جامعة عين شمس
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 10 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
Publons -٢
Index Copernicus International -٣
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ هالة أمين مغاوري
أستاذ الإدارة التعليمية المساعد
بقسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

منى فتحي إبراهيم
معيدة بقسم أصول التربية
كلية البنات - جامعة عين شمس

إسراء عاطف عبد الحميد
معيدة بقسم الاجتماع شعبة اعلام
كلية البنات - جامعة عين شمس

نمذجة العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

د/ مصطفى محمود حسن عبد الرازق*

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التوصل إلى نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة البحث من (١٠٢٢) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (٢١,٠٥)، وانحراف معياري قدره (١,٥٣). وتمثلت أدوات البحث في مقاييس جودة الحياة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي وهم من إعداد الباحث. وبالاعتماد على منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية (تحليل المسار) توصل البحث إلى أن النموذج (أ) أكثر مطابقة من النموذج (ب) مع بيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي، ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط، ووجود تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي. وقد تم مناقشة وتفسير النتائج وتقديم بعض المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية:

نمذجة العلاقات – جودة الحياة الأكاديمية – التنظيم الذاتي – الضجر الأكاديمي – طلاب جامعة الأزهر

* مدرس علم النفس التعليمي - كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر - جمهورية مصر العربية.
* البريد الإلكتروني: Mustafahassan.197@azhar.edu.eg

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٢/١٢/٤ تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٣/١/١٨

Modeling the Relationships between Academic Quality of Life, Self-Regulation and Academic Boredom among Al-Azhar University Students

Dr. Mustafa Mahmoud Hasan Abd-Elraziq

Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education for boys (Cairo), AL-Azhar University.

Abstract

This study sought to structure a pathway analysis model that account for relationships between academic quality of life, self-regulation and academic boredom among university students. The study sample consisted of (1022) students from the Faculty of Education for boys (Cairo), AL-Azhar University, with a mean age of (٢١,٠٥) and a standard deviation of (1.53).The researcher designed and utilized scales for academic quality of life, self-regulation and academic boredom. By utilizing Structural equation modeling method (path analysis) it was revealed that: Model (A) was more identical than Model (B) to the study data with regard to the relationships between academic quality of life, self-regulation and academic boredom. It also revealed that there were statistically significant direct negative effects between the components of academic quality of life and academic boredom. In addition, there were statistically significant direct positive effects between the components of academic quality of life and self-regulation. Moreover, there were statistically significant indirect negative effects between the components of academic quality of life and academic boredom through self-regulation as mediator. Furthermore, there was a similarity in the path analysis model of relationships between the components of academic quality of life, self-regulation, and academic boredom among scientific, literary and generic specializations students. The results were interpreted in light of the theoretical background and previous studies. The research ended with providing some suggestions and recommendations.

Key Words: Relationships modeling; academic quality of life; self-regulation; academic boredom; Al-Azhar University students

Received on: 4/12/2022 **Accepted for publication on: 18/1/2023**

نمذجة العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر

مقدمة البحث:

ظهر متغير جودة الحياة كانعكاس لاهتمام علماء النفس بالجوانب الإيجابية في الشخصية باعتباره مقياسًا لرفاهية الأفراد والمجتمعات والشعوب، واتسع هذا المفهوم ليشمل العديد من جوانب الشخصية والتي من أهمها التعليم والدراسة. وامتدادًا لهذا الاهتمام أصبحت جودة الحياة الأكاديمية في المرحلة الجامعية ضرورة فرضتها التغيرات المتسارعة التي نعيشها في كافة المجالات وما ترتب عليها من ضغوط وتوترات، مع وجود رغبة قوية من المنظمات الرسمية وغير الرسمية في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بها لمواكبة التوجهات العالمية والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم من حولنا.

ويمر الطلاب خلال مرحلة التعليم الجامعي بمرحلة نمائية مهمة من حيث استعدادهم للالتحاق بالمهن المختلفة مما يؤثر في تنمية إدراكهم لجودة حياتهم ويؤثر على أدائهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وتحقيق أهدافهم المرجوة (فاتن باعبدالله، ٢٠١٣، ٥).

ويعيش طلاب المرحلة الجامعية حياة معقدة؛ بسبب مكافحتهم لتلبية المتطلبات الأكاديمية المتعلقة بمجال دراستهم، وفي نفس الوقت يكافحون لتحقيق مطالب آبائهم وأصدقائهم وشركائهم وأصحاب العمل، هذا بالإضافة إلى الأحداث الحياتية المفاجئة مما يجعلهم يواجهون المزيد من المشكلات الصحية والمالية، خاصة مع اختلاف قدرات الطلاب في التوفيق بين هذه المتطلبات، كل ذلك يسهم بشكل أو بآخر في جودة الحياة الأكاديمية للطلاب والتي لها دور مهم في جهودهم للتكيف مع البيئة الجامعية بما في ذلك قرار الاستمرار في الدراسة أو الانقطاع عن التعليم والبحث عن حياة بديلة (Benjamin, 1993, 248).

وبناءً عليه كان من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية الجامعية إليها تحقيق مستوى مرتفع من الجودة والوصول إلى التميز من خلال توفير الموارد والإمكانات المختلفة والتي تساعد على رقي العملية التعليمية (Freed et al., 1997, 5).

وتعتبر جودة الحياة الأكاديمية أحد جوانب جودة الحياة حيث تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع البيئة التعليمية والتي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية للطلاب، من خلال ما يتوفر بها من خدمات مساندة والتي تسمح للطلاب بإشباع حاجاتهم التعليمية وتحقيق ذاتهم والاستمتاع بدراستهم مما يؤدي في النهاية إلى الجودة الأكاديمية (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٧٢).

وبالرغم من تأثر طلاب الجامعة بظروف البيئة التعليمية المحيطة إلا أنهم يحاولون ضبط سلوكهم لتحقيق أهدافهم الذاتية وقدرتهم على اتخاذ القرارات والتغلب على العقبات والمشكلات التي يمكن أن تواجههم أثناء العملية التعليمية، ولا يتم ذلك إلا من خلال تنظيم ذاتهم.

ويرجع الأساس النظري لمفهوم تنظيم الذات إلى نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لألبرت باندورا، والتي أكدت على الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة والسلوك والتي يحاول الأفراد من خلالها ضبط سلوكهم في ظل تأثرهم بالبيئة المحيطة (رامي اليوسف، ٢٠٢٠، ٦٨). وتعد عملية التنظيم الذاتي

ظاهرة متعددة الأوجه تعمل من خلال بعض العمليات المعرفية الفرعية كالمراقبة الذاتية، ووضع المعايير، والحكم والتقييم الذاتي والاستجابة الوجدانية (Bandura, 1991, 282). ولذلك فإن التنظيم الذاتي من العمليات المهمة التي تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم واختيار الاستراتيجيات المناسبة، من أجل تقويم ما تم وضعه من أهداف وخطط والتغلب على العقبات التي تواجهه في طريق تحقيق الأهداف التي يسعى إليها (رغدة كيال، ٢٠١٦، ١٠). كما يوفر التنظيم الذاتي للأفراد الوسائل والأدوات اللازمة لتحقيق أهدافهم الخاصة ومطالب مجتمعاتهم، ويحافظ على أن تكون سلوكيات الأفراد في حدود المقبول والابتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة (Matric, 2018, 79). كما أن التنظيم الذاتي لا يقتصر على المهارات السلوكية في مواجهة الطوارئ البيئية (التنظيم الذاتي البيئي)، ولكنه يشكل أيضًا الشعور بالقدرة الشخصية على تفعيل هذه المهارات في السياقات ذات الصلة، كما يشمل الأفكار والمشاعر والأفعال التي يتم التخطيط لها ومراقبتها وتكييفها دوريًا وفقًا للتغذية الراجعة والأهداف المكتسبة (Gavora et al., 2015, 223).

ومن ناحية أخرى فإن نقص الخدمات المساندة التي تقدم للطلاب بالبيئة التعليمية وما يصاحبه من فشل للمتعلمين في إشباع احتياجاتهم التعليمية وصعوبة في تنظيم أفكارهم وسلوكياتهم داخل البيئة التعليمية يؤدي في النهاية إلى شعورهم بالضجر الأكاديمي من خلال فقدان الاستثارة والاهتمام بالمجال الدراسي والرغبة في الانصراف عنه.

حيث يعتبر الضجر الأكاديمي من الظواهر الشائعة والمنتشرة بين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة والذي يعطي لهم شعورًا عامًا برفض الواقع مما قد يؤثر عليهم سلبًا على تحقيق طموحاتهم ويصبح عائقًا قويًا لهم في سبيل تحقيق تكيفهم مع ظروفهم المختلفة (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٦٦). ويتضح الضجر الأكاديمي من خلال شعور الطلاب داخل البيئة التعليمية بمشاعر السأم وطول الوقت والاضطرار للحضور وفقدانهم للاستثارة (ريم الدويلة، ٢٠١٩، ١٩٥).

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية دراسة الجوانب النفسية ذات التأثير الإيجابي للتخفيف من شعور الطلاب بالضجر، ومن أهم هذه المتغيرات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي لما لهما من تأثير في مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة التعليمية وتنظيم أفكارهم وسلوكياتهم والتغلب على المشكلات التي يمكن أن تواجههم في العملية التعليمية، ومن هنا تبرز أهمية التوصل إلى نموذج يفسر ويحدد طبيعة العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

يعتبر الضجر الأكاديمي من الظواهر المنتشرة بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية بشكل عام وفي التعليم الجامعي بشكل خاص، ويتضح ذلك من خلال شعور الطالب بالملل والرتابة والاضطرار أثناء الموقف التعليمي من حيث دراسة بعض المقررات وممارسة بعض الأنشطة التي لا يرغب في ممارستها، مما يؤدي إلى فقدان الرغبة في التعلم وانخفاض الأداء الأكاديمي مع احتمالية تعرض الطالب لبعض المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والقلق، ومن الممكن أن يؤدي في النهاية إلى التسرب من العملية التعليمية، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب منها افتقار البيئة التعليمية للجاذبية والتنوع.

لذلك تحتاج الجامعات إلى خلق بيئة مواتية ومناسبة لمشاركة الطلاب لتسهيل نجاحهم بشكل أكبر؛ حيث إن توافر البيئة النشطة التعاونية مع المناهج القائمة على التأمل، والاعتماد على التقييم الهادف والبناء، مع تحفيز الطلاب داخليًا وخارجيًا يمكن أن يقلل من شعور الطلاب بالضجر (Khan et al., 2019, 622).

ومما يزيد من مشكلة الضجر الأكاديمي لدى الطلاب أنه ينظر إليه من قبل بعض المعلمين على أنه أقل إشكالية، لأنهم لا يرون أنه يمكن أن يؤدي إلى خلل في الأداء الطبيعي داخل قاعة الدراسة؛ بالمقارنة بمشاعر أخرى مثل الغضب والذي ينظر إليه على أنه أكثر تهديدًا وإزعاجًا لتأثيره على قاعة الدراسة ككل، وبالرغم من أن الضجر الأكاديمي غير ظاهر إلا أن نتائجه يمكن أن تؤثر على نجاح الطلاب وأدائهم الأكاديمي ويمكن أن يؤدي إلى ترك الدراسة؛ (Pekrun et al., 2010, 531). كما أشار (Dragoslavic & Bilic, 2021, 140) إلى أن الضجر الأكاديمي من المشكلات العالمية المنتشرة في الآونة الأخيرة داخل المؤسسات التعليمية، وأنها مشكلة قديمة موجودة في أشكال مختلفة وقد جذبت هذه الظاهرة الانتباه بسبب انتشارها والقلق من خطورة عواقبها، وبالرغم من ذلك فلم تنل الاهتمام الكافي من قبل المختصين. كما أن الضجر الأكاديمي يؤثر سلبًا على كيفية تعلم الطلاب وجودة تجربتهم في التعليم العالي وهي بعيدة كل البعد عن كونها تافهة ولذلك لا ينبغي تجاهلها (Matos & Zhu, 2021, 21).

كما أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى ارتفاع نسبة الضجر الأكاديمي لدى الطلاب حيث تراوحت نسبة انتشاره بين (٢٠%:٦٦%) (Dragoslavic & Bilic, 2021, 153); (Sharp et al., 2017, 664); (Sharp et al., 2021, 14); ، (لريجان عرفة، ٢٠٢١، ٦٤-٦٥) كما أشارت بعض البحوث والدراسات إلى امتلاك الطلاب مستوى متوسط إلى مرتفع في الضجر الأكاديمي (تيسير الخوالدة، ٢٠١٣، ٨٩)؛ (جمال بحيص، ٢٠١٦، ٨٥)؛ (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٩١)، (مريم بوخطة وربيعة جعفور، ٢٠١٨، ٥١٠)، كما يرتبط الضجر الأكاديمي ببعض الظواهر السلبية مثل عنف الأقران في العالم الحقيقي أو الافتراضي وانخفاض الأداء الأكاديمي (Dragoslavic & Bilic, 2021, 153)، كما أن للضجر الأكاديمي تأثيرًا سلبيًا على الجانب المعرفي والدافعية والاستراتيجيات المستخدمة والتنظيم الذاتي والأداء للطالب (Pekrun et al., 2010, 535-542).

