٧٣٤		
١٦	٠.٦٧٨				
١٧	٠.٦٧٨				
١٨	٠.٧١١				
١٩	٠.٧٨٢				
٢١	٠.٦١٢				
٢٢	٠.٥٩٢				
٢٣	٠.٧٠٧				
٢٤	٠.٦٠٥				
٢٦	٠.٦٧٠				
٢٨	٠.٦٢٢				

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (١٦): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه- مقبولة ومُرضية، وقد تراوحت بين (٠.٥٩٢- ٠.٧٨٢) لمفردات البعد الأول، وبين (٠.٦٨٣- ٠.٨٠١) لمفردات البعد الثاني، وبين (٠.٦١٧- ٠.٧١٧) لمفردات البعد الثالث.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٧):

جدول (١٧)قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

البعد الأول "كفاءة الذات الأكاديمية"	البعد الثاني "الرضا الأكاديمي"	البعد الثالث "المساندة الأكاديمية"
٠.٩١٩	٠.٧٦٣	٠.٦٩٩

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول(١٧): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس- مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٦٩٩- ٠.٩١٩)؛ مما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

- حساب الاتساق الداخلي بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٨):

جدول (١٨) قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠٠).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٩٦	٧	٠.٥٩٥	١٤	٠.٦١٦	٢١	٠.٥١٢	٢٨	٠.٥٩٠
٢	٠.٥٢٩	٨	٠.٦٢٢	١٥	٠.٥٩٥	٢٢	٠.٥٤٨	٣٠	٠.٦٠٨
٣	٠.٥٢٤	٩	٠.٦٠٦	١٦	٠.٦٠٠	٢٣	٠.٦٦١	٣١	٠.٦٤٥
٤	٠.٦٣٢	١٠	٠.٥٩٩	١٧	٠.٦٢٤	٢٤	٠.٥٨٥	٣٢	٠.٥٩١
٥	٠.٦١٤	١١	٠.٦٠٠	١٨	٠.٦٢٦	٢٦	٠.٥٦٩	٣٣	٠.٥٥٢
٦	٠.٥٢٩	١٣	٠.٦٣٩	١٩	٠.٧٢٨	٢٧	٠.٦١٩	٣٤	٠.٥٦٦

ر (٩٨، ٠.٠٥)= ٠.١٩٦ ر (٩٨، ٠.٠١)= ٠.٢٥٦

يتضح من جدول (١٨): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس- مقبولة ومُرضية، حيث تراوحت بين (٠.٥١٢- ٠.٧٢٨)؛ مما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

ثم قام الباحثان بإعادة ترتيب المقياس، ووضعه في صورته النهائية (٣٠ مفردة)، حيث تمثل العبارات أرقام من(١- ٧) الرضا الأكاديمي، وتمثل العبارات أرقام من(٨- ٢٤) كفاءة الذات الأكاديمية، في حين تمثل العبارات أرقام من(٢٥- ٣٠) المساندة الأكاديمية.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه:"لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس تنظيم الذات الأكاديمية ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط"بيرسون"لتحديد مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات (٤٦٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية،من الجنسين ومن التخصصات العلمية والأدبية ومن الفرقتين الأولى والرابعة على مقياس تنظيم الذات، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول (١٩) نتائج استخدام معامل ارتباط"بيرسون"لتحديد مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس تنظيم الذات الأكاديمية، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٦٧).

جودة الحياة الأكاديمية/ مهارات تنظيم الذات الأكاديمية	مهارات تنظيم الذات الأكاديمية							
	استراتيجية التذكر	وضع الأهداف	تقييم الذات	طلب المساعدة	التحكم في بيئة التعلم	مسئولية التعلم	التنظيم	الدرجة الكلية للمقياس
جودة الحياة الأكاديمية	٠.٤١١◆◆	٠.٣٠٤◆◆	٠.٣٧١◆◆	٠.٣٢٧◆◆	٠.٢٤٥◆◆	٠.٤٠٧◆◆	٠.٢٨٦◆◆	٠.٤٦٢◆◆

ر (٤٦٥، ٠.٠١)=٠.١١٩ اختبار ذيلين

يتضح من جدول (١٩)، ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده (استراتيجية التذكر، وضع الأهداف، تقييم الذات، طلب المساعدة، التحكم في بيئة التعلم، مسئولية التعلم،والتنظيم)، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة كل من: (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٣)،(عائدة عبد الله خطاطبة، ٢٠١٥)، و(خالد أحمد إبراهيم،٢٠١٦)،بأن هناك علاقة موجبة دالة بين طلب المساعدة (أحد أبعاد تنظيم الذات الأكاديمية)، والفاعلية الذاتية الأكاديمية كمؤشر لجودة الحياة الأكاديمية،لكنها تختلف مع نتيجة دراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين تنظيم الذات وجودة الحياة للطلاب.

ويمكن أن نرجع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنظيم الذات وجودة الحياة الأكاديمية إلى أن الطالب الذي لديه القدرة على التذكر ووضع جداول للمذاكرة ووضع أهداف جادة، واستخدام المخططات والرسومات البيانية و تقبل تقييم الآخرين والتغذية الراجعة الصادرة منهم، ومراقبة مدى التقدم في الأداء وفحص الواجبات قبل تقديمها للأساتذة ، وإحساسة بمسئوليته نحو التعلم، فضلا عن تنظيم وترتيب مكان وأدوات المذاكرة- يشعر بالرضا والاستمتاع بالدراسة وحب التخصص وثقته بقدراته ومواجهته للمشكلات الدراسية والتخطيط الجيد لأداء مهامه الأكاديمية، ومن ثم ينعكس ذلك إيجابًا على جودة حياته الأكاديمية.

وعلى هذا لم تتحقق صحة الفرض الأول،؛حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين درجات مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، ودرجات مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على أنه:"توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس المرونة النفسية،ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط"بيرسون"لتحديد مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات (٤٦٧) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية من الجنسين، ومن التخصصات العلمية والأدبية ومن الفرقتين الأولى والرابعة على مقياس المرونة النفسية، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠) نتائج استخدام معامل ارتباط "بيرسون"لتحديد مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس المرونة النفسية، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٦٧).

معامل الارتباط	المرونة النفسية
جودة الحياة الأكاديمية	❖❖٠.٤٤١

ر (٤٦٥، ٠.٠١)=٠.١٠٧ اختبار ذيل واحد.

يتضح من جدول (٢٠)، ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية على مقياس المرونة النفسية، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bastaminia,A. et al.,2016)،التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين المرونة النفسية للطلاب وجودة حياتهم الأكاديمية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Foumany,G.& Saleh,J.,2015)،التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين المرونة النفسية والرضا عن الحياة (أحد مكونات وأبعاد جودة الحياة) لدى طلاب الجامعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة (Mansi,S., et al. ,2015) ودراسة (Tempski,P., et al., 2015)، حيث أشارتا إلى وجود ارتباط موجب بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

ويمكن أن نرجع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، إلى أن الطالب الذي لديه القدرة على مواجهة مشكلاته وحلها بطرائق متعددة، والإصغاء إلى الأراءِ المتعارضة وتغيير قراراته إذا لزم الأمر ، مع الاعتراف بأخطائه، فضلا عن تنوع أعماله ومشاركته في الأنشطة والمناسبات الاجتماعية المختلفة ومشاركة الأصدقاء في حل مشكلاتهم، وإدارة إنفعالاته بطريقة متزنة وتحمل المحن والأزمات- يشعر بالرضا عن دراسته وتخصصه وثقته بقدراته وكفاءته الأكاديمية ومواجهته لمشكلاته الدراسية، وما يتلقاه من مساندة أكاديمية، ومن ثم ينعكس على جودة حياته الأكاديمية.

وعلى هذا تحققت صحة الفرض الثاني، حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين درجات مقياس المرونة النفسية، ودرجات مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، وبذلك تم قبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على أنه:"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في كل:من مقياس تنظيم الذات الأكاديمية ومقياس المرونة النفسية، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف النوع، التخصص، والفرقة الدراسية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف النوع (ذكور- إناث)، التخصص (علمي- أدبي)،الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة)، والجداول (٢١، ٢٢، ٢٣) توضح نتائج ذلك:

أ- وفقًا للنوع (ذكور- إناث)

جدول (٢١) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف النوع (ذكور- إناث) (ن=٤٦٧).