ولذلك فإن الكشف في الوقت المناسب عن الضجر لدى الطلاب والتخطيط الدقيق لأماكن الدراسة لتجنب المواقف الرتيبة والمثبطة للهمم له أهمية قصوى؛ لأنه يشجع التعاون ونجاح الطلاب ويقلل من إمكانية تعرضهم لبعض المشكلات السلوكية (Dragoslavic & Bilic, 2021, 159). كما أن شعور الطالب بالضجر الأكاديمي يمثل مشكلة حقيقية ويمكن أن تمتد آثارها إلى الأسرة والمجتمع، فقد تهاجم نفسية الفرد وتفكيره وتضعف قدرته على تحقيق الذات، وتشعره بالاضطراب والعجز فيفتقد الرغبة في التعلم، وتؤدي في نهاية المطاف إلى الهروب من المواقف التعليمية المختلفة (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٦٩).

ووفقًا لما سبق فإنه ينبغي الاهتمام بخفض مستوى شعور طلاب الجامعة بالضجر الأكاديمي؛ من خلال الاهتمام ببحث العوامل والمتغيرات النفسية ذات التأثير الإيجابي، ومن أهم هذه المتغيرات جودة الحياة الأكاديمية؛ حيث أصبحت جودة الحياة الأكاديمية هدفًا يسعى المسئولين داخل المنظومة التعليمية

إلى تحقيقه أملًا في تحقيق بيئة تعليمية محفزة وداعمة، كما تسهم جودة الحياة الأكاديمية في التوافق الأكاديمي للطلاب ويدعم شعورهم بالرضا عن الحياة الأكاديمية داخل الجامعة (أحمد أحمد، ٢٠١٩، ٥٣٢-٥٣٣). ولذلك فإن هناك حاجة لمراقبة جودة الحياة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي؛ بما يمكن هذه المؤسسات من اتخاذ قرارات لإجراء تغييرات في المجالات التي هي في حاجة للتصحيح أو الدعم (Pedro et al., 2014, 93)، كما أن هناك حاجة لتحسين مناخ التعلم وإشراك المتعلمين في الأنشطة الصفية لتحسين الأداء الأكاديمي لديهم (Khan et al., 2019, 633)، وذلك بهدف زيادة مستوى رضا المتعلمين عن الخدمات التي تقدمها الجامعة، مما يسهم في خفض شعور طلاب الجامعة بالضجر الأكاديمي.

كما أن قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة يساعد المسئولين على تخصيص الموارد بشكل فعال لتعظيمها، كما يساعد في عمليات التقويم المبدئي والتكويني والختامي كوسيلة هادفة للطلاب للتعبير عن درجة اندماجهم في التعليم الجامعي؛ مما يسهم في زيادة فرصهم في النجاح والتحصيل الأكاديمي (El Hassan, 2011, 14). كما يشير (Benjamin, 1993, 249) إلى الدور المهم الذي تلعبه جودة الحياة الأكاديمية في حياة طلاب الجامعة، وبالتالي فإنه يجب إدراجه كأحد المتغيرات المهمة لفهم خبرات الطلاب ونتائجهم.

كما يعد التنظيم الذاتي من المتغيرات التي يمكن أن تسهم في خفض شعور طلاب الجامعة بالضجر الأكاديمي؛ حيث إنه يساعد الطلاب على العمل بجد وأداء الواجبات واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة والاستمرار في استخدامها أو تغييرها في ظل الظروف الصعبة (Macklem, 2015, 42). كما أن التنظيم الذاتي يساعد في اكتساب الطلاب لأفضل السبل لتحقيق الإنجازات المطلوبة في عملية التعلم، لما تتضمنه هذه العملية من قدرة على البحث عن المعلومات والبدائل ووضع الأهداف والتخطيط لها وتقويمها وتحويل مواقف الفشل إلى مواقف تحد، مما يساعد في النهاية على تخفيف الضغوط المتعلقة بالدراسة وتخفيف شعوره بالضجر الأكاديمي (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٤٠٠-٤٠١). كما أنه يساعد المتعلمين على تحقيق أهدافهم الأكاديمية لأنه يمنح الطلاب التحكم في تعلمهم، واختيار الأساليب والاستراتيجيات التي تناسب تعلمهم (Matric, 2018, 79). كما يلعب التنظيم الذاتي والاستراتيجيات المرتبطة به دورًا مهمًا في قدرة الأفراد على الإنجاز والأداء الأكاديمي المرتفع (عبد اللطيف مومني، وقاسم خزعلي، ٢٠١٦، ٤٦٣). كما أشار (Pekrun et al., 2002, 99) إلى أن المشاعر الإيجابية تعزز التنظيم الذاتي للطلاب، بينما تؤدي المشاعر السلبية إلى الاعتماد على التوجيه الخارجي، وقد تكون العلاقة عكسية سببية فقد يؤدي التنظيم الذاتي للفرد إلى إحداث مشاعر إيجابية، في حين أن التحكم والتوجيه الخارجي قد يؤدي إلى الغضب أو القلق أو الضجر.

يتضح من خلال ما سبق وجود علاقة بين متغيرات البحث إلا أنه -في حدود اطلاع الباحث- لا يوجد نموذج يجمع متغيرات البحث (جوة الحياة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، والضجر الأكاديمي)، ونظرًا لعدم وجود دراسات تحدد أي من المتغيرات يقوم بدور الوسيط لذا يسعى البحث الحالي إلى التوصل لأفضل نموذج يفسر العلاقات (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي. كما أنه -في حدود إطلاع الباحث- لا توجد دراسات بحثت الفروق التي يمكن أن ترجع للتخصص في نموذج تحليل المسار الذي يفسر العلاقات بين المتغيرات المدروسة؛ لذا يسعى

البحث إلى الكشف عن مدى تشابه نموذج تحليل المسار المقترح بين التخصص الأدبي والعلمي والنوعي. ووفقًا لما سبق تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١) هل يوجد نموذج من النموذجين المقترحين (أ)، (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر؟
٢) هل يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
٣) هل يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة؟
٤) هل يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟
٥) هل يوجد تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة؟
٦) هل يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي؟

هدف البحث:

هدف البحث إلى بناء نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات ويحدد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من جودة الحية الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال جانبين:

١) الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على فئة الطلاب المضجرين بالمرحلة الجامعية.
- محاولة التوصل إلى بنية النموذج الذي يساعد على تفسير العلاقات بين كل من جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

٢) الأهمية التطبيقية:

- إضافة ثلاثة مقاييس جديدة للتراث النفسي بحيث يمكن الاستفادة منها في البحوث والدراسات المستقبلية.
- إمكانية بناء البرامج والاستراتيجيات التي تستند إلى النموذج المقترح بالبحث لتنمية مفهومي جودة الحية الأكاديمية والتنظيم الذاتي والتخفيف من مشكلة الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مصطلحات البحث:

١) نمذجة العلاقات Modeling the Relationships:

يعرفها الباحث بأنها "مدخل إحصائي متقدم يستخدم لتحديد وتقدير نماذج العلاقات بين المتغيرات المشاهدة ذات الاتجاه المباشر وغير المباشر".

٢) جودة الحياة الأكاديمية Academic Quality of Life:

يعرفها الباحث بأنها "شعور الطالب بالرضا والسعادة في البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها، واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي وقدرته على إدارة الوقت والاستفادة منه من خلال الاستفادة مما توفره البيئة الأكاديمية من دعم ومساندة". وتعرف إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية"

٣) التنظيم الذاتي Self-Regulation:

يعرفه الباحث بأنه "قدرة الفرد على تحديد الأهداف ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها، ومراقبة أدائه، والحكم الذاتي على مدى تحقق الأهداف، والاستجابة الذاتية الناتجة عن تقييمه الذاتي لمدى تحقق الأهداف". ويعرف إجرائيًا بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنظيم الذاتي".

٤) الضجر الأكاديمي Academic Boredom:

يعرفه الباحث بأنه "حالة انفعالية يشعر الفرد خلالها بالاضطرار والتقيد داخل البيئة التعليمية وعدم القدرة على الاحتفاظ بمستوى الانتباه والتركيز وتزايد إحساسه بطول الوقت نتيجة لافتقاده للاستثارة والدافعية بسبب افتقار البيئة التعليمية للجاذبية والتنوع". ويعرف إجرائيًا بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الضجر الأكاديمي".

حدود البحث:

١) طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر.
٢) أدوات البحث المستخدمة في البحث الحالي: مقاييس جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي (إعداد الباحث).
٣) الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢م.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: جودة الحياة الأكاديمية:

تعتبر جودة الحياة الأكاديمية أحد مجالات جودة الحياة العامة والتي تختص بالجانب التعليمي والأكاديمي للأفراد، ويعد من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس الإيجابي؛ لذا سعى الباحثين إلى تعريفه وتحديد مكوناته وطرق قياسه.

وكانت أولى المحاولات لتعريف جودة الحياة الأكاديمية تلك التي قام بها (Benjamin, 1993, 229) من خلال مراجعته للأدبيات ذات الصلة، حيث عرفها بأنها "إدراك الطالب قصير المدى للرضا والسعادة مع مجالات الحياة المتعددة في ضوء العوامل النفسية والاجتماعية والسياقية"، وعرفها (Sirgy et al., 2007, 346) بأنها "الشعور العام للطالب بالرضا عن خبراته لحياته داخل الكلية". وحددها (El Hassan, 2011, 12) بأنها "درجة الرضا عن الخدمات والخبرات التي تخلق مشاعر إيجابية خلال حياة الطالب الجامعية". وعرفتها (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ٢٤٩) بأنها "معرفة الطالب بالخبرات والمهارات وتفاعل قدرته واستعداداته لإنتاج شيء مفيد يساهم في تطوير حياته وامتلاكه لصفات وأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع بيئته التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة في مجال تخصصه". كما عرفها (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٦٠) بأنها "شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله". وعرفها (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧، ١٢) بأنها "إحساس الطالب بالكفاءة نتيجة إجادته التعامل مع التحديات، وتحقيق أهدافه الأكاديمية، وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية، والرضا عن حياته أثناء ممارسته الأنشطة اليومية، وحسن إدارته للوقت والاستفادة منه في كل ما هو مفيد له وللمجتمع". وعرفها (أحمد أحمد، ٢٠١٩، ٥٣٧) بأنها "حالة شعورية جيدة يعيشها الطالب قوامها إحساسه بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية وصولًا إلى حالة من الرضا الأكاديمي والتخطيط الجيد لمستقبله وذلك من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية". وعرفها كل من (عادل البنا ورحاب طاحون، ٢٠١٩، ٢٧٤) بأنها "منظومة متفاعلة من الأبعاد تعكسها مشاعر الطالب وشعوره بالهناء والسعادة وطيب الحياة الأكاديمية والوجدانية والأسرية والعائلية والزمنية وكيفية إدراك وإدارة الوقت" وعرفها (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٥٧) بأنها "شعور الطالب بالرضا والسعادة في بيئته الأكاديمية من خلال إدراك مغزى ما يقوم به، والاندماج الأكاديمي الممتع، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، وإدارة الوقت بفاعلية". كما عرفها (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٢٨) بأنها "مدى شعور الطالب الجامعي بالرضا والسعادة لقدرته على إشباع حاجاته من خلال الخدمات الجامعية المقدمة له: تعليمية وأكاديمية تثقيفية وتوعوية ترويحية واجتماعية نفسية وإرشادية في إطار حسن إدارته واستفادته من هذه الخدمات". وحددها (عبد الناصر عامر ومنى عويس، ٢٠٢١، ١٦) بأنها "درجة الشعور بالرضا عن جودة المادة العلمية المقدمة والمساندة الأكاديمية من أصدقائه وأساتذته وقدرته على استخدام الوسائل المستخدمة في استلام المعلومات ومدى رضاه عن توافر خدمات الانترنت".

يتضح من خلال العرض السابق تعدد تعريفات الباحثين لجودة الحياة الأكاديمية، كما يتضح أن جودة الحياة الأكاديمية تتصف بمجموعة من الخصائص منها: أنها تعكس شعور الفرد بالرضا عن الخدمات التعليمية المقدمة إليه، وامتلاكه لصفات وأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع بيئته التعليمية، وإشباع حاجاته من خلال بيئة تتوافر فيها المساندة الأكاديمية، وتجعل الطالب لديه مرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية. وفي ضوء ما سبق حدد الباحث مفهوم جودة الحياة الأكاديمية بأنها "شعور الطالب بالرضا والسعادة في البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها، واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي وقدرته على إدارة الوقت والاستفادة منه من خلال الاستفادة مما توفره البيئة الأكاديمية من دعم ومساندة".

وفيما يتعلق بمكونات جودة الحياة الأكاديمية فقد حددت دراستي (Sirgy et al., 2007, 346-349), (Sirgy et al., 2010, 377) ثلاثة مكونات لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في: الرضا عن الجوانب الأكاديمية بالكلية (طريقة التدريس، وبيئة الفصل، وعبء عمل الطالب، والتنوع الأكاديمي)، والرضا عن الجوانب الاجتماعية بالكلية (البرامج والخدمات الروحية، النوادي والحفلات، الألعاب الجماعية، الأنشطة الترفيهية)، والرضا عن المرافق والخدمات داخل الكلية (خدمات المكتبة، خدمات النقل/ مواقف للسيارات، خدمات الرعاية الصحية، المكتبات، الاتصالات، المرافق الترفيهية). كما حددت دراستي (Yu & Lee, 2008, 271)،(Yu & Kim, 2008, 3-4) مكونين لجودة الحياة الأكاديمية هما: المكون المعرفي والمكون الانفعالي. كما أشار كل من (Maggino & D'Andrea, 2013, 235-236) إلى أنها تشتمل على ثلاثة مكونات (الدافعية للدراسة، الأداء أثناء الدراسة، البيئة الجامعية). وحدد (حسام الدين علي، ٢٠١٣، ٦٤٣) أربعة مكونات لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في (كفاءة الذات الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية، الرضا الأكاديمي). وتوصلت (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ٢٥٩-٢٦٠) إلى وجودة أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في (المعرفة، البراعة، الشخصية، الحكمة). وحدد كل من (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٦٠) أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية هي: الرضا الأكاديمي، والتوقعات المستقبلية، والمساندة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية. وأشار (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧، ١٢-١٣) إلى أنها تتكون من الأبعاد التالية (المساندة الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وإدارة الوقت الأكاديمي، والرضا الأكاديمي). كما حدد (أحمد أحمد، ٢٠١٩، ٥٧٣) خمسة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في (الكفاءة الذاتية الأكاديمية، التوقعات المستقبلية الإيجابية، المرونة الأكاديمية، المساندة الأكاديمية، الرضا الأكاديمي). وحدد (عادل البنا ورحاب طاحون، ٢٠١٩، ٢٧٤) أربعة مكونات لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في (الجانب الوجداني، والجانب الزمني وكيفية إدراك وإدارة الوقت، والجانب الأكاديمي، والجانب الأسري والعائلي). كما حدد محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٥٨) مكونات جودة الحياة الأكاديمية في (العلاقات الاجتماعية الجيدة، والاندماج الأكاديمي الممتع، وإدارة المغزى، وإدارة الوقت بفاعلية). وتوصل (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٣٠) إلى وجود أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في (الاستمتاع بالأنشطة الجامعية، والانتماء والعلاقات، والرضا عن الأداء الأكاديمي، والاستقلالية والحرية الجامعية). وحددت كل من (Alghamdi & McGregor, 2021, 134) ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تتمثل في البعد المعرفي والذي يشمل (المعلومات والمهارات ذات الصلة بالتعلم، وتنمية المهارات، والتنظيم الذاتي، والفاعلية الذاتية كمتعلم)، والبعد الاجتماعي والذي يشمل (العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والعلاقات الفعالة بين أعضاء هيئة التدريس، والحصول على الدعم من المجتمع الأكاديمي)، والبعد النفسي والذي يشمل (مواجهة الضغوط الأكاديمية، والرضا الأكاديمي، والثقة في القدرات الذاتية، والكفاءة الذاتية).

يتضح من العرض السابق لجهود الباحثين في تحديد بنية ومكونات جودة الحياة الأكاديمية أنها بناء متعدد الأبعاد، كما أن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية؛ لذا قام الباحث بتحليل المكونات التي وردت في البحوث والدراسات السابقة (في حدود اطلاع الباحث) وعمل تكرارات لها، وانتهى الباحث بتحليل لأكثر المكونات تكرارًا والتي تمثلت في المكونات الأربعة التالية: (١) الرضا الأكاديمي، (٢) كفاءة الذات الأكاديمية، (٣) المساندة الأكاديمية، (٤) إدارة الوقت الأكاديمي.

وفيما يتعلق بمحاولات قياس جودة الحياة الأكاديمية فقد بذلت العديد من المحاولات؛ حيث قام (Hung, 1993, 28) بإعداد مقياس للكشف عن تصورات الطلاب التايوانيين نحو جودة الحياة الأكاديمية، وتكون المقياس من (١٠) عبارات من نوع التقرير الذاتي، واعتمد المقياس على الدرجة الكلية، وتضمنت كل عبارة أربع استجابات (راضٍ للغاية، راضٍ، غير راضٍ، غير راضٍ للغاية). كما قام (Sirgy et al., 2007, 353) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية، وتكون المقياس من (٧٠) عبارة من نوع التقرير الذاتي، وتوزعت عبارات المقياس على ثلاثة مكونات لقياس جودة الحياة الأكاديمية، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس وفقًا لتقدير خماسي يتراوح بين (غير راضٍ جدًا) إلى (راضٍ جدًا). كما قام كل من (Yu & Lee, 2008, 271), (Yu & Kim, 2008, 7) بقياس جودة الحياة الأكاديمية من خلال مقياسين، المقياس الأول للمكون المعرفي ويتضمن (٢١) عبارة موزعة على سبعة مكونات فرعية، المقياس الثاني للمكون الانفعالي ويتضمن (٢٤) عبارة موزعة بين المشاعر الإيجابية والسلبية للطلاب، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس سباعي يمتد من (أبدًا) إلى (دائمًا). وقام (حسام الدين علي، ٢٠١٣، ٦٤٧) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية يتكون من (٣٥) عبارة من نوع التقرير الذاتي، موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي يمتد من (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا) إلى (تنطبق عليَّ بدرجة قليلة جدًا). وأعدت (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ٢٥٩-٢٦٩) مقياسًا لجودة الحياة الأكاديمية يتكون من (٣٦) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير ثلاثي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا). كما قام (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٩٢) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية يتكون من (٣٤) عبارة من نوع التقرير الذاتي، موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير ثلاثي (دائمًا، نادرًا، أبدًا). كما قام (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧، ١٣٣-١٣٤) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية يتكون من (٤٤) موقفًا موزعة على أربعة أبعاد، ويتبع كل موقف ثلاث استجابات تعبر إحداها عن الاستجابة بدرجة مرتفعة، والأخرى بدرجة متوسطة، والثالثة بدرجة منخفضة. وقام (أحمد أحمد، ٢٠١٩، ٥٦٩) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية تكون من (٥٠) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وتتم الاستجابة على العبارات من خلال مقياس خماسي يتراوح بين (لا تنطبق تمامًا) إلى (تنطبق تمامًا). كما أعد (عادل البنا ورحاب طاحون، ٢٠١٩، ٣٠٥) مقياسًا لجودة الحياة الأكاديمية تضمن (٣٩) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على خمسة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس تقدير ثلاثي (تنطبق عليَّ تمامًا، أحيانًا، لا تنطبق عليَّ). كما أعد (علي ذكري، ٢٠٢٠، ٣١) مقياسًا لجودة الحياة الأكاديمية تضمن (٣٠) عبارة توزعت على خمسة أبعاد (المقررات، الأساتذة، الطالب، الزملاء، المناخ الجامعي)، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس رباعي يمتد من (تنطبق بدرجة كبيرة) إلى (لا تنطبق). كما قام (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٧٧) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية يتكون من (٢٠) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة مكونات لجودة الحياة الأكاديمية، وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح من (موافق بشدة) إلى (غير موافق بشدة). كما قام (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٣٠) بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية يتضمن (٢٠) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس تقدير رباعي يتراوح من (ينطبق تمامًا) إلى (لا ينطبق).

يتضح من العرض السابق تعدد المقاييس المستخدمة في قياس جودة الحياة الأكاديمية، وأن كل مقياس تبنى مكونات مختلفة لقياس جودة الحياة الأكاديمية، كما أن جميع المقاييس كانت من نوع التقرير الذاتي، ما عدا المقياس الذي أعده (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧، ١٣٣-١٣٤) فكان عبارة عن مواقف. وبناءً على ذلك ومن خلال الاستفادة من المقاييس السابقة قام الباحث بإعداد مقياس لجودة الحياة الأكاديمية في ضوء المكونات الأربعة التي حددها الباحث من نوع التقرير الذاتي.

ثانيًا: التنظيم الذاتي:

يعد التنظيم الذاتي من الجوانب المهمة في عملية التعلم؛ حيث إنه يساعد الأفراد على تنظيم سلوكهم بشكل أفضل في سبيل تحقيق الأهداف التي يسعون إليها، لذا نال هذا المفهوم اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التربوي في الآونة الأخيرة محاولين تحديده بشكل دقيق والوقوف على أهم مكوناته وطرق قياسه.

وعرف (Zimmerman, 2000, 13) التنظيم الذاتي بأنه "الأفكار والمشاعر والأفعال الذاتية والتي يتم التخطيط لها وتكييفها دوريًا لتحقيق الأهداف الشخصية". وعرفه (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ١٦٠) بأنه "العملية التي يتم من خلالها وضع الأهداف ومراقبة تنفيذها والتحكم فيما يعيق هذه الأهداف". كما عرفته (رغدة كيال، ٢٠١٦، ١١) بأنه "مجموعة من العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يستخدمها الفرد كالتخطيط والمراقبة والتقييم من أجل تحقيق أهدافه الشخصية" في حين عرفه (Matric, 2018, 79) بأنه "قدرة الأفراد على توجيه أفعالهم نحو الأهداف والمثل العليا التي يمكن أن تأتي من الرغبات الشخصية أو توقعات الآخرين وتساعد الأفراد على التكيف مع مطالب المجتمع والبيئة". كما عرفه (McClelland et al., 2018, 278) بأنه "انعكاس للتحكم الذاتي الذي يسمح بالتكيف المرن مع متطلبات العالم الحقيقي، ولكنه يتطور بسرعة خلال سنوات الرضاعة والطفولة". وعرفه (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٢٧) بأنه "قدرة الطالب على إعادة تنظيم وضبط معارفه وانفعالاته وسلوكياته وتوجيهها نحو تحديد وتحقيق أكبر قدر من الأهداف الشخصية في ضوء معطيات الواقع الذي يعيشه".

يتضح من خلال ما سبق تعدد تعريفات التنظيم الذاتي، كما يتضح أن التنظيم الذاتي يتصف ببعض الخصائص أهمها: أنه ينمو ويتطور مع التقدم في العمر، ويعكس القدرة على وضع الأهداف والتخطيط ومراقبة تنفيذها والتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجه الفرد، ويساعد على التكيف مع متطلبات العالم الحقيقي. وفي ضوء ما سبق حدد الباحث مفهوم التنظيم الذاتي بأنه " قدرة الفرد على تحديد الأهداف ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها، ومراقبة أدائه، والحكم الذاتي على مدى تحقق الأهداف، والاستجابة الذاتية الناتجة عن تقييمه الذاتي لمدى تحقق الأهداف ".

وأشار (Zimmerman, 2000, 16) إلى أن التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث مراحل دورية، تتمثل المرحلة الأولى في التفكير المسبق ويتضمن (تحليل المهمة، ومعتقدات الدافعية الذاتية) وتمثل العمليات المؤثرة التي تسبق الجهود المبذولة للعمل وتمهيد الطريق لها، وتتمثل المرحلة الثانية في التحكم الذاتي ويتضمن (التحكم الذاتي، والمراقبة الذاتية) ويشير إلى العمليات التي تحدث أثناء الجهود الحركية وتؤثر على الانتباه والعمل، وتتمثل المرحلة الثالثة في التأمل الذاتي وتتضمن (الحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي)

ويشير إلى العمليات التي تحدث بعد جهود الأداء وتؤثر على استجابة الشخص لتلك التجربة، وتقوم هذه التأملات الذاتية بدورها بالتأثير على ما تم التفكير فيه فيما يتعلق بالجهود الحركية اللاحقة، وهكذا تكتمل دورة التنظيم الذاتي.

وفيما يتعلق بمكونات التنظيم الذاتي فقد حدد (Brown et al., 1999, 282) ستة أبعاد للتنظيم الذاتي تمثلت في (تلقي المعلومات ذات الصلة، وتقييم المعلومات ومقارنتها بالمعايير، وإحداث التغيير، والبحث عن الخيارات، ووضع الخطة، وتنفيذ الخطة، وتقييم فعالية الخطة). وحددت (نبال مريان، ٢٠١٠، ٧٣) أربعة أبعاد للتنظيم الذات تمثلت في (وضع وتحديد الهداف، والملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي). كما حدد (Gavora et al., 2015, 228) أبعاد التنظيم الذاتي في (التحكم في الاندفاع، والتوجه نحو الهدف، والتوجه الذاتي، واتخاذ القرار). وحددت (رغدة كيال، ٢٠١٦، ٣٧) أربعة ابعاد للتنظيم الذاتي تمثلت في (وضع الأهداف وتحديدها، ورد الفعل الذاتي، والتقييم والتحكم الذاتي، والملاحظة والتعلم الذاتي). كما أشار (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٢٨-٢٩) إلى وجود أربعة أبعاد للتنظيم الذاتي تمثلت في (الوعي بالذات ومراقبتها، ووضع الأهداف وتحديدها، والتعلم من الأخطاء وتعديل الخطط الحياتية، وضبط المثيرات).