المتغير		النوع	ن	م	ع	ت	درجات الحرية	الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمية	استراتيجية التذكر	ذكور	١٠٢	٥٧.١٤٧	٧.٨١٥	٠.٨٠٥	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	٥٧.٧٩٧	٧.٠٤٠			
	وضع الأهداف	ذكور	١٠٢	١٧.٣٢٣	٤.٠٤٧	٠.١٣٣	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	١٧.٣٨٦	٤.٢٤٨			
	تقييم الذات	ذكور	١٠٢	٤٧.٦٣٧	٦.٧٣٠	٠.١٤٩	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	٤٧.٧٤٢	٦.١٧٥			
	طلب المساعدة	ذكور	١٠٢	٣٢.٣١٣	٤.٣٥٥	٠.٣٦٨	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	٣٢.٤٨٧	٤.١٨٨			
	التحكم في بيئة التعلم	ذكور	١٠٢	٢٠.١١٧	٣.٥٩٦	١.٠٣١	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	١٩.٦٦٥	٣.٩٩٦			
	مسئولية التعلم	ذكور	١٠٢	١٩.٩٤١	٣.٧٢٥	٠.٠٧٧	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	١٩.٩٦٩	٣.٢٢٧			
	التنظيم	ذكور	١٠٢	٢٤.٩١١	٣.٥٨٧	١.٤٠٩	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	٢٥.٤٥٢	٣.٣٧٧			
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية		ذكور	١٠٢	٢١٩.٣٩	٢٦.٨٧٣	٠.٤٠٦	٤٦٥	غيردالة
		إناث	٣٦٥	٢٢٠.٥٠	٢٣.٦٣٠			
المرونة النفسية		ذكور	١٠٢	٧٣.٩٣١	٧.٢٢٧	٠.٠٨٨	٤٦٥	غير دالة
		إناث	٣٦٥	٧٤.١٥٠	٦.١٨٩			
جودة الحياة الأكاديمية		ذكور	١٠٢	٧٥.٠٦٨	٩.٣٨١	٢.٢٦٦	٤٦٥	٠.٠٥
		إناث	٣٦٥	٧٢.٨٦٥	٨.٤٧٦			

ت (٤٦٥، ٠.٠٥)= ١.٩٦٠ ت (٤٦٥، ٠.٠١)= ٢.٥٧٦ اختبار ذيلين

يتضح من جدول (٢١)، ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذكور وإناث طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية (استراتيجية التذكر،وضع الأهداف،تقييم الذات،طلب المساعدة،التحكم في بيئة التعلم،مسئولية التعلم،والتنظيم).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذكور وإناث طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس المرونة النفسية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات ذكور وإناث طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وذلك لصالح الذكور.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات الأكاديمية تبعًا للنوع،فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات،مثل: دراسة (Yukselturk,E.&Bulut,S.,2009) وجزئيًا مع دراسة (عبد النعيم عرفة محمود، وطارق محمد الجلالي، ٢٠١٢)،حيث أشارت كل منهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات تبعًا للنوع،كذلك تتفق مع نتيجة دراسة (جمال فرغلي الهواري،ومنال علي الخولي،٢٠٠٦)،في أنه لم توجد فروق دالة بين الجنسين في طلب المساعدة والتحكم في البيئة، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة كل من: (السعيد عبد الصالحين محمد، ٢٠٠٨)،و(هبه حسين إسماعيل، ٢٠١٣)، فكانت الفروق لصالح الذكور، أما دراسة (Bedjerano,T.,2005)؛فتفوق الإناث في عدة جوانب (التنظيم وإدارة الوقت والتحكم)، كما تفوق الذكور في الاستذكار مع الأقران وطلب المساعدة، بينما في دراسة (جمال فرغلي الهواري،ومنال علي الخولي، ٢٠٠٦)،كانت الفروق لصالح الذكور في التنظيم ووضع الأهداف وتقييم الذات، أما في دراسة (معاوية محمود أبو غزال، ٢٠١٣)؛فكانت الفروق في طلب المساعدة لصالح الذكور، وذلك بعكس ما توصلت إليه دراسة (عائدة عبد الله خطاطبة، ٢٠١٥)، حيث كانت الفروق في طلب المساعدة الأكاديمية لصالح الإناث.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية، إلى أن الظروف التي يمر بها الطلابُ سواء الذكور أو الإناث واحدة، سواء أكانت هذه الظروف أسرية أم تعليمية أم بيئية؛ فأغلب الأسر تسعى إلى تربية جميع أبنائها بنفس الأساليب،لا فرق بين ذكر وأنثى، كذلك لا تفرق بينهم في المهام التعليمية المطلوبة، ومن ثم فالكل (الذكور والإناث) مُطالب بتحديد أهدافه وتقييم ذاته وتنظيمها وطلب المساعدة إذا تطلبت الظروف ذلك، ويقع على عاتقهم-أيضًا-مسئولية تعلمهم؛نظرًا للظروف الحياتية الراهنة، ومن هنا لم يختلف كل من الذكور والإناث في تنظيم الذات الأكاديمية ومهاراتها.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تبعًا للنوع،فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، مثل:دراسة(Friborg,et al., 2005)،دراسة(ياسمين سامي آل غزال،٢٠٠٨)،دراسة(هبة سامي ابراهيم،٢٠٠٩)،دراسة(لمياء قيس الزهيري،

٢٠١٢)،دراسة(أحمد سمير أبوبكر،٢٠١٣)، دراسة Gonzalez-Torres,M.&Artuch-Garde,R.,2014)،ودراسة(Baltaci,H.&Karatas,Z.,2015)، حيث أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تبعًا للنوع، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى،مثل: دراسة(يحيى عمر شقورة، ٢٠١٢)،ودراسة(سعيد أحمد آل شويل وفتحي مهدي محمد نصر (٢٠١٢)، حيث أشارتا إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية، إلى تشابه الأساليب التربوية،سواء من قبل الأسرة أو المدرسة أوالجامعة، والتي لا تفرق بين الذكور والإناث في المعاملة،كذلك لصعوبة المواقف الحياتية التي يمر بها الطلاب(ذكور-إناث) في ظل عصرنا الحالي، ومن ثم يصبحون أكثرَ قدرة وتحملا للضغوط والمواقف الصعبة، ومن هنا لم يختلف كل من الذكور والإناث في المرونة النفسية.

أما عن وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور مقارنة بالإناث؛فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات،مثل: دراسة (كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦)، دراسة (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨)،دراسة(عبد الحميد عبد العظيم رجيعة، ٢٠٠٩)، ودراسة(سمية طه جميل ودواليا خيري عبد الوهاب، ٢٠١٢)،حيث أشارت كل منها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تبعًا للنوع لصالح الذكور، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، مثل: دراسة(إعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩)،دراسة(بديعة حبيب بنهان، ٢٠١٠)،دراسة(رغداء علي نعيسة، ٢٠١٢)،دراسة(عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٣)،دراسة(فاتن حسن عمر، ٢٠١٣)،ودراسة(بسماء أدم، وياسر الجاجان، ٢٠١٤)،التي أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تبعًا للنوع، وكذلك دراسة (أيمن سعيد الشرافي، ٢٠١٣)التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة لصالح الإناث، وكذلك دراسة (عائدة عبد الله خطاطبة، ٢٠١٥)التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في الكفاءة الأكاديمية كأحد مؤشرات جودة الحياة الأكاديمية.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين الذكور والإناث من طلاب كلية التربية لصالح الذكور،إلى طبيعة الذكور؛ فهم أكثر رضًا وشعورًا بكفاءتهم الأكاديمية، وأحيانًا يطلبون المساندة الأكاديمية دون أي حرج، بعكس البنات اللائي قد يتحرجن من طلب المساندة الأكاديمية، وقد يكون هذا راجعًا إلى تشجيع الوالدين للذكور بصورة أكبر من تشجيعهم للإناث على مواصلة الأعمال الدراسية؛بهدف التخرج للعمل المهني، لكون الذكور يقع على عاتقهم مسئولية الإنفاق على أسرهم وأبنائهم.

ت- وفقًا للتخصص (علمي- أدبي):

جدول (٢٢) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية،في كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف التخصص(علمي- أدبي) (ن=٤٦٧).

المتغير		التخصص	ن	م	ع	ت	درجات الحرية	الدلالة
مهارات تنظيم الذات الأكاديمية	استراتيجية التذكر	علمي	١٥٥	٥٨.٧٢٩	٦.٤٩٦	٢.٢٧٨	٤٦٥	٠.٠٥
		أدبي	٣١٢	٥٧.١٢١	٧.٤٩٧			
	وضع الأهداف	علمي	١٥٥	١٧.٥٠٣	٤.٢٧٠	٠.٤٧٣	٤٦٥	غيردالة
		أدبي	٣١٢	١٧.٣٠٧	٤.١٧١			
	تقييم الذات	علمي	١٥٥	٤٨.٤٠٦	٦.٠٦٩	١.٦٦٦	٤٦٥	غيردالة
		أدبي	٣١٢	٤٧.٣٧٨	٦.٣٨٤			
	طلب المساعدة	علمي	١٥٥	٣٣.١٦٧	٣.٨٣٧	٢.٦٠٧	٤٦٥	٠.٠١
		أدبي	٣١٢	٣٢.٠٩٢	٤.٣٦٢			
	التحكم في بيئة التعلم	علمي	١٥٥	٢٠.٠٧٧	٣.١٤٨	١.٣٤٤	٣٩٦.٧٧٦ حالة عدم تجانس	غيردالة
		أدبي	٣١٢	١٩.٦٠٩	٤.٢٣٨			
	مسئولية التعلم	علمي	١٥٥	٢٠.١٣٥	٣.٢٠٧	٠.٧٨٤	٤٦٥	غيردالة
		أدبي	٣١٢	١٩.٨٧٨	٣.٤٠٢			
	التنظيم	علمي	١٥٥	٢٥.٩٠٣	٣.٠٩٧	٢.٥٤٤	٤٦٥	٠.٠٥
		أدبي	٣١٢	٢٥.٠٥١	٣.٥٥١			
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية		علمي	١٥٥	٢٢٣.٩٢	٢٢.٠٢٣	٢.٣٠٢	٤٦٥	٠.٠٥
		أدبي	٣١٢	٢١٨.٤٤	٢٥.٢٦٣			
المرونة النفسية		علمي	١٥٥	٧٣.٦٤٥	٧.٠١٨	١.٠٨٥	٤٦٥	غيردالة
		أدبي	٣١٢	٧٤.٣٣٠	٦.١٠٥			
جودة الحياة الأكاديمية		علمي	١٥٥	٧٣.٥٤١	٨.٢٤٠	٠.٣٤٠	٤٦٥	غيردالة
		أدبي	٣١٢	٧٣.٢٥٠	٨.٩٥٩			

ت (٤٦٥، ٠.٠٥)= ١.٩٦٠ ت (٤٦٥، ٠.٠١)= ٢.٥٧٦ ت (٣٩٦، ٠.٠٥)= ١.٩٦٠ اختبار ذيلين.

يتضح من جدول (٢٢)، ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في مقياس تنظيم الذات الأكاديمية كدرجة كلية،وبعض أبعاده الفرعية: إستراتيجية التذكر، التنظيم (عند٠.٠٥)، وطلب المساعدة (عند ٠.٠١)،لصالح طلاب التخصصات العلمية مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية، بينما لا توجد فروق دالة في باقي أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمية (وضع الأهداف، تقييم الذات، التحكم في بيئة التعلم،ومسئولية التعلم) باختلاف التخصص (علمي- أدبي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف التخصص (علمي- أدبي).

أما عن وجود فروق في بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية تبعًا للتخصص في المهارات (استراتيجية التذكر، طلب المساعدة، والتنظيم) وفي الدرجة الكلية لصالح طلاب التخصص العلمي؛فتتفق هذه النتيجة مع

نتيجة دراسة (عائدة عبد الله خطاطبة،٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في طلب المساعدة الأكاديمية لصالح التخصص العلمي، لكنها تختلف مع نتيجة دراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق في بعض مهارات تنظيم الذات،مثل وضع الأهداف لصالح الشعب الأدبية.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات الأكاديمية تبعًا للتخصص في المهارات (إستراتيجية التذكر، طلب المساعدة، والتنظيم) وفي الدرجة الكلية لصالح التخصص العلمي-إلى أن مقررات الأقسام العلمية بعضها نظري والآخر عملي،فهم يستخدمون مهاراتٍ لتنظيم الذات أكثر من نظرائهم بالأقسام الأدبية، كما أن مقرراتهم تتطلب تنوعًا أكثر في تنظيم الذات،وإدراك طلاب الأقسام العلمية لمقرراتهم التي تتطلب منهم الإتقان يجعلهم أكثر تركيزًا في المهام المطلوبة منهم، فهم أكثر تنظيمًا وترتيبًا لأدواتهم وأماكن استذكارهم، وأكثر طلبًا للمساعدة من الآخرين لتحقيق أهدافهم، ومن هنا كانت الفروق لصالح طلاب التخصص العلمي في مهارات (إستراتيجية التذكر، طلب المساعدة، والتنظيم).

كما يمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات الأكاديمية بين طلاب (العلمي-الأدبي) في مهارات (وضع الأهداف،تقييم الذات،التحكم في بيئة التعلم،ومسئولية التعلم)- إلى أن الطلاب في التخصصات العلمية أو الأدبية لديهم القدرة على وضع أهدافهم وتقييم ذواتهم، ويستطيعون التحكم في بيئة تعلمهم، كالرجوع إلى المصادر والكتب العلمية، وعدم الانشغال بأية مثيرات تعيق استذكارهم،ولديهم مسئولية تجاه تعلمهم، فهم يمرون بنفس المواقف التعليمية والإدارية؛وبالتالي لا تختلف معظم مهارات تنظيمهم لذواتهم أكاديميًا.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تبعًا للتخصص؛فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات،مثل: دراسة(هبة سامي ابراهيم، ٢٠٠٩)، دراسة(يحيى عمر شقورة، ٢٠١٢)،ودراسة(لمياء قيس الزهيري، ٢٠١٢)،حيث أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تبعًا للتخصص، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، مثل:دراسة(ياسمين سامي آل غزال، ٢٠٠٨)التي أشارت إلى وجود فروق في المرونة النفسية لصالح طلاب التخصص العلمي.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية بين طلاب (العلمي- الأدبي) من طلاب كلية التربية،إلى طبيعة المقررات التي يدرسها كل من طلاب التخصصين، والتي تتطلب من الطالب المثابرة والتحمل والاستمرارية في أداء المهام، والقدرة على تحمل الصعاب التي قد يواجهها، فالمواقف التعليمية التي يمر بها طلاب التخصصين واحدة، تكسبهم القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تبعًا للتخصص،فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات،مثل: دراسة (عبد الحميد عبد العظيم رجيعة، ٢٠٠٩)،دراسة(بديعة حبيب بنهان، ٢٠١٠)،دراسة(رغداء علي نعيسة، ٢٠١٢)،دراسة(فاتن حسن عمر،

٢٠١٣)،ودراسة(بسماء أدم، وياسر الجاجان، ٢٠١٤)،حيث أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة تبعًا للتخصص، كما اختلفت هذه النتيجة معً نتائج دراسات أخرى،مثل:دراسة(عادل عبد المعطي الأبيض، ٢٠٠٥)،دراسة(أحمد عبد الله الثنيان، ٢٠٠٩)،ودراسة(سمية طه جميل، ودواليا خيري عبد الوهاب، ٢٠١٢)، فكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية، أما دراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠١٠)،ودراسة(أيمن سعيد الشرايفي، ٢٠١٣) فكانت الفروق لصالح التخصصات الأدبية.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين الطلاب (العلمي- الأدبي)من طلاب كلية التربية؛إلى أن طلاب القسمين لديهم رضا عن حياتهم الأكاديمية، واستمتاع بدراسة مقرراتهم الدراسية،سواء كانت العلمية أو الأدبية، ومن ثم فإنهم يخططون تخطيطا جيداً لمستقبلهم، ويثقون في كفاءتهم وقدراتهم الأكاديمية في أداء وإنجاز مهامهم الأكاديمية، ومن ثم لديهم جودة حياة بنسب متقاربة؛ نظرًا لتشابه المواقف التعليمية التي يمرون بها، وأن التخصص ومقرراتهم الدراسية تحقق طموحاتهم الدراسية، ومن هنا لم تكن هناك فروقٌ جوهرية بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في جودة الحياة الأكاديمية.

ج- وفقًا للفرقة الدراسية(الأولى- الرابعة):

جدول (٢٣) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في كل من:مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية(الأولى- الرابعة) (ن=٤٦٧).

المتغير		الفرقة الدراسية	ن	م	ع	ت	درجات الحرية	الدلالة
مهارات تنظيم الذات الأكاديمية	استراتيجية التذكر	الأولى	٢٦١	٥٨.٧٨٥	٦.٧٧٨	٣.٨٦٨	٤٦٥	٠.٠١
		الرابعة	٢٠٦	٥٦.٢٢٣	٧.٥٠٤			
	وضع الأهداف	الأولى	٢٦١	١٧.٥٥٩	٤.٢٣٧	١.٠٨٢	٤٦٥	غيردالة
		الرابعة	٢٠٦	١٧.١٣٥	٤.١٥٣			
	تقييم الذات	الأولى	٢٦١	٤٨.٤١٧	٦.١٩١	٢.٧١٧	٤٦٥	٠.٠١
		الرابعة	٢٠٦	٤٦.٨٣٥	٦.٣٢٥			
	طلب المساعدة	الأولى	٢٦١	٣٣.١٦٨	٤.٠٨٧	٤.٢١٦	٤٦٥	٠.٠١
		الرابعة	٢٠٦	٣١.٥٣٨	٤.٢٢٢			
	التحكم في بيئة التعلم	الأولى	٢٦١	٢٠.٠٨٤	٣.٧١٩	١.٩٩٤	٤٦٥	٠.٠٥
		الرابعة	٢٠٦	١٩.٣٥٩	٤.١١٩			
	مسئولية التعلم	الأولى	٢٦١	٢٠.١٢٢	٣.٦٢٢	١.١٨٨	٤٦٤.٦٧٦ حالة عدم تجانس	غيردالة
		الرابعة	٢٠٦	١٩.٧٦٢	٢.٩٣٤			
	التنظيم	الأولى	٢٦١	٢٦.٠٠٧	٣.١٧٥	٤.٨٩٦	٤٦٥	٠.٠١
		الرابعة	٢٠٦	٢٤.٤٨١	٣.٥٥١			
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية		الأولى	٢٦١	٢٢٤.١٥	٢٣.٢٦٠	٣.٩٤٣	٤٦٥	٠.٠١
		الرابعة	٢٠٦	٢١٥.٣٣	٢٤.٨٦٠			
المرونة النفسية		الأولى	٢٦١	٧٤.١٣٠	٦.٦٦٦	٠.١٠٤	٤٦٥	غيردالة
		الرابعة	٢٠٦	٧٤.٠٦٨	٦.١١٧			
جودة الحياة الأكاديمية		الأولى	٢٦١	٧٣.٧٧٣	٨.٧٠٠	١.١٩٢	٤٦٥	غيردالة
		الرابعة	٢٠٦	٧٢.٨٠٥	٨.٧٣٤			

ت (٤٦٥، ٠.٠٥)= ١.٩٦٠ ت (٤٦٥، ٠.٠١)=٢.٥٧٦ ت (٤٦٤، ٠.٠٥)= ١.٩٦٠ اختبار ذيلين.

يتضح من جدول (٢٣)، ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في مقياس تنظيم الذات الأكاديمية وبعض أبعاده الفرعية: استراتيجية التذكر، تقييم الذات، طلب المساعدة، التنظيم (عند٠,٠١)، والتحكم في بيئة التعلم (عند٠,٠٥)،لصالح طلاب الفرقة الأولى مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في بُعدي وضع الأهداف ومسئولية التعلم باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية- جامعة الإسكندرية في مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة).