يتضح من خلال العرض السابق أن التنظيم الذاتي بناء متعدد الأبعاد، وأن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد أبعاده؛ لذا قام الباحث بتحليل المكونات التي وردت في البحوث والدراسات السابقة (في حدود اطلاع الباحث) وعمل تكرارات لها، وانتهى الباحث بتحليل لأكثر المكونات تكرارًا والتي تمثلت في المكونات الأربعة التالية: (١) وضع الأهداف والتخطيط، (٢) المراقبة الذاتية، (٣) التقييم الذاتي، (٤) الاستجابة الذاتية.

وفيما يتعلق بمحاولات قياس التنظيم الذاتي فكانت المحاولات الأولى لإعداد مقياس تقرير ذاتي لقياس التنظيم الذاتي تلك التي قام بها (Brown et al., 1999, 284) حيث قاموا بإعداد مقياس يتكون من (٦٣) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ستة أبعاد، وتتم الاستجابة على المقياس باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح بين (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة). كما قام (Mollanen, 2007, 840) بإعداد مقياس للتنظيم الذاتي تضمن في صورته النهائية (٣٦) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على بعدين، وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح من (ليس صحيحًا إطلاقًا بالنسبة لي) إلى (صحيح بالنسبة لي). وحاولت (نبال مريان، ٢٠١٠، ٧٤-٧٥) إعداد مقياس للتنظيم الذاتي تكون في صورته النهائية (٤٨) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح ما بين (أوافق بشدة) إلى (غير موافق بشدة). وقام (Bandy & Moore 2010, 4-5) بإعداد مقياس لقياس التنظيم الذاتي لدى المراهقين تضمن في صورته النهائية (٣٦) عبارة، ويتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح من (غير صحيح على الإطلاق بالنسبة لي) إلى (صحيح بالنسبة لي). كما قام (Gavora et al., 2015, 225-227) بتطوير المقياس الذي أعده (Brown et al., 1999) وإعادة تقنينه مرة أخرى ليصبح المقياس يتكون من (٢٧) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة على المقياس باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح بين (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة). كما حاولت (رغدة كيال، ٢٠١٦، ٣٧) إعداد مقياس للتنظيم الذاتي تكون في صورته النهائية من (٤٠) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح ما بين (أوافق بشدة) إلى (لا

أوافق بشدة). وقامت (مروة مقبل، ٢٠١٩، ٣٩) بإعداد مقياس للتنظيم الذاتي تكون في صورته النهائية من (٤٩) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح ما بين (موافق بشدة) إلى (معارض بشدة). كما قام (محمد أبو رباح، ٢٠٢١، ٢٨-٢٩) بإعداد مقياس للتنظيم الذاتي يتضمن (٢٧) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على أربعة أبعاد، وتتم الاستجابة على عبارات المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي يتراوح من (موافق بشدة) إلى (غير موافق بشدة).

يتضح من العرض السابق تعدد المقاييس المستخدمة في قياس التنظيم الذاتي، وأن كل مقياس تبنى مكونات مختلفة لقياسه، كما أن جميع المقاييس كانت من نوع التقرير الذاتي، واعتمدت جميعها على مقاييس تقدير خماسية. وبناءً على ذلك ومن خلال استفادة الباحث من المقاييس السابقة قام بإعداد مقياس للتنظيم الذاتي في ضوء المكونات الأربعة التي حددها الباحث من نوع التقرير الذاتي.

ثالثًا: الضجر الأكاديمي:

يعد شعور المتعلمين بالضجر من المشكلات الشائعة في العملية التعليمية، والذي يتضح من خلال فقدان المتعلمين الرغبة في التعلم مما قد يؤدي بهم إلى بعض الآثار الجانبية مثل انخفاض الأداء الأكاديمي والإصابة ببعض الأمراض النفسية، لذلك فقد سعى الباحثين إلى الوقوف على مشكلة الضجر لتحديدها والوقوف على أسبابها وكيفية التغلب عليها.

وحددت الجمعية الأمريكية لعلم النفس الضجر الأكاديمي بأنه "حالة من الإرهاق أو الملل الناتج عن قلة التعامل مع المحفزات البيئية" (Vanden-Bos, 2007, P. 130). وعرفته (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧١) بأنه "حالة انفعالية غير سارة يشعر فيه الطالب بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ تلك الحالة من قيامه بممارسة الأنشطة الدراسية التي تنقصها الإثارة أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل إليه". وعرفه (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٥٧) بأنه "حالة انفعالية غير سارة للطالب الجامعي تضفي مشاعر الإحباط والاكتئاب والتوتر والشعور بالعزلة أثناء دراسته، وافتقاره إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وشعوره بالرتابة وضعف في إدارة الوقت بشكل جيد". كما عرفه (عمر عقيل وفتحي الضبع، ٢٠٢٠، ٤٣٥) بأنه "حالة انفعالية تنتاب الطالب الجامعي في المواقف الأكاديمية يشعر خلالها بالسأم والضجر واللامبالاة وأن بيئة التعلم رتيبة ليس فيها ما يثير اهتمامه".

يتضح مما سبق اتفاق الباحثين حول تعريف الضجر الأكاديمي؛ حيث أكد معظم الباحثين على أنه حالة انفعالية غير سارة يترتب عليها بعض الآثار السلبية على المستوى الشخصي، كما أشارت بعض التعريفات إلى أن الشعور بالضجر ناتج عن نقصان الاستثارة في بيئة التعلم. وفي ضوء التعريفات السابقة حدد الباحث الضجر الأكاديمي بأنه "حالة انفعالية يشعر الفرد خلالها بالاضطرار والتقيد داخل البيئة التعليمية وعدم القدرة على الاحتفاظ بمستوى الانتباه والتركيز وتزايد إحساسه بطول الوقت نتيجة لافتقاده للاستثارة والدافعية بسبب افتقار البيئة التعليمية للجاذبية والتنوع"

وفيما يتعلق بخصائص الضجر الأكاديمي فقد أشار كل من (Dragoslavic & Bilic, 2021, 141-142) إلى أن الضجر الأكاديمي حالة عابرة يشعر الطالب خلاله بعدم الراحة والتعب أو الإحباط

(المكون الوجداني) بسبب التفسير الذاتي وعدم الرضا عن الموقف، كما يتميز بقلة الإثارة (المكون الفسيولوجي) وعدم القدرة على الحفاظ على الانتباه والتعب العقلي والأفكار الشاردة والموقف السلبي وتوقع التغيير من الخارج وعدم القدرة على إدراك ما هو مطلوب وإدراك مرور الوقت ببطء (المكون المعرفي)، وبالرغم من وجود ميل للتخلي عن هذا الموقف أو تغيير النشاط (المكون الدافعي) إلا أنه غالبًا ما يكون هناك نقص في الإرادة والقوة للقيام بذلك (المكون الإرادي)، ونادرًا ما يتم اتخاذ أي إجراء من قبل الطالب لتقليل الضجر ولكن التغيير أو التشجيع من البيئة أمر متوقع أو مرغوب فيه، كما يلاحظ الضجر في تعبيرات الصوت والوجه مثل (التثاؤب، والتحديق الفارغ) وتعبيرات الجسم مثل (حركات الجسم ووضعية الاستلقاء) (المكون التعبيري).

هذا وقد تم تفسير الضجر الأكاديمي من خلال بعض النظريات منها نظرية القيمة-التحكم التي نادى بها (Pekrun, 2006, 325) حيث أشار إلى تأثير التقييمات المعرفية للطلاب على شعورهم بالضجر، وأن القيمة الذاتية للمهام الأكاديمية والتحكم الذاتي في تلك المهام يؤثران على شعور الطلاب بالضجر، وبالنسبة للقيمة الذاتية فإن الطلاب الذين لا يعطون أي قيمة للأنشطة الأكاديمية يشعرون بالضجر عند قيامهم بهذه الأنشطة، وفيما يتعلق بالسيطرة الذاتية فإن الطلاب لا يشعرون بالضجر أثناء الدراسة فقط بل يشعرون بالضجر عند العمل في مهام أقل بكثير من قدراتهم بالرغم من تحكمهم بدرجة عالية في تللك المهام. كما يمكن تفسير الضجر الأكاديمي من خلال اختلاف القيم الثقافية للأفراد والتي تؤثر بشكل أساسي على تقييم الأفراد لانفعالاتهم، وبالتالي فإنه من الضروري فهم كيفية إدارة الطلاب للمشاعر السلبية في بيئة التعلم الخاصة بهم وفقًا لاختلاف ثقافاتهم (Tze et al,. 2013, 33).

ويترتب على شعور الطالب بالضجر الأكاديمي مجموعة من الأضرار والعواقب المتعلقة بالجانب المعرفي والدافعية والاستراتيجيات المستخدمة والتنظيم الذاتي والأداء، حيث يعمل على سحب الانتباه من الأنشطة التي تفتقر إلى القيمة بالنسبة للطالب وتوجيه الانتباه نحو المزيد من المحفزات والأنشطة المجزية، وبالتالي فإن الضجر يقلل من الانتباه المرتبط بالمهمة ويزيد من التشتت ويحث على التفكير في المهام غير ذات الصلة، كما يؤدي إلى إضعاف الدافع الداخلي للانخراط في الأنشطة ويقلل من الجهد المبذول في النشاط، كما يؤدي إلى معالجة المعلومات بصعوبة وتقليل استخدام الاستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية المتعلقة بالمهمة، كما يؤدي إلى انخفاض في أنشطة التنظيم الذاتي المتعلقة بتحديد الأهداف واختيار الاستراتيجية ومراقبة النتائج، كما يمكن أن يؤدي الضجر الأكاديمي إلى تأثيرات سلبية على أداء الطالب في المهام البسيطة والمعقدة وتنشيط المشاعر السلبية مثل القلق، كما أن له تأثيرات سلبية على التحصيل الدراسي (Pekrun et al., 2010, 535-542). كما أشار (Macklem, 2015, 23) إلى أن الشعور بالضجر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بصعوبة التحكم في الغضب عند حدوثه، كما أن الأفراد الذين يعانون من الضجر أكثر اندفاعًا من أقرانهم. كما أشار (Özerk, 2020,123) إلى أن الضجر الأكاديمي يمكن أن يكون له عواقب سلبية خطيرة على تعلم الطلاب، وعلى المدى الطويل يمكن أن يكون الضجر الأكاديمي نذيرًا لحالات نفسية أعمق مثل الاكتئاب والقلق. وبالإضافة لما سبق فإن الضجر الأكاديمي يرتبط بالعديد من النتائج السلبية بما في ذلك الأداء الأكاديمي المنخفض، ومعدلات التسرب المرتفعة، والاكتئاب، والقلق، والإحساس المنخفض بالهدف من الحياة، حتى وإن لم يؤد إلى هذه المشكلات فإنه يلعب دورًا رئيسًا في حياة الأفراد خاصة إذا وجد أن عمل الفرد أو الوقت في الفصل الدراسي يؤدي إلى الغفوة (Busari, 2018, 170).

وفيما يتعلق بمكونات الضجر الأكاديمي فقد حدد (Acee et al., 2010, 19) مكونين للضجر الأكاديمي هما: (الضجر المتعلق بالمهمة، والضجر المتعلق بالذات). وحددت (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٨٣-٣٨٤) أربعة مكونات للضجر الأكاديمي تمثلت في (الافتقار للدافعية الأكاديمية، والإدراك السلبي لقيمة الدراسة، وصعوبة التركيز، والشعور بالاضطراب). كما حدد (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٥٧) مكوناتها في (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وفقدان إدارة الوقت). كما حدد (Sharp et al., 2021, 9) ثلاثة مكونات للضجر الأكاديمي تمثلت في (الشعور بالملل كسمة، والضجر المتعلق بالفصل، والضجر المتعلق بالدراسة). وحدد (إبراهيم إسماعيل، ٢٠٢١، ١٣٤-١٣٥) ثلاثة مكونات للضجر الأكاديمي تمثلت في (الملل من المحتوى الدراسي، والملل من طرق التدريس، والملل من التقويم). كما حددت (لريجان عرفة، ٢٠٢١، ٥٢) ستة أبعاد للضجر الأكاديمي تمثلت في (طرق التدريس، ومحتوى المناهج الدراسية، وأساليب التقييم وقلق الاختبارات، ومستقبل العمل، وواقع الاختيار والرغبة في التخصص، والواقع الأسري (الاقتصادي والاجتماعي). وحددت (نشوة البصير، ٢٠٢١، ١٧٣) ستة مكونات للضجر الأكاديمي تمثلت في (فقدان الاستثارة، عدم الرضا، العلاقة بالزملاء، الانطباع الشخصي عن قيمة الدراسة، الدعم والمشاركة، البيئة الأكاديمية).