أما عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس تنظيم الذات الأكاديمية وبعض أبعاده باختلاف الفرقة الدراسية؛فتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تنظيم الذات باختلاف الفرقة الدراسية.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (استراتيجية التذكر،تقييم الذات،طلب المساعدة،التنظيم،والتحكم في بيئة التعلم) والدرجة الكلية لصالح طلاب الفرقة الأولى-إلى أن طلاب الفرقة الأولى أكثر تنظيمًا لذواتهم،من حيث استخدام استراتيجيات تذكرهم وتقييمهم لذواتهم وتنظيمها وطلب المساعدة والتحكم في بيئة تعلمهم، فطلاب الفرقة الأولى في بداية المرحلة الجامعية التي تعد مرحلة جديدة بالنسبة لهم؛يتطلب منهم التنظيم الذاتي بصورة أكبر من زملائهم في الفرق الدراسية الأعلى منها،والذين تعودوا على طريقة الدراسة الجامعية، فوجود الطالب في مرحلة دراسية جديدة تجعله يشعر بدرجة مرتفعة من التوتر للتعامل مع هذا المجتمع الجديد بالنسبة له، ونظرًا لحرص الآباء وتحذيرهم وتحفيزهم لأبنائهم بخطورة وأهمية المرحلة الجامعية؛ كل هذا يستدعي منهم أن يكونوا أكثرَ تنظيمًا.

كما يمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (وضع الأهداف،ومسئولية التعلم)باختلاف الفرقة الدراسية،إلى أن طلاب الفرقتين الأولى والرابعة وجب عليهم وضع أهدافهم بعناية ودقة، ويقع عليهم مسئولية تعلمهم، سواء للفرقة الأولى كبداية مرحلة جديدة،أو الفرقة الرابعة التي أوشكت على الانتهاء من الدراسة الجامعية وبداية سوق العمل.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية باختلاف الفرقة الدراسية،؛فتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات،مثل: دراسة (لمياء قيس الزهيري ،٢٠١٢)،ودراسة(أحمد سمير أبوبكر ، ٢٠١٣)،حيث أشارت كل منها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية تبعًا للفرقة الدراسية، كما اختلفت ًهذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى،مثل: دراسة(Mansi,S., et al. ,2015)التي أشارت إلى أن طلاب الفرقة الثالثة أقل مرونة من طلاب الفرق الأخرى.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية باختلاف الفرقة الدراسية،إلى أن كلا من طلاب الفرقتين يتمتعان بالقدرة العقلية والانفعالية والاجتماعية التي تمكنهممن مواجهة المشكلات الأكاديمية وحلها، والتعامل مع المواقف الأكاديمية بطرق متنوعة.

أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية؛ فتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (فاتن حسن عمر، ٢٠١٣)،حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة باختلاف الفرقة الدراسية ، كما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى،مثل:دراسة(عادل عبد المعطي الأبيض، ٢٠٠٥)،واختلفت مع نتيجة دراسة(Mansi,S., et al. ,2015)، حيث أشارت أن طلاب الفرقة الثالثة منخفضون في جودة الحياة مقارنة بطلاب الفرق الأخرى.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين طلاب كلية التربية باختلاف الفرقة (الأولى –الرابعة)،إلى أن طلاب كل من الفرقتين لديهم تشابه في الكفاءة الأكاديمية والرضا الأكاديمي نحو دراستهم، والمساندة الأكاديمية،سواء من الآباء أو المعلمين، وقد يرجع هذا-أيضًا-لتشابه المواقف الأكاديمية التي يمر بها طلاب كل من الفرقتين.

وعلى هذا تحققت صحة الفرض الثالث جزئيًا، حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا في مقياس مهارات تنظيم الذات الأكاديمية ومقياس المرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية باختلاف النوع، لكن وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور مقارنة بالإناث في مقياس جودة الحياة الأكاديمية،كما لم توجد فروق دالة في مهارات وضع الأهداف،تقييم الذات،التحكم في بيئة التعلم، ومسئولية التعلم،وفي مقياسي جودة الحياة الأكاديمية والمرونة النفسية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية باختلاف التخصص،لكن وُجدت فروق دالة عند (مستوى٠.٠٥، ومستوى٠.٠١) لصالح طلاب التخصص العلمي مقارنة بطلاب التخصص الأدبي في الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده (استراتيجية التذكر، التنظيم، وطلب المساعدة)،ولم توجد فروق دالة في بعض أبعاد مقياس تنظيم الذات الأكاديمية (وضع الأهداف،ومسئولية التعلم)،كذلك في مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف الفرقة الدراسية (الأولى- الرابعة)،لكن وُجدت فروق دالة لصالح طلاب الفرقة الأولى مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة في مقياس تنظيم الذات الأكاديمية وأبعاده: إستراتيجية التذكر، تقييم الذات، طلب المساعدة، والتنظيم (عند٠.٠١)، وفي التحكم في بيئة التعلم (عند٠.٠٥).

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه:"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية ومستوى المرونة النفسية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه -بعد التحقق من شروطه، حيث بلغت قيمة ليفين لتجانس التباينات لجودة الحياة الأكاديمية وفق مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (٠.٦٠٧)، وهي غير دالة عند درجات حرية (٦، ٤٦٠، ٠.٠٥)، كما بلغت قيمة ليفين لتجانس التباينات لجودة الحياة الأكاديمية وفق مستوى المرونة النفسية (١.٤٨٧)، وهي غير دالة عند درجات حرية (٢، ٤٦٤، ٠.٠٥)- لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، ومستوى المرونة النفسية، والجداول من(٢٤- ٢٩) توضح نتائج ذلك:

أ- بالنسبة للفروق في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية،وذلك وفق مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (ن=٤٦٧).

مقياس تنظيم الذات الأكاديمية	ن	م	ع
استراتيجية التذكر	٤٠	٧٤.٩٥٠	٨.٢٩٢
وضع الأهداف	١٠٥	٧٣.٠٩٥	٩.٢٧٢
تقييم الذات	٦٢	٧٥.٣٣٨	٩.٢٣٤
طلب المساعدة	٦٧	٧٣.٦١١	٨.٢٠٩
التحكم في بيئة التعلم	٧٠	٧٣.٠١٤	٧.٥٩٠
مسئولية التعلم	٦٣	٧٤.٤٧٦	٨.٧٣٩
التنظيم	٦٠	٦٩.٥٦٦	٨.٣٧٩

ملحوظة: تم حساب متوسطات جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب وفق مهارة تنظيم الذات السائدة أي المسيطرة، وتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية؛ نظرًا لعدم تساوي مفردات كل مهارة من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية.

جدول (٢٥) نتائج استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (ن=٤٦٧).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٣٠٥.٦٢٥	٦	٢١٧.٦٠٤	٢.٩٣٣	٠.٠١
داخل المجموعات	٣٤١٢٦.١٧٨	٤٦٠	٧٤.١٨٧		
الكلي	٣٥٤٣١.٨٠٣	٤٦٦			

ف (٦، ٤٦٠، ٠.٠١)= ٢.٨٠٢

يتضح من جدول (٢٥)، ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس جودة الحياة الأكاديمية،باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (استراتيجية التذكر،وضع الأهداف،تقييم الذات،طلب المساعدة،التحكم في بيئة التعلم،مسئولية التعلم،والتنظيم).

ولتحديد اتجاه دلالة الفروق بين كل متوسطين لدرجات جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية-تم استخدام اختبار "شيفية"Scheffe"، وذلك كما في جدول (٢٦):

جدول (٢٦) نتائج اختبار مدى"شيفية"لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل مجموعتين (مهارات تنظيم الذات الأكاديمية) في جودة الحياة الأكاديمية.

المقارنة بين كل مجموعتين		دلالة الفرق باختبار"شيفية"
التذكر	وضع الأهداف	١.٨٥٤
	تقييم الذات	-٠.٣٨٨
	طلب المساعدة	١.٣٣٨
	التحكم في البيئة	١.٩٣٥
	مسئولية التعلم	٠.٤٧٣
	التنظيم	٥.٣٨٣❖
وضع الأهداف	تقييم الذات	-٢.٢٤٣
	طلب المساعدة	-٠.٥١٦
	التحكم في البيئة	٠.٠٨٠
	مسئولية التعلم	-١.٣٨٠
	التنظيم	٣.٥٢٨
تقييم الذات	طلب المساعدة	١.٧٢٦
	التحكم في البيئة	٢.٣٢٤
	مسئولية التعلم	٠.٨٦٢
	التنظيم	٥.٧٧٢❖
طلب المساعدة	التحكم في البيئة	٠.٥٩٧
	مسئولية التعلم	-٠.٨٦٤
	التنظيم	٤.٠٤٥
التحكم في البيئة	مسئولية التعلم	-١.٤٦١
	التنظيم	٣.٤٤٧
مسئولية التعلم	التنظيم	٤.٠٤٥❖

❖ دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٢٦): وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠.٠٥) لصالح الطلاب ذوي مهارة استراتيجية التذكر،ولصالح ذوي مهارة تقييم الذات،ولصالح ذوي مهارة مسئولية التعلم مقارنة، بالطلاب ذوي مهارة التنظيم في مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

ونظرا لعدم وجود دراسات-في حدود علم الباحثَيْن- تتناول الفروق في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية؛فإنه يمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية لصالح

الطلاب ذوي مهارة إستراتيجية التذكر، وذوي مهارة مسئولية التعلم، وذوي مهارة تقييم الذات مقارنة بذوي مهارة التنظيم-إلى أن الطلاب الذين يستخدمون استراتيجية التذكر بصورة أكبر من المهارات الأخرى،يقومون باستخدام بطاقات ملاحظةٍ ومخططات ورسوم بيانية والتمثيل برموز في تناولهم للمعلومات، فضلا عن التلخيص ووضع الأسئلة واسترجاع الملاحظات، كما أن ذوي مهارة تقييم الذات يقيمون إنجازاتهم نهاية كل فصل دراسي، ويرحبون بتقييم الآخرين،ويطلبون منهم وضع ملاحظات على مهامهم ولديهم الانفتاح بصدر رحب على التغيرات الناتجة عن التغذية الراجعة، كما أن ذوي مهارات مسئولية التعلم يلجأون إلى فحص واجباتهم قبل تقديمها للأساتذة وتأدية مهامهم فور مطالبتهم بها؛هذا بدوره يمكنهم من تخطيط وإنجاز أعمالهم وتحقيق طموحاتهم والثقة في قدراتهم وأدائهم في المهام؛مما يشبع رضاهم الدراسي وكفاءتهم الأكاديمية وسعيهم للمساندة الأكاديمية، وذلك مقارنة بالطلاب ذوي مهارة التنظيم الذين يشغلون أنفسهم فقط بتجهيز وترتيب الأدوات قبل استخدامها، والاستذكار في مكان مخصص لذلك بعد التأكد من نظافته.

ويمكن أن نرجع عدم وجود فروق دالة في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف باقي مهارات تنظيم الذات الأكاديمية(وضع الأهداف،طلب المساعدة،والتحكم في بيئة التعلم)،إلى أن الطلاب ذوي هذه المهارات-بصرف النظر عن اختلافهم في تلك المهارات-عادة ما يخططون لمهامهم الدراسية،ويضعون جداول زمانية وتفصيلية لجميع أنشطتهم اليومية، ويستخدمون مصادر علمية ومكتبية متنوعة ويطلبون المساعدة الأكاديمية، ويتجنبون أية مثيرات أخرى تعوق استذكارهم.

ب- بالنسبة للفروق في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع، متوسط،ومنخفض)

جدول (٢٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية،وذلك وفق مستوى المرونة النفسية (ن=٤٦٧).

مستوى المرونة النفسية	ن	م	ع
مستوى مرتفع	٧٥	٨٠.٦٨٠	٦.٦١١
مستوى متوسط	٣١٨	٧٢.٧٣٩	٨.١٨٠
مستوى منخفض	٧٤	٦٨.٥٢٧	٨.٣٧١

ملحوظة: تم حساب متوسطات جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب وفق مستوى المرونة النفسية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (٢٨) نتائج استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (ن=٤٦٧).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٥٨٦٩.٧٠١	٢	٢٩٣٤.٨٥٠	٤٦.٠٦٥	٠.٠١
داخل المجموعات	٢٩٥٦٢.١٠٢	٤٦٤	٦٣.٧١١		
الكلي	٣٥٤٣١.٨٠٣	٤٦٦			

ف (٢، ٤٦٤، ٠.٠١)= ٢.٨٠٢.

يتضح من جدول (٢٨)، ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في مقياس جودة الحياة الأكاديمية،باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع، متوسط،ومنخفض).

ولتحديد اتجاه دلالة الفروق بين كل متوسطين لدرجات جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع، متوسط،ومنخفض) لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية-تم استخدام اختبار "شيفية"Scheffe"، وذلك كما في جدول (٢٩):

جدول (٢٩) نتائج اختبار مدى"شيفية" لتحديد اتجاه دلالة الفروق بين متوسطي درجات كل مجموعتين (مستوى المرونة النفسية) في جودة الحياة الأكاديمية.

المقارنة بين كل مجموعتين		دلالة الفرق باختبار شيفية
مرتفع	متوسط	٧.٩٤١❖
	منخفض	١٢.١٥٢❖
متوسط	مرتفع	-٧.٩٤١❖
	منخفض	٤.٢١١❖
منخفض	مرتفع	-١٢.١٥٢❖
	متوسط	-٤.٢١١❖

❖ دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من جدول (٢٩): وجود فروق دالة إحصائيًا عند (٠.٠٥) في مقياس جودة الحياة الأكاديمية لصالح الطلاب ذوي المستوى المرتفع من المرونة النفسية،مقارنة بكل من الطلاب ذوي المستوى المتوسط وذوي المستوى المنخفض،كذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى المتوسط من المرونة النفسية؛مقارنة بالطلاب ذوي المستوى المنخفض منها.

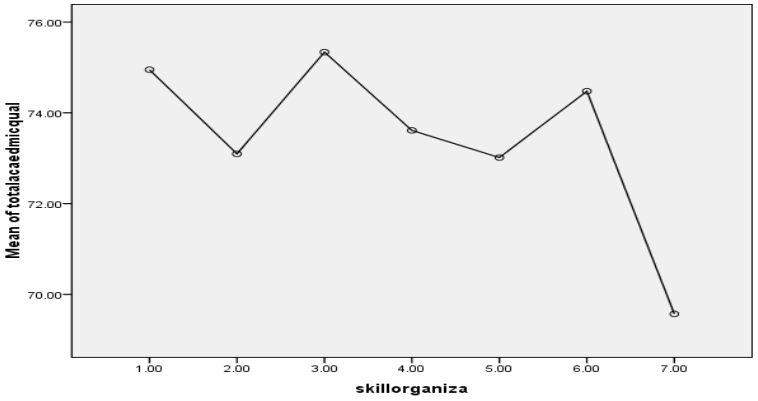
تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Mansi,S., et al. ,2015)، حيث أشارت إلى أن المستوى المرتفع من المرونة كان عاملا إيجابيًا لجودة الحياة،كذلك تتفق مع نتيجة دراسة (Tempski,P., et al., 2015)التي

أشارت إلى أن الطلاب ذوي المرونة المنخفضة لديهم مستوى أقل من جودة الحياة، بينما الطلاب ذوو المرونة المرتفعة لديهم مستوى أعلى من جودة الحياة.

ويمكن أن نرجع وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين طلاب كلية التربية باختلاف مستوى المرونة النفسية، لصالح الطلاب ذوي المستوى المرتفع من المرونة النفسية مقارنة بكل من ذوي المستوى المتوسط والمستوى المنخفض، ولصالح الطلاب ذوي المستوى المتوسط من المرونة النفسية مقارنة بذوي المستوى المنخفض-إلى أن الطلاب الذين يتصفون بمرونة مرتفعة يحافظون على هدوء أعصابهم وتقبل انتقادات الآخرين وإدارة انفعالاتهم وتحمل المحن والشدائد، وغالبًا ما يتجاوزون أخطاء الآخرين ويحترمون آرائهم،حتى وإن كانت متعارضة معهم، وبإمكانهم تعديل قراراتهم عند الضرورة،وتتسم أعمالهم بالتنوع،و بإمكانهم تقديم المساعدة للآخرين والمشاركة في حل مشكلاتهم؛هذا ما يجعل دوافعهم قوية لتحقيق طموحاتهم ومواصلة نجاحهم،والشعور بالرضا والاستمتاع بجوانب حياتهم بما فيها مهامهم الأكاديمية.

وعلى هذا لم تتحقق صحة الفرض الرابع جزئيًا، حيث وُجدت فروق دالة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية لصالح كل من الطلاب ذوي مهارة إستراتيجية التذكر، ومهارة تقييم الذات،ومهارة مسؤولية التعلم،مقارنة بالطلاب ذوي مهارة التنظيم، بينما لم توجد فروق دالة في مقياس جودة الحياة باختلاف المهارات الأخرى لتنظيم الذات الأكاديمية،كذلك وُجدت فروق دالة إحصائيًا في مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع، متوسط،ومنخفض).

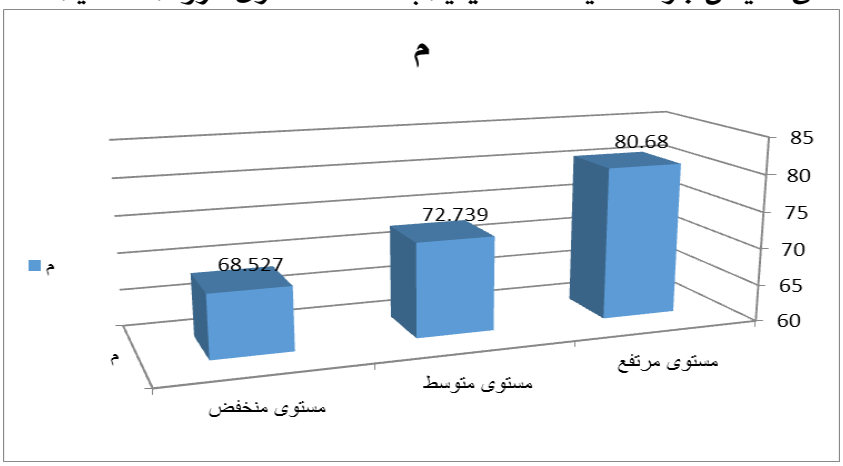
وشكل (٤) يوضح ذلك تمثيلا للفروق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية.



شكل (٤)

تمثيل للفروق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية.

وشكل (٥) يوضح تمثيلًا للفروق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية.



شكل (٥) تمثيل للفروق بين متوسطات درجات طلاب عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوى المرونة النفسية (مرتفع،متوسط،ومنخفض)

نتائج الفرض الخامس ومناقشتها

ينص الفرض الخامس على أنه:"تسهم مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise،لتحديد مقدار إسهام كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، ورُصدت نتائج ذلك في جداول من(٣٠- ٣٣):

جدول (٣٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية في كل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٦٧).