يتضح من خلال ما سبق أن الضجر الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد، وأن هناك اختلاف بين الباحثين في تحديد أبعاده؛ حيث ركز بعض الباحثين على بيئة التعلم، بينما ركز البعض الآخر على المحتوى وطرق التدريس المستخدمة، ومن خلال تحليل الباحث للمكونات التي وردت في البحوث والدراسات السابقة (في حدود اطلاع الباحث) وعمل تكرارات لها، انتهى الباحث بتحليل لأكثر المكونات تكرارًا والتي تمثلت في المكونات الثلاثة التالية: (١) الاضطرار، (٢) فقدان الاستثارة والدافعية، (٣) صعوبة الانتباه وإدراك الوقت.

وبخصوص قياس الضجر الأكاديمي فقد أعد (Pekrun et al., 2002, 95), (Pekrun et al., 2005, 3) أداة تقرير ذاتي متعددة الأبعاد لتقييم مشاعر الإنجاز لدى طلاب الجامعات، وتضمن المقياس ثلاثة أقسام تمثلت في المشاعر المرتبطة بقاعة الدراسة والتعلم والاختبار، وكان الضجر الأكاديمي إحدى المقاييس المتضمنة بقسمي المشاعر المرتبطة بقاعة الدراسة والتعلم، وتكون المقياس من (١٤) عبارة خاصة بمشاعر الضجر داخل قاعة الدراسة، و(١٧) عبارة مرتبطة بمشاعر الضجر في التعلم، وتم اختصار العبارات لتصبح (١١) عبارة في كل قسم، وجميع العبارات من نوع التقرير الذاتي، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح بين (موافق بشدة) إلى (غير موافق بشدة). وأعد (Acee et al., 2010, 18-19) مقياسًا للضجر الأكاديمي تكون من (٣٦) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على بعدين، وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير مكون من تسع نقاط يتراوح بين (لا أوافق إطلاقًا) إلى (موافق بشدة). كما قام (van Tilburg & Igou, 2012, 183-184) بإعداد مقياس للضجر الأكاديمي تكون من (١٠) عبارات من نوع التقرير الذاتي، وتتم الاستجابة على المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي يتراوح بين (غير موافق على الإطلاق) إلى (موفق بشدة). كما أعد (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠، ٤٦٨) مقياسًا للضجر الأكاديمي يتكون من (١٨) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ثلاثة مكونات، وتتم الاستجابة عليه من خلال مقياس تقدير خماسي يتراوح من (موافق شدة) إلى (غير موافق بشدة). وأعدت (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٢٨٢-٢٨٥) مقياسًا للضجر الأكاديمي تكون في صورته النهائية من (٤٢) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على سبعة أبعاد، وتتم الاستجابة على

المقياس باستخدام مقياس تقدير خماسي يتراوح بين (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة). كما أعد (Busari, 2018, 165) مقياسًا للضجر الأكاديمي تكون من (٤٢) عبارة من نوع التقرير الذاتي، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس تقدير رباعي يتراوح بين (لا على الإطلاق) إلى (نعم للغاية). كما حاول (Sharp et al., 2021, 5) إعداد مقياس للضجر الأكاديمي تكون في صورته النهائية من (٣١) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ثلاثة أبعاد، وتتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح بين (دائمًا) إلى (أبدًا). وقامت (لريجان عرفة، ٢٠٢١، ٥٢-٥٥) بإعداد مقياسًا للضجر الأكاديمي تكون في صورته النهائية من (٣٩) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ستة أبعاد. ويتم الاستجابة على المقياس وفقًا لمقياس تقدير خماسي يتراوح بين (دائمًا) إلى (أبدًا). كما قامت (نشوة البصير، ٢٠٢١، ١٧٢-١٧٥) بإعداد مقياس للضجر الأكاديمي تكون في صورته النهائية من (٣٥) عبارة من نوع التقرير الذاتي موزعة على ستة أبعاد، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لمقياس تقدير ثلاثي يتراوح بين (دائمًا) إلى (أبدًا).

يتضح من العرض السابق تعدد المقاييس المستخدمة في قياس الضجر الأكاديمي، وأن كل مقياس تبنى مكونات مختلفة لقياسه، كما أن جميع المقاييس كانت من نوع التقرير الذاتي، واعتمدت على مقاييس تقدير ثلاثية وخماسية وتساعية. واستفاد الباحث من المقاييس السابقة في إعداد مقياس للضجر الأكاديمي في ضوء المكونات الثلاثة التي حددها الباحث من نوع التقرير الذاتي.

بحوث ودراسات سابقة:

هدفت دراسة (Tze, 2011) إلى الكشف عن الضجر الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الطلاب الذاتية لدى الطلاب الكنديين والصينيين. وتكونت العينة من (٤٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة بواقع (١٥١) من كندا و(٢٥٤) من الصين. وتمثلت الأدوات في مقياس الضجر الأكاديمي من إعداد (Pekrun et al., 2002, 2005). وتوصل البحث إلى وجود تأثير للضجر الأكاديمي على كفاءة الطلاب الذاتية في التعلم المنظم ذاتيًا.

كما هدفت دراسة (فاتن باعبدالله، ٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم. وتكونت العينة من (١٩٩) طالبة من جامعة الملك عبد العزيز من التخصصات العلمية والأدبية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة الجامعية من إعداد (منسي وكاظم، ٢٠١٠)، ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم من إعداد (الشافعي، ٢٠٠٨). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس جودة الحياة الجامعية ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم.

وأجرت (نهلة الشافعي، ٢٠١٦) بحثًا هدف إلى التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (التنظيم الذاتي) لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (٣٦٠) طالبًا من طلاب جامعة المنيا. وتمثلت الأدوات في مقياس الضجر الأكاديمي والارجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة)، ومقياس التنظيم الذاتي (إعداد فوقية رضوان ٢٠١٢). وتوصل البحث إلى ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الضجر الأكاديمي والتنظيم الذاتي.

كما أجرى (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦) بحثًا هدف إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية. وتكونت العينة من (٤٦٧) طالبًا وطالبة من التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية. وتمثلت الأدوات في مقياسي المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية من إعداد الباحثين، ومقياس تنظيم الذات الأكاديمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية وتنظيم الذات الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف مهارات تنظيم الذات الأكاديمية، كما أسهمت بعض مهارات تنظيم الذات الأكاديمية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

وهدف بحث (أحمد أحمد، ٢٠١٩) إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية. وتكونت العينة من (٣٢٤) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة حلوان. وتمثلت أدوات البحث في مقياسي جودة الحياة الأكاديمية وإدارة الذات من إعداد الباحث. وتوصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة، وإسهام درجات إدارة الذات في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية.

وأجرى (صالح درادكة، ٢٠٢٠) بحثًا هدف إلى الكشف عن المستوى والعلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية (إحدى مكونات جودة الحياة الأكاديمية) والتسويف الأكاديمي والملل (الضجر). وتكونت العينة من (٣٩٣) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الحدود الشمالية. وتمثلت الأدوات في مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية التسويف الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس الملل من إعداد (Struk et al., 2015). وتوصل البحث إلى امتلاك طلاب الجامعة مستوى متوسط من الملل، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والملل.

كما هدف بحث (Simsek et al., 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الضجر الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية (إحدى مكونات جودة الحياة الأكاديمية) والقلق. وتكونت العينة من (٢٨٠) طالبًا من المدارس المتوسطة. وتمثلت الأدوات في مقياس الضجر الأكاديمي من إعداد (Tilburg & Igou, 2012) ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس قلق الرياضيات. وتوصل البحث إلى وجود علاقة إيجابية منخفضة بين الضجر الأكاديمي والخبرة بين المباشرة في دروس الرياضيات في حين لم تكن العلاقة دالة إحصائيًا مع باقي أبعاد الكفاءة الذاتية.

واستهدف بحث (أمل الزغبي، ٢٠٢٠) التعرف على فاعلية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. وتكونت العينة من (٢٦) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات بمنطقة المدينة المنورة ذوات المستوى المرتفع من الملل الدراسي. وتمثلت الأدوات في البرنامج التدريبي القائم على التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الملل الدراسي (إعداد الباحثة). وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي.

وأجرى (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠) بحثًا هدف إلى بناء نموذج سببي يوضح طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية. وتكونت العينة من (٤٧٨) طالبًا وطالبة بكلية التربية بأسيوط جامعة الأزهر. وتمثلت الأدوات في مقياسي جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمية من إعداد الباحث، وتوصل البحث إلى وجود تأثير مباشر وغير مباشر سالب ودال إحصائيًا لبعض مكونات الضجر الأكاديمي في بعض مكونات جودة الحياة الأكاديمية.

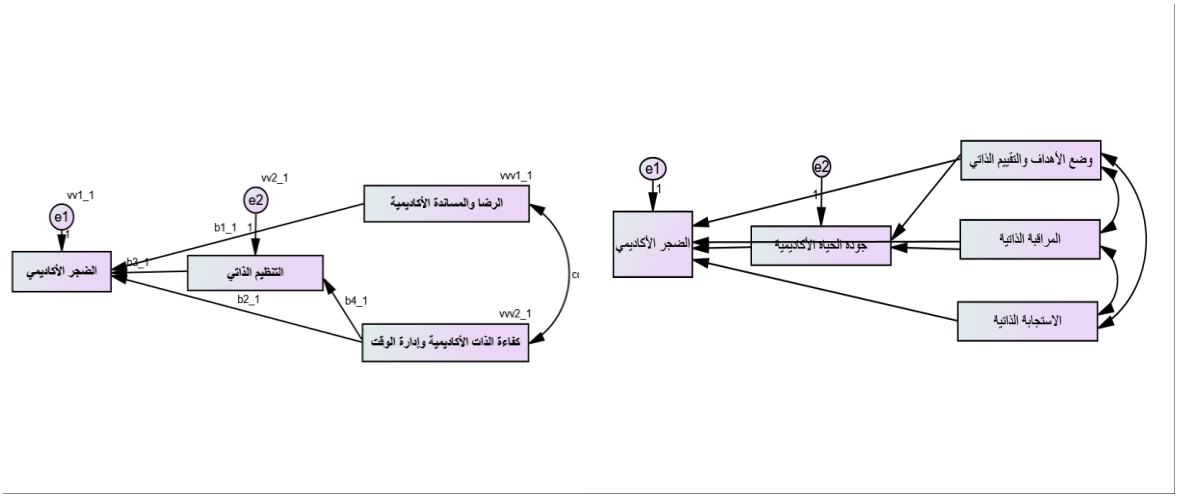
كما أجرى (محمد أبو رباح، ٢٠٢١) بحثًا هدف إلى تعرف أثر برنامج إرشادي قائم على مدخل تنظيم الذات في تحسين جودة الحياة الجامعية. وتكونت العينة من (١٤٨) طالبًا جامعيًا من ذوي الإعاقة الحركية بجامعة الملك خالد. وتمثلت الأدوات في مقياسي تنظيم الذات وجودة الحياة الجامعية من إعداد الباحث. وتوصل البحث إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لجودة الحياة الجامعية لصالح القياس البعدي.

وهدف بحث (Salleh et al., 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي وفعالية الذات (أحد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية) والرفاهة النفسية. وتكونت العينة من (٤٧٠) طالبًا من طلاب البكالوريوس بجامعة صلاح الدين بكردستان. وتمثلت الأدوات في مقياس التنظيم الذاتي من إعداد (Brown et al., 1999)، ومقياس فعالية الذات من إعداد (Scholz et al., 2002)، ومقياس الرفاهة النفسية من إعداد (Ryff & Keyes, 1995). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين التنظيم الذاتي وكل من فعالية الذات والرفاهة النفسية.

وحاولت دراسة (لريجان عرفة، ٢٠٢١) الكشف على طبيعة العلاقة بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية. وتكونت العينة من (١٦٥٠٠) طالبًا من جامعتي الخليل والبوليتكنيك بفلسطين. وتمثلت الأدوات في مقياسي الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة). وتوصلت الدراسة إلى امتلاك طلاب الجامعة مستوى متوسط من الملل الأكاديمي، ووجود علاقة عكسية سالبة ودالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية.