المتغيرات	ن	م	ع
جودة الحياة الأكاديمية	٤٦٧	٧٣.٣٤٦	٨.٧١٩
مهارة استراتيجية التذكر		٥٧.٦٥٥	٧.٢١٣
مهارة وضع الأهداف		١٧.٣٧٢	٤.٢٠١
مهارة تقييم الذات		٤٧.٧١٩	٦.٢٩٣
مهارة طلب المساعدة		٣٢.٤٤٩	٤.٢٢١
مهارة التحكم في بيئة التعلم		١٩.٧٦٤	٣.٩١٣
مهارة مسئولية التعلم		١٩.٩٦٣	٣.٣٣٨
مهارة التنظيم		٢٥.٣٣٤	٣.٤٢٧
المرونة النفسية		٧٤.١٠٢	٦.٤٢٣

جدول (٣١) معامل الارتباط المتعدد ومربع معامل الارتباط المتعدد والخطأ المعياري،ونسبة الإسهام للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، بطريقة الانحدار المتدرج (ن=٤٦٧).

النموذج	ر	ر٢	ر٢ المعدل	الخطأ المعياري	نسبة الإسهام
١	٠.٤٤١	٠.١٩٥	٠.١٩٣	٧.٨٣٣	٪١٩.٣
٢	٠.٥٣٩	٠.٢٩١	٠.٢٨٨	٧.٣٥٩	٪٢٨.٨
٣	٠.٥٦٤	٠.٣١٩	٠.٣١٤	٧.٢٢١	٪٣١.٤

جدول (٣٢) تحليل تباين الانحدار (ن=٤٦٧).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١	الانحدار٦٨٩٥.٥٠٠	١	٦٨٩٥.٥٠٠	١١٢.٣٦٢	٠.٠١
	البواقي ٢٨٥٣٦.٣٠٣	٤٦٥	٦١.٣٦٨		
	كلي ٣٥٤٣١.٨٠٣	٤٦٦			
٢	الانحدار ١٠٢٩٧.٥٠١	٢	٥١٤٨.٧٥١	٩٥.٠٥٠	٠.٠١
	البواقي ٢٥١٣٤.٣٠٢	٤٦٤	٥٤.١٦٩		
	كلي ٣٥٤٣١.٨٠٣	٤٦٦			
٣	الانحدار ١١٢٨٥.٤٧٦	٣	٣٧٦١.٨٢٥	٧٢.١٣٢	٠.٠١
	البواقي ٢٤١٤٦.٣٢٧	٤٦٣	٥٢.١٥٢		
	كلي ٣٥٤٣١.٨٠٣	٤٦٦			

جدول (٣٣) ملخص تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise (الارتباطات).

النموذج	الارتباطات غير المعيارية		ارتباطات معيارية	ت	الدلالة
	B	الخطأ المعياري	بيتا		
١ ثابت	٢٨.٩٧٠	٤.٢٠٢		٦.٨٩٤	٠.٠١
- المرونة النفسية.	٠.٥٩٩	٠.٠٥٦	٠.٤٤١	١٠.٦٠٠	٠.٠١
٢ ثابت	٢٠.٠٩٥	٤.١٠٤		٤.٨٩٧	٠.٠١
- المرونة النفسية	٠.٤٩٤	٠.٠٥٥	٠.٣٦٤	٩.٠٢٨	٠.٠١
- مسئولية التعلم.	٠.٨٣٨	٠.١٠٥	٠.٣١٩	٧.٩٢٥	٠.٠١
٣ ثابت	١٤.٧٩٧	٤.٢٠٧		٣.٥١٨	٠.٠١
- المرونة النفسية	٠.٤٤٣	٠.٠٥٥	٠.٣٢٦	٨.٠٦٦	٠.٠١
- مسئولية التعلم	٠.٥٩٧	٠.١١٧	٠.٢٢٩	٥.١١٨	٠.٠١
- استراتيجية التذكر.	٠.٢٣٩	٠.٠٥٥	٠.١٩٨	٤.٣٥٢	٠.٠١

ملحوظة: أفضل نموذج هو نموذج رقم ٣

يتضح من الجدولين (٣٢، ٣٣) ما يلي:

أظهرت النتائج أن قيم " ف " المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، حيث إنها دالة إحصائيًا عند (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (المرونة النفسية، ومهارتي مسئولية التعلم واستراتيجية

التذكر "كمهارات لتنظيم الذات الأكاديمية")، والمتغير التابع (الدرجات على مقياس جودة الحياة الأكاديمية)، كما أن قيمة " ت " لمعاملات الانحدار دالة إحصائيًا عند (٠.٠١)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية على مقياس جودة الحياة الأكاديمية من درجات المرونة النفسية ومهارتي مسئولية التعلم واستراتيجية التذكر، ويمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب عينة الدراسة، كالتالي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية = ١٤.٧٩٧+(٠.٤٤٣× المرونة النفسية)+(٠.٥٩٧× مهارة مسئولية التعلم)+ (٠.٢٣٩× مهارة استراتيجية التذكر).

وقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وقيمة معاملات التحديد (مربع معامل الارتباط)، التي تعبر عن مقدار التباين (الإسهام النسبي) الذي يسهم به المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع، وهذا ما يوضحه الجدول (٣١)، وبذلك تُسهم كل من المرونة النفسية ومهارة مسئولية التعلم ومهارة إستراتيجية التذكر معًا في تفسير (٣١.٤٪) من تباين المتغير التابع (الدرجات على مقياس جودة الحياة الأكاديمية)، حيث تُسهم كل منها بمفردها على الترتيب(١٩.٣٪)، (٩.٥٪)، (٢.٦٪) من تباين المتغير التابع (الدرجات على مقياس جودة الحياة الأكاديمية)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي)،لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

وعلى هذا تحققت صحة الفرض الخامس جزئيًا، حيث أسهمت كل من المرونة النفسية ومهارتي مسئولية التعلم وإستراتيجية التذكر (من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية) في التنبؤ بالدرجات على مقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية-جامعة الإسكندرية، بينما لم تُسهم باقي مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (وضع الأهداف،تقييم الذات،طلب المساعدة،التحكم في بيئة التعلم،والتنظيم) بصورة دالة في التنبؤ بذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Alrikson- Shmidt,A., et al., 2007)، حيث أشارت إلى التأثير الإيجابي للمرونة النفسية في جودة الحياة لدى الطلاب، ودراسة (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية للطلاب، ودراسة (Rahat,E.& Ilhan,T.,2016)،التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية بمعلومية المرونة والمساندة الاجتماعية، ودراسة (Bastaminia,A. et al.,2016)التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة بمعلومية المرونة النفسية لديهم.

ويمكن أن نرجع إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية من خلال المرونة النفسية، ومهارتي مسئولية التعلم وإستراتيجية التذكر (من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية)-إلى أن الطلاب الذين يتصفون بالمرونة غالبًا ما يُواجهون واقعهم والمحن والضغوط

بجرأة، ويتقبلون آراء آبائهم وأساتذتهم والآخرين، ويُعدلون كل ما يتلقونه من معلومات بأسلوب متوافق، وإعطاء أولوية لأنشطتهم،وكثيراً ما يلجأون لفحص واجباتهم، وهذا يجعلهم يحملون على عاتقهم مسئولية تعلمهم؛ مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية و مواصلة النجاح الدراسي والاستمتاع بذلك والرضا عنه، ومن هنا أمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، وهذا ما يتفق مع نتائج الفرضين الأول والثاني.

كذلك يمكن أن نرجع عدم إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية من خلال باقي مهارات تنظيم الذات الأكاديمية (وضع الأهداف،تقييم الذات،طلب المساعدة،التحكم في بيئة التعلم،والتنظيم)-إلى أن هؤلاء الطلاب الذين يتصفون بهذه المهارات ربما يضعون خططا وأهدافا لتعلمهم، ويقيمون أعمالهم، ويطلبون المساعدة من الآخرين لإعطائهم التغذية الراجعة، ويتحكمون في بيئة تعلمهم، ويسعون لترتيب وتنظيم أدواتهم وأماكن تعلمهم، بغض النظر عن شعورهم بالرضا والاستمتاع إزاء ذلك.

توصيات البحث ومقترحاته، والبحوث المستقبلية

١- عقد ندوات وورش عمل تهدف إلى توعية الطلاب ببعض العوامل المؤثرة في جودة حياتهم الأكاديمية.

٢- تصميم برامج إرشادية لتنمية جودة الحياة الأكاديمية للطلاب،كذلك تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية.

٣- دعوة الآباء والمربين بضرورة الاهتمام بجودة الحياة عامة،وجودة الحياة الأكاديمية خاصة لدى شبابنا، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات تنظيم الذات ومجابهة الضغوط والمحن بمرونة وفاعلية.

٤- برنامج تدريبي قائم على مهارات تنظيم الذات،وتأثيره في تحسين جودة الحياة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

٥- فعالية برنامج قائم على مكونات المرونة النفسية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

١. أحمد سمير صديق أبوبكر (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب كلية التربية (دراسة سيكومترية- كلينيكية). **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- جامعة المنيا.

٢. أحمد عبد الله الثنيان(٢٠٠٩). جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

٣. أسبينول وستودينجر (٢٠٠٦). **سيكولوجية القوى الإنسانية: تساؤلات أساسية وتوجهات مستقبلية لعلم النفس الإيجابي**. ترجمة: صفاء الأعسر، نادية شريف، عزيزة السيد، وعلاء الدين كفافي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

٤. إسماعيل صالح الفرا، وزهير عبد الحميد النواجحة(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٢(٢)، ٥٧-٩٠.

٥. إعتدال عباس حسانين (٢٠٠٩). إتقان تعلم علم النفس وتأثيره على إدراك جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية-جامعة السويس. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ١٩(٣)، ٢٢٨-٢٧٢.

٦. السعيد عبد الصالحين محمد (٢٠٠٨). تنظيم الذات كعامل عام أو كعوامل طائفية وعلاقته بسمات الشخصية المستهدفة للاضطرابات الصحية. **مجلة دراسات نفسية**، ١٨(٣)، ٥٢٥-٥٦١.

٧. السيد الفضالي عبد المطلب (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٨٣، ٧١-١٢٦.

٨. السيد كامل الشربيني(٢٠٠٧). جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٧(٥٧)، ١-٦٦.

٩. آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). **جودة الحياة النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. أماني محمد الرحيلي (٢٠١٢). المساندة الأكاديمية وأثرها على الضغوط النفسية لدى طالبات جامعة طيبة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- جامعة طيبة.

١١. أيمن سعيد الشرافي(٢٠١٣). المناخ التنظيمي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية-جامعة الأزهر بغزة.

١٢. بديعة حبيب بنهان(٢٠١٠). الإسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الإنفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا. **المؤتمر العلمي لكلية التربية ببنها** " اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول"،١٤-١٥يوليو، ٦٤٧-٧٣٢.

١٣. بسماء أدم، وياسر الجاجان(٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، ٣٦(٥)، ٣٤٥-٣٦١.

١٤. جمال فرغلي الهواري ومنال علي الخولي (٢٠٠٦).التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٦(٥٢)، ١١٣-١٦٠.

١٥. جهاد عبد ربه التركي(٢٠٠٤). فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عماد العربية للدراسات العليا، الأردن.

١٦. جهاد عبد ربه التركي(٢٠٠٦). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة القراءة والمعرفة بمصر**، ٥٩، ١٨-٤٣.

١٧. حسام الدين أبو الحسن حسن(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٥٤(٢)، ٦٢٣-٦٧٢.

١٨. حسام الدين محمود عزب(٢٠٠٤). برنامج إرشادي لخفض الاكتئاب وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. **المؤتمر الثاني عشر "التعليم للجميع: التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي"، كلية التربية بحلوان**، ٢٨-٢٩مارس، ٥٧٥-٦٠٥.

١٩. حسن مصطفى عبد المعطي(٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. **المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية جامعة الزقازيق "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"**، ١٥-١٦ مارس، ٣-٢٣.

٢٠. حنان عبدالرحيم المالكي(٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات المرونة النفسية لزيادة المرونة لدى طالبات جامعة أم القرى. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣١(٣)،١٣٥-١٦٧.

٢١. خالد أحمد عبد العال إبراهيم (٢٠١٦). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢٦(١)، ٧٣- ١١٤.

٢٢. ربيع عبده رشوان(٢٠٠٥). توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة جنوب الوادي.

٢٣. رغداء على نعيسة(٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٨(١)، ١٤٥-١٨١.

٢٤. زكريا أحمد الشربيني(٢٠٠٧). **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥. زينب محمود شقير(٢٠٠٩). **مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢٦. زينب محمود شقير(٢٠١٠). جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الشباب. **المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس-رابطة الإخصائيين النفسيين**، ٢٩نوفمبر-١ديسمبر، ٧٧٣-٧٩٠.

٢٧. زينب محمود شقير، وسناء حسن عماشة، وخديجة ضيف الله (٢٠١٢). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم العام بجامعة الطائف. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس-السعودية**، ٣٢(١)، ٩١-١٣٢.

٢٨. سالي حسن حبيب (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى الطالبات الموهوبات. **مجلة التربية الخاصة بكلية التربية الزقازيق**، ١٦، ٢١٩-٢٦٣.

٢٩. سامية عباس القطان (٢٠٠٥). **تصور جديد للذكاء الوجداني**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠. سعد عبدالرحمن جلال (٢٠٠٨).**القياس النفسي: النظرية والتطبيق**. ط٥، الجيزة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

٣١. سعيد أحمد آل شويل، وفتحي مهدي نصر(٢٠١٢). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية- مصر**، ١٣، ١٧٨٣-١٨١٧.

٣٢. سمية طه جميل، ودواليا خيري عبد الوهاب(٢٠١٢). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٢٢(١)، ٦٨-١٠٥.

٣٣. شاهر خالد سليمان (٢٠١٠). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. **مجلة رسالة الخليج العربي**،٣١(١١٧)، ١١٧-١٥٥.

٣٤. صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٥). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية(البارامترية واللابارامترية)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٥. عائدة عبد الله خطاطبة(٢٠١٥). سلوك طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة اليرموك.

٣٦. عادل عبد المعطي الأبيض(٢٠٠٥). الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والصف الدراسي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٢٨(٣)، ١٢٥-١٩٤.

٣٧. عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. **المؤتمر العلمي الثالث" الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، كلية التربية جامعة الزقازيق**،١٥-١٦مارس، ٣-١١.

٣٨. عبد الحميد عبد العظيم رجيعة (٢٠٠٩). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ١٩(١)، ١٧٢-٢٢٧.

٣٩. عبد الرقيب أحمد البحيري (٢٠١٠). المرونة لدى الأطفال والشباب الموهوبين في ضوء ميكانيزم التقييم المعرفي. **المؤتمر السنوي الخامس عشر للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع" (نحو آفاق إرشادية رحبة)**، ٣- ٤أكتوبر، ١-١٦.

٤٠. عبد النعيم عرفة محمود، وطارق محمد الجلالي(٢٠١٢). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP)**، ٢٩(٣) ، ٨٥-١١٤.

٤١. عبد النعيم عرفة محمود، وطارق محمد الجلالي(٢٠١٣). تنظيم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الاختبار لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم السعودية**، ٦(٢)، ١٠٩٥-١١٤٠.

٤٢. عفراء إبراهيم العبيدي(٢٠١٣). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٥(١)، ١٤٧-١٧١.

٤٣. فاتن حسن عمر(٢٠١٣).العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز.**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية-جامعة الملك عبدالعزيز.

٤٤. كاظم كريدي العادلي (٢٠٠٦). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان**، ١٧-١٩ ديسمبر، ٣٧-٤٧.

٤٥. لبنا عبد الحميد عبد الفتاح(٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية تنظيم الذات على تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.

٤٦. لفا محمد العتيبي(٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. **مجلة القراءة والمعرفة-مصر**، ١٤٨، ٢٤٣-٢٨٠.

٤٧. لمياء قيس الزهيري (٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة ديالي.

٤٨. محمد السيد عبد المعطي (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة كلية التربية بحلوان**، ١٠(٤)، ٢٠١-٢٧٨.

٤٩. محمد عبد العزيز الطالب(٢٠١٣). جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية الآداب بطنطا**، ٢٦(٢)، ٥٧٦-٦١٩.

٥٠. محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم(٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. **وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس**، ١٧-١٩ديسمبر، ٦٣-٧٨.

٥١. محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم(٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. **مجلة الأكاديمية الأمريكية-العربية للعلوم والتكنولوجيا "إماراباك"- الولايات المتحدة الأمريكية**، ١(١)، ٤١-٦٠.

٥٢. مختار أحمد الكيال(٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي وتنظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بعين شمس**، ٣٢(١)، ٩-٥١.

٥٣. مصطفى نوري القمش، وجهاد عبد ربه التركي، وعدنان العضايلة(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الإبتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية بفلسطين**، ٢٢(١)، ١٦٧-١٩٨.

٥٤. مصطفى نوري القمش(٢٠١٠). مهارات تنظيم الذات وعلاقتها بالمشكلات السلوكية الصفية لدى تلاميذ غرف مصادر صعوبات التعلم. **مجلة الطفولة العربية بالكويت**، ١١(٤٤)، ٥٣-٧٧.

٥٥. معاوية محمود أبو غزال(٢٠١٣). طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي. **مجلة مؤتة**

للبحوث والدراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية بالأردن، ٢٨(٦)، ٨٥-١٢١.

٥٦. نافز أحمد عيد بقيعي (٢٠١٣). ماوراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٤(٣)، ٣٢٩-٣٥٨.

٥٧. هانم مصطفى محمود(٢٠٠٩). بناء مقياس جودة حياة الطالب للمرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**،١٣، ٢٢٥-٢٤٥.

٥٨. هبة حسين إسماعيل(٢٠١٣). اضطراب السيكلوثيميا وعلاقته بكل من السلام الداخلي وتنظيم الذات لدى الشباب من الجنسين. **مجلة دراسات نفسية**، ٢٣(٢)، ١٤٥-١٧٨.

٥٩. هبة سامي إبراهيم (٢٠٠٩). المرونة الإيجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- جامعة عين شمس.

٦٠. هشام إبراهيم عبدالله(٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ١٤(٤)، ١٣٧-١٨٠.

٦١. ولاء ربيع مصطفى(٢٠١٢). فاعلية التدريب على السلوك التوكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعة المعاقات سمعياً. **مجلة العلوم التربوية**، ٢٠(٣)، ٩٣-١٣٢.

٦٢. ياسمين سامي آل غزال (٢٠٠٨). التشاؤم الدفاعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب- جامعة بغداد.

٦٣. يحيى عمر شقورة(٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الأزهر بغزة.

□
□
□

64.Ahangr,R.(2010). A study of resilience in relation, cognitive styles and decision-making of

management students. **Journal of Business Management**, 46, 953-961.

65. Alriksson-schmidt,A.&Wallander,M.&Biasini,F. (2007). Quality of life and resilience in adolescents with a mobility disability. **Journal of Pediatric Psychology**, 32(3), 370-379.

66. American Psychological Association (2002). **The road to resilience**.750, First Street, NE, Washington, DC.

67. Arker,H.&Sari,O.&Fidaner,H.(2004). Relationships between quality of life perceived asocial support, social network, and loneliness in a Turkish sample**. Peer Review Journal**,42(1), 20-27.