يتضح من العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي كما في دراسات (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (أحمد أحمد، ٢٠١٩)، (محمد أبو رباح، ٢٠٢١)، (Salleh et al., 2021)، في حين توصلت دراسة (فاتن باعبدالله، ٢٠١٣) إلى عدم وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي. كما يتضح وجود علاقة سالبة بين جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي كما في دراسات (Tze, 2011)، (صالح درادكة، ٢٠٢٠)، (Simsek et al., 2020)، (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠)، (لريجان عرفة، ٢٠٢١). كما يتضح وجود علاقة سالبة بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي كما في دراسات (نهلة الشافعي، ٢٠١٦)، (أمل الزغبي، ٢٠٢٠). وفي ضوء ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة وما تم عرضه في الإطار النظري حول طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي يتضح أهمية الجمع بين المتغيرات الثلاثة في نموذج تحليل مسار يفسر العلاقة بينهم، ويحدد أي من المتغيرين (جودة الحياة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي) الذي له تأثير على الضجر الأكاديمي، وأيهما يلعب دور الوسيط في التأثير على الضجر الأكاديمي. ووفقًا لذلك اقترح الباحث نموذجين لتحليل المسار يوضحان طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، حيث افترض النموذج (أ) مكونات جودة الحياة الأكاديمية كمتغيرات

مستقلة والتنظيم الذاتي كمتغير وسيط والضجر الأكاديمي كمتغير تابع، والشكل (١) يوضح النموذج (أ)، في حين افترض النموذج (ب) مكونات التنظيم الذاتي كمتغيرات مستقلة وجودة الحياة الأكاديمية كمتغير وسيط والضجر الأكاديمي كمتغير تابع، والشكل (٢) يوضح النموذج (ب)



شكل (١)
نموذج تحليل المسار (أ)

شكل (٢)
نموذج تحليل المسار (أ)

وفي ضوء ذلك تمثلت فروض البحث فيما يلي:

١) لا يوجد نموذج من النموذجين المقترحين (أ)، (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر.
٢) لا يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣) لا يوجد تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة.
٤) لا يوجد تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥) لا يوجد تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.
٦) لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي.

منهج البحث:

للتحقق من فروض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يشتمل على محاولة التوصل إلى نموذج مقترح يفسر العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي.

المشاركون:

(١)المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣١٢) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٨٥)، وانحراف معياري (١,٧٦)، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغير التصنيفي للبحث وهو (التخصص).

(٢)المشاركون في البحث الأساسي:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠٢٢) طالبًا من طلاب كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، بمتوسط عمري قدره (٢١,٠٥)، وانحراف معياري (١,٥٣)، وراعى الباحث أن يكونوا موزعين على المتغير التصنيفي للبحث وهو: التخصص، حيث بلغ عدد الطلاب في التخصص الأدبي (٥٨٢) طالبًا، وبلغ عدد الطلاب في التخصص العلمي (٢٦٢) طالبًا، وبلغ عدد الطلاب في التخصص النوعي (١٧٨) طالبًا.

أدوات البحث:

أولًا: مقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس جودة الحياة الأكاديمية في ضوء الخطوات الآتية:

(١)تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف هذا المقياس إلى قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء تعريفها الإجرائي (سيأتي فيما بعد) المستخدم في البحث الحالي.

(٢)الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت جودة الحياة الأكاديمية واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل (Sirgy, 2007)، (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (سري سالم، ٢٠١٧)، (مصطفى بسيوني، ٢٠١٧)، (أحمد أحمد، ٢٠١٩)، (وائل السيد، ٢٠١٩)، (علي ذكري، ٢٠٢٠)، (علي الزهراني، ٢٠٢٠)، (عبد الناصر عامر ومنى عويس، ٢٠٢١)، (Alghamdi &McGregor,2021).

(٣)استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة التعريف الإجرائي وخصائص الأفراد المرتفعين في جودة الحياة الأكاديمية.

(٤)تحديد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية بناءً على تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر المكونات تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة، وهي: (١) الرضا الأكاديمي، (٢) كفاءة الذات الأكاديمية، (٣) المساندة الأكاديمية، (٤) إدارة الوقت الأكاديمي.

(٥)صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٦)يتضمن كل بعد مجموعة من العبارات التي تقيسه، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١)، أما بالنسبة للعبارات العكسية فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).

(٧)حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث لجودة الحياة الأكاديمية، ومدى مناسبة العبارات العكسية، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (٨١,٨% – ١٠٠%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

(ب) الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه الخاصة بعدم وجود قيم متطرفة بمصفوفة الارتباط لعبارات المقياس، وكفاية حجم العينة حيث بلغت قيمة اختبار KMO (٠,٨٩٨) وهي قيمة أعلى من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser لكفاية حجم العينة وهو (٠,٥٠)، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح. وبناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على عاملين وكانت قيمة الجذر الكامن لها (٧,٣٣٦)، (٥,٢٧٧)، بنسبة تباين إجمالي قدره (٣١,٥٣١%) ويوضح الجدول (١) العبارات التي تشبعت على العاملين:

جدول (١)
العوامل المستخرجة وتشبعانها لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
١	.575		١٥		٢٩	.670	
٢	.536		١٦		٣٠	.423	
٣			١٧		٣١		.637
٤	.599		١٨		٣٢		
٥	.694		١٩		٣٣	.374	
٦	.538		٢٠	.572	٣٤		
٧	.586		٢١	.729	٣٥		.557
٨	.498		٢٢	.452	٣٦		.688
٩	.503		٢٣	.692	٣٧		.697
١٠	.571		٢٤	.595	٣٨		.394
١١		.556	٢٥	.373	٣٩		.575
١٢		.568	٢٦	.511	٤٠	.351	
١٣		.489	٢٧	.725	الجذر الكامن	٧,٣٣٦	%١٨,٣٣٩
١٤		.433	٢٨	.408	التباين	٥,٢٧٧	%١٣,١٩٢

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي (١) يتضح ما يلي:

- تشبع بعض العبارات على أكثر من عامل؛ وتم اعتبار العبارة تابعة للبعد وفقًا للتشبع الأعلى للعبارة على البعد.
- العامل الأول تشبع عليه (٢٢) عبارة، وهي: (١-٢-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٣-٤٠) وكان الجذر الكامن (٧,٣٣٦) بنسبة تباين (١٨,٣٣٩%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تقبل الطالب لتخصصه الأكاديمي والمقررات الدراسية والأنشطة التي يمارسها أثناء العملية التعليمية وشعوره بالسعادة لتلبية الدراسة لطموحاته وإدراك الطالب للاهتمام والرعاية التعليمية التي يتلقاها من الزملاء والأساتذة والإدارة والحصول على التوجيهات والإرشادات التي تفيده في تقدمه الدراسي. وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الرضا والمساندة الأكاديمية).
- العامل الثاني تشبع عليه (١٥) عبارة، وهي: (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٣١-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩) وكان الجذر الكامن (٥,٢٧٧) بنسبة تباين (١٣,١٩٢%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن اعتقاد الطالب بثقته وقدرته على تحقيق مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي من خلال تنظيم وتنفيذ مجموعة من الإجراءات التي تساعده على مواجهة الصعوبات وتمكنه من تحقيق أهدافه وقدرة الطالب على تنظيم وقت الدراسة والاستذكار بما يمكنه من الاستفادة القصوى من الوقت ليحقق أهدافه وطموحاته ويوازن بين حياته الأكاديمية والاجتماعية بما يساعده على النجاح والتفوق. وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت).

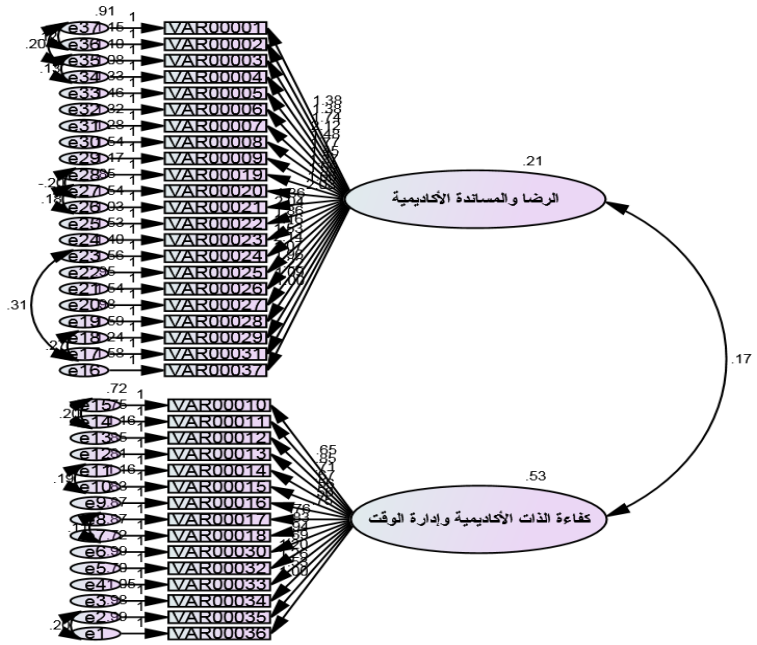
- أن العبارات رقم (٣-٣٢-٣٤) لم يكن لها أية تشبعات دالة إحصائيًّا، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٧) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويوضح جدول (٢) توزيع العبارات على العاملين للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وإعادة ترتيب عبارات المقياس بعد حذف العبارات الثلاث:

جدول (٢)
توزيع العبارات على أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
١	الرضا والمساندة الأكاديمية	٢٢	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٧
٢	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	١٥	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٣٠-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦

(ج) الصدق العاملي التوكيدي:

للتأكد مما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (٣) شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٣)
شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحية الأكاديمية

كما يوضح جدول (٣) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٣)
معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

العبارات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
VAR00036	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	1.000			.590	
VAR00035	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.527	.085	6.202	.361	***
VAR00034	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	1.264	.137	9.258	.668	***
VAR00033	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	1.200	.123	9.734	.721	***
VAR00032	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.693	.101	6.873	.453	***
VAR00030	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.937	.106	8.846	.626	***
VAR00018	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.825	.104	7.917	.541	***
VAR00017	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.762	.101	7.560	.511	***
VAR00016	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.748	.098	7.602	.512	***
VAR00015	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.559	.101	5.549	.354	***
VAR00014	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.563	.088	6.388	.415	***
VAR00013	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.666	.095	7.024	.465	***
VAR00012	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.706	.107	6.600	.431	***
VAR00011	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.852	.102	8.391	.583	***
VAR00010	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	.650	.089	7.278	.487	***
VAR00037	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.000			.343	***
VAR00031	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.093	.225	4.859	.412	***
VAR00029	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.224	.253	4.836	.407	***
VAR00028	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.956	.337	5.797	.672	***
VAR00027	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.069	.233	4.595	.368	***
VAR00026	الرضا والمساندة الأكاديمية	2.139	.364	5.874	.710	***
VAR00025	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.527	.291	5.241	.490	***
VAR00024	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.162	.239	4.860	.412	***
VAR00023	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.858	.336	5.526	.569	***
VAR00022	الرضا والمساندة الأكاديمية	2.041	.351	5.810	.679	***
VAR00021	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.362	.269	5.054	.451	***
VAR00020	الرضا والمساندة الأكاديمية	2.031	.346	5.874	.713	***
VAR00019	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.664	.300	5.544	.578	***
VAR00009	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.693	.313	5.403	.532	***
VAR00008	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.368	.262	5.225	.486	***
VAR00007	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.448	.274	5.288	.501	***
VAR00006	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.772	.322	5.497	.560	***
VAR00005	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.479	.278	5.314	.508	***
VAR00004	الرضا والمساندة الأكاديمية	2.121	.364	5.822	.685	***
VAR00003	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.737	.309	5.627	.605	***
VAR00002	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.378	.259	5.312	.508	***
VAR00001	الرضا والمساندة الأكاديمية	1.377	.252	5.472	.553	***

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

يتضح من جدول (٣) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (٠,٣٥٤ إلى ٠,٧١٣) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صدق نموذج البنية العاملية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما يوضح جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (٤)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١,٤٦٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٨٣	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٦٨	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٤٩	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٧٠	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٥٢	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٩١٤	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٩٠٦	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩١٢	٠ إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٣٨	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٤) أن جميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية بدرجة مرتفعة مع بيانات المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية، ومما يؤكد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بتشبع مقياس جودة الحياة الأكاديمية على عاملين.

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٥) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (٥)
معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
١	الرضا والمساندة الأكاديمية	٢٢	٠,٨٩٨
٢	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	١٥	٠,٨٤٨
٤	الدرجة الكلية	٣٧	٠,٩١٢

يتضح من جدول (٥) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٨٤٨، ٠,٩١٢) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

- **الصورة النهائية للمقياس (ملحق ٢)**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٧) عبارة، ويوضح جدول (٦) الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (٦)
الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١	الرضا والمساندة الأكاديمية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٧	٢٢
٢	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٣٠-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦	١٥
		المجموع	٣٧

- **تصحيح المقياس**

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٥) إذا وضع علامة تحت دائمًا و(٤) إذا وضع علامة تحت غالبًا و (٣) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (٢) إذا وضع علامة تحت نادرًا و(١) إذا وضع علامة تحت أبدًا، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (٥-٧-٩-١٢-١٥-١٩-٢١-٢٧-٣٤-٣٧) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

ثانيًا: مقياس التنظيم الذاتي (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس التنظيم الذاتي في ضوء الخطوات الآتية:

(١) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف هذا المقياس إلى قياس التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء تعريفها الإجرائي (سيأتي فيما بعد) المستخدم في البحث الحالي.

(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت التنظيم الذاتي واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل (Brown et al., 1999)، (Moilanen, 2007)، (Bandy & Moore, 2010)، (نبال مريان، ٢٠١٠)، (فاتن باعبد الله، ٢٠١٣)، (نجلاء فارس، ٢٠١٣)، (Gavora et al., 2015)، (رغدة كيال، ٢٠١٦)، (عمار الزويني، ٢٠١٨)، (هديل حرز الله، ٢٠١٨)، (مروة مقبل، ٢٠١٩)

(٣) استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة التعريف الإجرائي وخصائص الأفراد المرتفعين في التنظيم الذاتي.

(٤)تحديد أبعاد التنظيم الذاتي بناءً على تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر المكونات تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة، وهي: (١) وضع الأهداف والتخطيط، (٢) المراقبة الذاتية، (٣) التقييم الذاتي، (٤) الاستجابة الذاتية.

(٥)صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد التنظيم الذاتي، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٦)يتضمن كل بعد مجموعة من العبارات التي تقيسه، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١)، أما بالنسبة للعبارات العكسية فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).

(٧)حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث للتنظيم الذاتي، ومدى مناسبة العبارات العكسية، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (٩٠,٩% – ١٠٠%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

(ب) الصدق العاملي الاستكشافي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه الخاصة بعدم وجود قيم متطرفة بمصفوفة الارتباط لعبارات المقياس، وكفاية حجم العينة حيث بلغت قيمة اختبار KMO (٠,٨٧٤) وهي قيمة أعلى من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser لكفاية حجم العينة وهو (٠,٥٠)، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

بناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على ثلاثة عوامل وكانت قيمة الجذر الكامن لها بعد التدوير على الترتيب (٧,٢٩٧)، (٣,٨٥٩)، (٢,٢٨٨) بمعامل تباين إجمالي قدره (٣٣,٦٢١%) ويوضح الجدول (٧) العبارات التي تشبعت على العوامل الثلاثة:

جدول (٧)
العوامل المستخرجة وتشبعانها لمقياس التنظيم الذاتي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	.525			١٥		.371		٢٩	.359		
٢				١٦	.613			٣٠		.631	
٣	.597			١٧	.556			٣١	.474		
٤		.619		١٨	.603			٣٢	.539		
٥	.516			١٩		.526		٣٣			.314
٦	.405			٢٠	.347			٣٤			.477
٧		.595		٢١	.613			٣٥			.472
٨	.544			٢٢		.557		٣٦			-.459-
٩	.512			٢٣	.382			٣٧			.580
١٠	.439			٢٤	.609			٣٨	.495		
١١		.316		٢٥	.614			٣٩			.670
١٢		.608		٢٦		.455		٤٠			.591
١٣	.439			٢٧	.567			الجذر الكامن	٧,٢٩٧	٣,٨٥٩	٢,٢٨٨
١٤	.553			٢٨	.570			التباين	%١٨,٢٤٢	%٩,٦٤٨	%٥,٧٢١

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي بعد التدوير (٧) يتضح ما يلي:

- تشبع بعض العبارات على أكثر من عامل؛ وبناء عليه تم اعتبار العبارة تابعة للبعد وفقًا للتشبع الأعلى للعبارة على البعد.
- العامل الأول تشبعت عليه (٢٣) عبارة، وهي: (١-٣-٥-٦-٨-٩-١٠-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٤-٢٥-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٧,٢٩٧) بنسبة تباين (١٨,٢٤٢%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة الفرد على وضع أهداف خاصة به تتناسب معد قدراته وميوله ووضع الخطة المناسبة لتحقيقها وتحليل الفرد لسلوكه وتصرفاته من خلال إطلاق أحكام ذاتية لمدى تحقق الأهداف التي وضعها. وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (وضع الأهداف والتقييم الذاتي).
- العامل الثاني تشبعت عليه (٩) عبارات وهي: (٤-٧-١١-١٢-١٥-١٩-٢٢-٢٦-٣٠)، وكان الجذر الكامن (٣,٨٥٩) بنسبة تباين (٩,٦٤٨%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن ملاحظة الفرد لتقدمه نحو تحقيق أهدافه مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة للاستمرار أو التوقف عن العمل، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (المراقبة الذاتية).
- العامل الثالث تشبعت عليه (٧) عبارات وهي: (٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠) وكان الجذر الكامن (٢,٢٨٨) بنسبة تباين (٥,٧٢١%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن تفاعل الفرد مع الموقف من خلال التعزيز أو العقاب بناءً على تقييمه الذاتي لمدى تحقق الأهداف التي وضعها، وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (الاستجابة الذاتية).

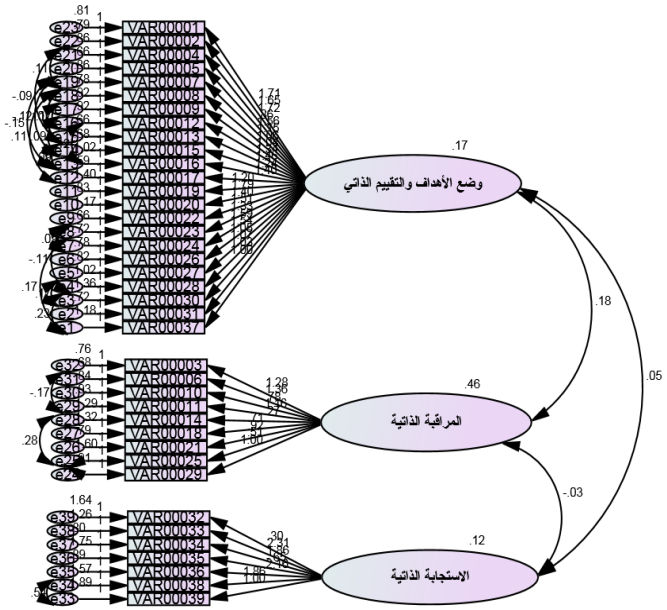
كما يتضح أن العبارة رقم (٢) لم يكن لها أية تشبعات دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفها من المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٩) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويوضح جدول (٨) توزيع العبارات على الأبعاد الثلاثة للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وإعادة ترتيب عبارات المقياس بعد حذف العبارة:

جدول (٨)
توزيع العبارات على أبعاد مقياس التنظيم الذاتي بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
١	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	٢٣	١-٢-٤-٥-٧-٨-٩-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٧
٢	المراقبة الذاتية	٩	٣-٦-١٠-١١-١٤-١٨-٢١-٢٥-٢٩
٣	الاستجابة الذاتية	٧	٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٨-٣٩

(ج)الصدق العاملي التوكيدي:

للتأكد مما تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، ويوضح شكل (٤) شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٤)
شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي

كما يوضح جدول (٩) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (٩)
معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي

العبارات	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة
VAR00037	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.000			.352	***
VAR00031	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.032	.202	5.101	.445	***
VAR00030	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.066	.214	4.979	.350	***
VAR00028	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.048	.219	4.787	.392	***
VAR00027	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.542	.274	5.628	.572	***
VAR00026	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.589	.279	5.694	.593	***
VAR00024	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.331	.222	6.007	.541	***
VAR00023	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.507	.263	5.720	.603	***
VAR00022	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.397	.268	5.215	.468	***
VAR00020	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.790	.309	5.791	.627	***
VAR00019	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.202	.253	4.746	.384	***
VAR00017	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.403	.246	5.713	.600	***
VAR00016	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.240	.243	5.111	.450	***
VAR00015	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.457	.257	5.661	.585	***
VAR00013	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.337	.240	5.580	.560	.007
VAR00012	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.035	.213	4.861	.404	***
VAR00009	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.065	.216	4.932	.414	***
VAR00008	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.154	.221	5.223	.472	***
VAR00007	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.563	.279	5.600	.568	***
VAR00005	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	.861	.178	4.828	.397	***
VAR00004	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.719	.301	5.719	.605	.006
VAR00002	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.647	.288	5.728	.604	.002
VAR00001	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	1.709	.297	5.754	.614	***
VAR00029	المراقبة الذاتية	1.000			.580	***
VAR00025	المراقبة الذاتية	.514	.116	4.440	.266	***
VAR00021	المراقبة الذاتية	.918	.112	8.173	.575	***
VAR00018	المراقبة الذاتية	.713	.119	5.974	.389	***
VAR00014	المراقبة الذاتية	.274	.104	2.645	.162	***
VAR00011	المراقبة الذاتية	1.162	.137	8.506	.634	***
VAR00010	المراقبة الذاتية	.781	.106	7.361	.501	***
VAR00006	المراقبة الذاتية	1.361	.143	9.525	.747	***
VAR00003	المراقبة الذاتية	1.283	.136	9.405	.707	***
VAR00039	الاستجابة الذاتية	1.000			.239	***
VAR00038	الاستجابة الذاتية	1.858	.500	3.716	.449	***
VAR00036	الاستجابة الذاتية	2.159	.645	3.350	.613	***
VAR00035	الاستجابة الذاتية	-.649	.321	-2.026	-.164	
VAR00034	الاستجابة الذاتية	1.864	.560	3.327	.576	.002
VAR00033	الاستجابة الذاتية	2.312	.696	3.324	.572	.004
VAR00032	الاستجابة الذاتية	.297	.268	1.111	.079	.003

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

يتضح من جدول (٩) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لعبارات مقياس التنظيم الذاتي، وقد أكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠٠١، ٠,٠١ كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري والتي تراوحت بين (٠,٠٧٩ إلى ٠,٧٤٧) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صدق نموذج البنية العاملية لمقياس التنظيم الذاتي لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما يوضح جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.

جدول (١٠)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	١,٧٥٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٥٠	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٤٣	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٨٢٠	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٨٩	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٦١	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٣٧	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨١٩	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٣٤	٠ إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٤٨	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٠) أن جميع مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنظيم الذاتي بدرجة مرتفعة مع بيانات المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية، ومما يؤكد على نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بتشبع التنظيم الذاتي على ثلاثة عوامل.

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١١) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (١١)
معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنظيم الذاتي

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
١	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	٢٣	٠,٨٨٧
٢	المراقبة الذاتية	٩	٠,٧٥٧
	الاستجابة الذاتية	٧	٠,٦٧١
٤	الدرجة الكلية	٣٩	٠,٨٨٢

يتضح من جدول (١١) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٦٧١، ٠,٨٨٧) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

- **الصورة النهائية للمقياس (ملحق ٣)**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٩) عبارة، ويوضح جدول (١٢) الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٢)
الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	١-٢-٤-٥-٧-٨-٩-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٧	٢٣
٢	المراقبة الذاتية	٣-٦-١٠-١١-١٤-١٨-٢١-٢٥-٢٩	٩
٣	الاستجابة الذاتية	٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٨-٣٩	٧
		المجموع	٣٩

- تصحيح المقياس

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٥) إذا وضع علامة تحت دائمًا و(٤) إذا وضع علامة تحت غالبًا و (٣) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (٢) إذا وضع علامة تحت نادرًا و(١) إذا وضع علامة تحت أبدًا، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (٣-٦-١١-١٤-١٨-٢١-٢٥-٢٩-٣٢-٣٥-٣٩) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

ثالثًا: مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث):

تم إعداد مقياس الضجر الأكاديمي في ضوء الخطوات الآتية:

(١) تحديد الهدف من المقياس: حيث يهدف هذا المقياس إلى قياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر في ضوء تعريفها الإجرائي (سيأتي فيما بعد) المستخدم في البحث الحالي.

(٢) الاطلاع على بعض البحوث والدراسات والأطر النظرية التي تناولت الضجر الأكاديمي واهتمت بإعداد مقاييس لها مثل (Pekrun et al., 2002)، (خلدون بشايرة، ٢٠١١)، (تحية عبد العال، ٢٠١٢)، (تيسير الخوالدة، ٢٠١٣)، (جمال بحيص، ٢٠١٦)، (Sharp et al., 2017)، (زهراء العبودي وانتصار العاني، ٢٠٢٠)، (لريحان عرفة، ٢٠٢١)، (Sharp et al., 2021)،

(٣) استخلص الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة التعريف الإجرائي وخصائص الأفراد المرتفعين في الضجر الأكاديمي.

(٤)تحديد أبعاد الضجر الأكاديمي بناءً على تحليل الأبعاد التي وردت في البحوث والدراسات السابقة، واختار الباحث من بينها أكثر المكونات تكرارًا والتي تتناسب مع طلاب الجامعة، وهي: (١) الاضطرار، (٢) فقدان الاستثارة والدافعية، (٣) صعوبة الانتباه وإدراك الوقت.