68. Arslan,S.&Akkas,O.(2012). Quality of college life (QCL) of students in Turkey: students life satisfaction and identification. **Social Indicators Research**, 99(3), 375-390.

69. AzlinamA.M.&Jamaluddin,S.(2010).Assessing reliability of resiliency belief scale (RBS) in the Malaysian context.**International Journal for Cross-Disciplinary Subjects Education (IJCDSE)**,1(1),3-8.

70. Baltaci,H.C.&Karatas,Z.(2015). Perceived social support,depression and life satisfaction as the predictor of the resilience of secondary school students. **Eurasian Journal of Educational Research**, 60,111-130.

71. Bastaminia,A.&Rezaei,M.R.&Rezaei,M.R.&Tazesh,Y. (2016). Resilience and quality of life among

students of Yasouj State University. **International Journal of Research in Humanities and Social Studies**, 3(8), 6-11.

72. Baunann,M.&Ionescu,I.&Chau,N.(2011). Psychological Quality of Life and Its Association with Academic Employ Ability Skills among Newly-Registered students from three European Faculties. **BMC Psychiatry**, 10,11-63.

73. Bedjerano,T.(2005). Gender differences in self-regulated learning. **Paper Presented at The Annual Meeting of The Northeastern Educational Research Association**,(36 th,Kerhokson, NY, Oct 19-21).

74. Bonnano,G.A. (2004). Loss,truma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. **American Psychologist**,59(1),20-28.

75. Carey,K.&Beal,D.&Collins,S.(2004). A psychometric analysis of self-regulation questionnaire. **Addictive Behavior**, 29, 253-260.

76. Carey,K.&Neal,D.(2004). Developing discrepancy within self-regulation theory: Use of personalized normative feedback and personal striving with heavy-drinking College Students. **Addictive Behavior**, 29, 281-297.

77. Cetin,B.(2015). Academic Motivation and self-regulated Learning in predicting Academic

Achievement in College. **Journal of International Education Research**, 11(2), 95-106.

78. Conner,K.&Davidson,J.(2003). Development of anew resilience scales the conner-davidson resilience scale, (CD-RISC), **Depression and Anxiety**, 18, 76-82.

79. Diener,E.&Suh,E.&Lucas,R.&Smith,H.(1999). Subjective well-being: Three decades of Progress. **Psychological Bulletin**, 125, 276-302.

80. Diener,E.(2009). Subjective well-being. In Diener,E.(Ed). **The science of well-being**(pp11-58). New York:Spring.

81. Dowrick,C.;Kokanovic,R.;Hegarty,K.;Griffiths,F.&Gunn,J.(2008).Resilience and depression:Perspectives from primary care.**Health**,12(4),439-452.

82. Foumany, G.H. & Salehi,J. (2015). The relationship between emotional intelligence and life satisfaction and the mediatory role of resiliency and emotional balance among the students of Zanian university. **Acta Medica Mediterranea**, 31, 1351- 1357.

83. Friborg,O.;Barlaug,D.;Martinussen,M.;Rosenvinge,J.H.&Hjemdal,O.(2005). Resilience in relation to personality and intelligence.**International Journal of Methods in Psychiatric Research**,14(1),29-42.

84. Ghobandordinejad,F.& Ashouri,M.(2014). On The relationship between self-regulation and English related major undergraduates' performances in

writing tasks. **International of Learning and Applied Linguistics World**, 6(2), 159-173.

85. Gonzalez- Torres,M.C. & Artuch- Garde,R. (2014). Resilience and coping strategy profiles at university: contextual and demographic variables. **Electronic Journal Research in Educational Psychology**, 12(3), 621-648.

86. Grotberg,E.H.(2003).**Resilience for today:Gaining strength from adversity**.Westport:Greenwood Publishing Group,Inc.

87. Gurgan,U.(2006). Resiliency scale (RS): scale development, reliability and validity study.Ankara University.**Journal of Faculty of Educational Science**, 39(2), 45-74.

88. Janicek,L.(2003). **Quality Assurance and Assessment concepts in continuing Education and Training in the Czech Re Public**. A case study the Brno University of Technology, Brno.

89. Khusainova,R.&Lvutina,H.(2016). Styles of self-regulation of learning activities of University students. **International Journal of Environmental& Science Education,** 11(13), 5980-5992.

90. Kocovski,N.&Endler,N.(2000). Self-regulation: Social anxiety and depression. **Journal of Applied Bio-Behavioral Research**, 51(1), 80-91.

91. Lee,Y.&Cheng,C.&Lin,S.(2014). Alatent profile analysis of self-control and self-esteem and the grouping effect on adolescent quality of life across

two consecutive years. **Social Indicators Research**, 117, 523-539.

92. Luthar,S.S.; Cicchetti,D. & Becker,B.(2000).The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. **Child Development**, 71(3),543-562.

93. Marques,M&Ibaner,M.&Ruiperez,M.&Moyal,J.Orti t,G.(2005). The self-regulation inventory (SRI), Psychometric Properties of a health related coping measure. **Personality and Individual Differences**, 39(6), 1043-1054.

94. Magno,c.(2010). Assessing Academic self-regulated among Filipino College students: The factor structure and Item Fit. **The international Journal of Educational and Psychological Assessment**, 5, 60-76.

95. Magno,C.(2011). The academic self-regulated learning scale with the motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ), learning, and study strategies inventory (LASSI). **The International Journal of Educational and Psychological Assessment**, 7(2), 55-73.

96. Mansi,S.; Kolpakwar,S.; Faye,A. & Kamath,R. (2015). Study of mechanisms of coping, resilience and quality of life in medical undergraduates. **Indian Journal of Social Psychiatry**, 31(1), 19-28.

97. Martin,A.J.&Marsh,H.W.(2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. **Psycholoy in the Schools**, 43(3),267-281.

98. Masten,A.(2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. **Education Canada**, 49(3), 28-32.

99. Moorjani,O.&Geryani,M.(2004). A study of life satisfaction and general well-being of college students. **Psycho Lingua**, 34, 66-70.

100. Mutua,M.(2014). Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary school in Nairobi Country, Kenya. **Doctoral Thesis**, Kenyatta University.

101. Norris,H. (2010). Behavioral science perspectives in resilience. **Report Prepared for the Community and Regional Resilience Institute (CARRI) Oak Ridge National Laboratoty**, 1-35.

102. Patterson,J.L.&Kelleher,P.(2005). **Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement**. Alexandria,Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

103. Perry,V.&Albeg,L.&Tung,C.(2012). Meta- Analysis of single- case design research on self-regulatory interventions for academic performance. **Journal Behavior Education**, 12, 217-229.

104. Pintrich,P.(2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students**. Educational Psychology Review**, 16(4), 385-407.

105. Rahat,E.&Ilhan,T.(2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students 'adjustment to University life. **Educational Science: Theory and Practice**, 16(1), 187-208.

106. Sahebkheir,F.&Davatgari,H.(2014). The Role of Self-Regulation Strategies on Developing Iranian EFL Learner 'over all Language Proficiency. **Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences**, 4(4), 1156-1161.

107. Schunk,D.(2005). Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning and Instruction**, 15, 173-177.

108. Seligman,M.(2002). **Authentic Happiness Using The New Positive Psychology to Realize your Potential for lasting Fulfillment**, New York: Free press.

109. Sharma,N.(2009). Academic self-regulations and Anxiety on Urban Adolescents. **Tri-Chandra Multiple Campus**, 1-8.

110. Tempski,P.; Santos,I.S.; Mayar,F.P.; Enns,S.C.; Perotla,B.; Paro,H.B.; Gannam,S.; Peleias,M.; Garcia,V.L.; Baldassin,S.; Guimaraes,K.B.; Silva,N.R.; de Cruz,E.M.; Tofoli,L.F.; Silveira,P.S. & Martins,M.A. (2015). **Relationship among**

medical students resilience, eduacational environment and quality of life. US National Library of Medicine National Institutes of Health, 10 (6), **http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0131535.**

111. The WHOQOL Group (1995). The world Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL):Position Paper from the World Health Organization**. Social Science & Medicine**, 41(10), 1403-1409.

112. Tiet,Q.Q.& Huizinga,P. (2002). Dimensions of the construct of resilience and adaptation among inner-city youth**. Journal of Adolescents Research**, 17(3),260-276.

113. Vancouver,j.&Day,D.(2005). Industrial and organizational research on self-regulation: from constract to applications **.Applied Psychology**, 4(2), 155-185.

114. Ventegodt,S.& Merrick,J.& Anderson,N.(2003). Quality of Life Theory, the IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept. **The Scientific Word Journa**l, 3, 1030-1040.

115. Wolters,C.&Pintrich,P.&Karabeinick,S.(2003). Assessing Academic self-regulated Learning. **Paper prepared for the conference on Indicators of positive development: Definitions, Measures and Prospective Validity**,12-13March, 1-63.

116. Yu,G.&Lee,D.(2008). A model of quality of college life of students in Korea**. Social Indicators Research**, 87(2), 269-285.

117. Yukselturk,E.& Bulut,S.(2009). Gender differences in self-regulated on Learning Environment**. Educational Technology& Society**, 12(3), 12-22.

118. Zarei,A.&Hatami,G.(2012). On the relation between self-regulated learning components and vocabulary knowledge and reading comprehension. **Theory and Practice in Language Studies**, 2(9), 1939-1944.

119. Zimmerman,B.J.(1989). A social Cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81(3), 329-339.

120. Zimmerman,B.J.(2002). Becoming a self-regulated Learning: An overview.**Theory into Practice**, 41(2), 64-70.

□