(٥)صياغة تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد الضجر الأكاديمي، وفي ضوئها صاغ الباحث مفردات المقياس في صورة تقرير ذاتي.

(٦)يتضمن كل بعد مجموعة من العبارات التي تقيسه، وأمام كل عبارة خمسة بدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويحصل المستجيب على الدرجات التالية بنفس الترتيب في العبارات الموجبة (٥-٤-٣-٢-١)، أما بالنسبة للعبارات العكسية فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥).

(٧)حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: صدق المقياس:

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١١) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي بكلية التربية بنين بالقاهرة (ملحق ١)، لإبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات المقياس من الناحية العلمية ومدى مناسبتها للتعريف الإجرائي الذي تبناه الباحث للضجر الأكاديمي، ومدى مناسبة العبارات العكسية، مع إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل لما يرونه مناسبًا. وتراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم بين (٩٠,٩% – ١٠٠%)، وهي نسب اتفاق مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس، مع إجراء بعض التعديلات التي اقترحها المحكمون في صياغة بعض عبارات المقياس.

(ب) الصدق العاملي:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بعد التأكد من توافر جميع شروطه الخاصة بعدم وجود قيم متطرفة بمصفوفة الارتباط لعبارات المقياس، وكفاية حجم العينة حيث بلغت قيمة اختبار KMO (٠,٩٠٢) وهي قيمة أعلى من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser لكفاية حجم العينة وهو (٠,٥٠)، وتم إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسة لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح. وبناءً على Scree Plot والذي يحدد عدد العوامل البارزة في التحليل تم التوصل إلى تشبع المقياس على عاملين وكانت قيمة الجذر الكامن لها (٥,٤٢٣)، (٥,٣١١)، بنسبة تباين إجمالي قدره (٣٥,٧٨٢%) ويوضح الجدول (١٣) العبارات التي تشبعت على العاملين:

جدول (١٣)
العوامل المستخرجة وتشبعاتها لمقياس الضجر الأكاديمي

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني
١	.385		١٢	.635		٢٣		.531
٢	.644		١٣			٢٤		.545
٣	.564		١٤	.665		٢٥		.556
٤	.400		١٥		.417	٢٦		.560
٥			١٦	.591		٢٧		.428
٦	.591		١٧	.545		٢٨		.495
٧		.377	١٨	.579		٢٩		.633
٨	.476		١٩		.633	٣٠		.592
٩	.557		٢٠	.500		الجذر الكامن	٥,٤٢٣	٥,٣١١
١٠	.380		٢١		.521	التباين	١٨,٠٨٧	١٧,٧٠٤
١١	.579		٢٢		.642			

بالنظر إلى جدول التحليل العاملي (١٣) يتضح ما يلي:

- تشبع بعض العبارات على أكثر من عامل؛ وتم اعتبار العبارة تابعة للبعد وفقًا للتشبع الأعلى للعبارة على البعد.
- العامل الأول تشبع عليه (١٥) عبارة، وهي: (١-٢-٣-٤-٦-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٦-١٧-١٨-٢٠) وكان الجذر الكامن (٥,٤٢٣) بنسبة تباين (١٨,٠٨٧%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن شعور الطالب بالملل والرتابة وانخفاض وفقدان الرغبة في التعلم وعدم الاهتمام بالمشاركة في الأنشطة التعليمية نتيجة لافتقار البيئة التعليمية للجاذبية والتنوع وشعوره بأنه مقيد ومضطر لدراسة المقررات والقيام بأنشطة لا يرغب في القيام بها وترك فعل الأنشطة المحببة. وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (فقدان الاستثارة والاضطرار).
- العامل الثاني تشبع عليه (١٣) عبارة، وهي: (٧-١٥-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠) وكان الجذر الكامن (٥,٣١١) بنسبة تباين (١٧,٧٠٤%)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن ضعف قدرة الطالب على متابعة الأنشطة والممارسات التعليمية وشعوره ببطء مرور الوقت وطول وقت الدراسة وعدم الحرص على الاستفادة من الوقت. وبالتالي يمكن تسمية هذا العامل (صعوبة الانتباه وإدراك الوقت).
- أن العبارات رقم (٥-١٣) لم يكن لها أية تشبعات دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفهما من المقياس، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٢٨) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويوضح جدول (١٤) توزيع العبارات على العاملين للمقياس بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي وإعادة ترتيب عبارات المقياس بعد حذف العبارتين:

جدول (١٤)
توزيع العبارات على أبعاد مقياس الضجر الأكاديمي بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي

م	الأبعاد	عدد العبارات	أرقام العبارات المتضمنة في كل بعد
١	فقدان الاستثارة والاضطرار	١٥	١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٥-١٦-١٨
٢	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	١٣	٦-١٣-١٧-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٥) معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٥)
معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الضجر الأكاديمي

العبارة	فقدان الاستثارة والاضطرار	العبارة	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت
١	٠,٣٥٢ **	٦	٠,٤٧٣ **
٢	٠,٦٦٨ **	١٣	٠,٢٥٣ **
٣	٠,٦٨٠ **	١٧	٠,٦٤٤ **
٤	٠,٦١١ **	١٩	٠,٦٧٠ **
٥	٠,٦٥٥ **	٢٠	٠,٦٣٧ **
٧	٠,٥٩٠ **	٢١	٠,٦٤٨ **
٨	٠,٦٩٤ **	٢٢	٠,٤٧٨ **
٩	٠,٥٧٤ **	٢٣	٠,٦٠٠ **
١٠	٠,٦٦٤ **	٢٤	٠,٥٨٧ **
١١	٠,٧٣٦ **	٢٥	٠,٤٩٠ **
١٢	٠,٥٦٧ **	٢٦	٠,٥٢٤ **
١٤	٠,٥٠٥ **	٢٧	٠,٧٣٠ **
١٥	٠,٦٢٣ **	٢٨	٠,٦٧١ **
١٦	٠,٧٠٥ **		
١٨	٠,٥٠١ **		

يتضح من جدول (١٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٥٣، ٠,٧٣٦) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًّا.

- حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية ويوضح جدول (١٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (١٦)
معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	فقدان الاستثارة والاضطرار	٠,٩٣٩ **
٢	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	٠,٨٨٥ **

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٨٨٥، ٠,٩٣٩) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًّا.

- حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول (١٧) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

جدول (١٧)
معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية	العبارة	الدرجة الكلية
١	٠,٢٨٣ **	٨	٠,٦٧٥ **	١٥	٠,٦٠٠ **	٢٢	٠,٣٦٠ **
٢	٠,٦٠٤ **	٩	٠,٥٧١ **	١٦	٠,٦٩٨ **	٢٣	٠,٥٠٣ **
٣	٠,٦٣٨ **	١٠	٠,٦٢٩ **	١٧	٠,٥٧٠ **	٢٤	٠,٤٩١ **
٤	٠,٦٣٣ **	١١	٠,٧٠٥ **	١٨	٠,٤٣٤ **	٢٥	٠,٤٣٧ **
٥	٠,٦١٥ **	١٢	٠,٤٧٦ **	١٩	٠,٦٨٣ **	٢٦	٠,٣٧٤ **
٦	٠,٤٧٨ **	١٣	٠,٢٩٠ **	٢٠	٠,٥٦٠ **	٢٧	٠,٦٩١ **
٧	٠,٥٦٤ **	١٤	٠,٤٣٦ **	٢١	٠,٦٤٧ **	٢٨	٠,٦٢٥ **

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٢٨٣، ٠,٧٠٥) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وأصبح المقياس يتكون من (٢٨) عبارة.

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث لحساب الثبات معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (١٨) قيمة الثبات للأبعاد والدرجة الكلية

جدول (١٨)
معامل الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا
١	فقدان الاستثارة والاضطرار	١٥	٠,٨٧٨
٢	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	١٣	٠,٨٢٦
٤	الدرجة الكلية	٢٨	٠,٩١٠

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معامل ثبات ألفا تراوحت ما بين (٠,٨٢٦، ٠,٩١٠) وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًّا مما يؤكد صلاحية هذا المقياس للاستخدام.

- **الصورة النهائية للمقياس (ملحق ٤)**

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عليها من حذف بعض العبارات أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٨) عبارة، ويوضح جدول (١٩) الصورة النهائية لمقياس الضجر الأكاديمي وتوزيع العبارات على أبعاد المقياس.

جدول (١٩)
الصورة النهائية لمقياس الضجر الأكاديمي

م	الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
١	فقدان الاستثارة والاضطرار	١-٢-٣-٤-٥-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٤-١٥-١٦-١٨	١٥
٢	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	٦-١٣-١٧-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	١٣
		المجموع	٢٨

- تصحيح المقياس

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٥) إذا وضع علامة تحت دائمًا و(٤) إذا وضع علامة تحت غالبًا و (٣) إذا وضع علامة تحت أحيانًا و (٢) إذا وضع علامة تحت نادرًا و(١) إذا وضع علامة تحت أبدًا، وذلك في جميع عبارات المقياس الموجبة، أما بالنسبة للعبارات العكسية أرقام (٢-٨-١١-١٣-٢٠-٢٥) فيتم عكس مفتاح التصحيح ليكون (١-٢-٣-٤-٥). وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى الضجر الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر.

نتائج البحث ومناقشتها:

تأكد الباحث قبل التحقق من فروض البحث من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠)
مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث

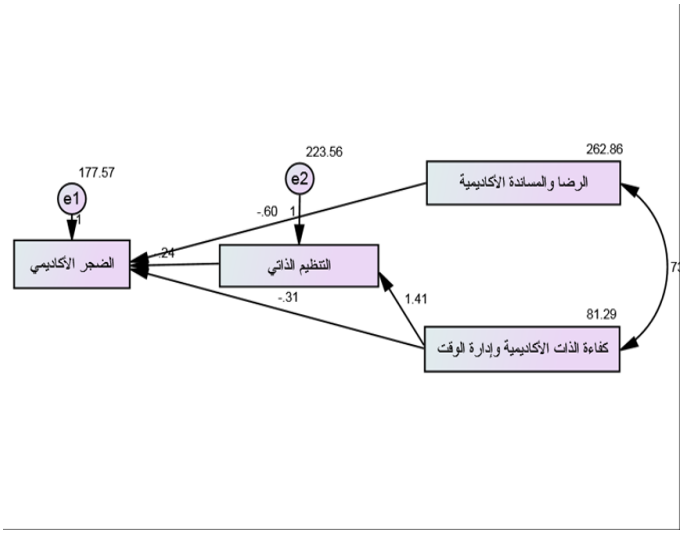
المكونات	الرضا والمساندة الأكاديمية	كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	وضع الأهداف والتقييم الذاتي	المراقبة الذاتية	الاستجابة الذاتية	الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي	فقدان الاستثارة والاضطرار	صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي
الرضا والمساندة الأكاديمية	١									
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	٠,٥٠٣ **	١								
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	٠,٩٣٦ **	٠,٧٧٥ **	١							
وضع الأهداف والتقييم الذاتي	٠,٣١٩ **	٠,٦٠٥ **	٠,٤٧٩ **	١						
المراقبة الذاتية	٠,٣٠٣ **	٠,٥٤١ **	٠,٤٤٢ **	٠,٤٨٤ **	١					
الاستجابة الذاتية	٠,١٥٠ **	٠,٢٣٢ **	٠,٢٠٤ **	٠,٣٦٤ **	٠,١٤٣ **	١				
الدرجة الكلية للتنظيم الذاتي	٠,٣٥٤ **	٠,٦٤٩ **	٠,٥٢٣ **	٠,٩٤٥ **	٠,٦٨١ **	٠,٥٢٣ **	١			
فقدان الاستثارة والاضطرار	-٠,٦٨٥ **	-٠,٤٥٠ **	-٠,٦٨٤ **	-٠,٣١٦ **	-٠,٣٤٤ **	-٠,٢٢٩ **	-٠,٣٨٢ **	١		
صعوبة الانتباه وإدراك الوقت	-٠,٥٠٠ **	-٠,٥٨٥ **	-٠,٦٠٤ **	-٠,٥٢٢ **	-٠,٥١٥ **	-٠,٢٦٦ **	-٠,٥٨٩ **	٠,٧٠٢ **	١	
الدرجة الكلية للضجر الأكاديمي	-٠,٦٥٦ **	-٠,٥٤٩ **	-٠,٧٠٣ **	-٠,٤٣٧ **	-٠,٤٥١ **	-٠,٢٦٥ **	-٠,٥٠٨ **	٠,٩٤٤ **	-٠,٨٩٧ **	١

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع الارتباطات بين جودة الحياة الأكاديمية (المكونات والدرجة الكلية) والتنظيم الذاتي (المكونات والدرجة الكلية) موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح أن جميع الارتباطات بين الضجر الأكاديمي (المكونات والدرجة الكلية) وجودة الحياة الأكاديمية (المكونات والدرجة الكلية) والتنظيم الذاتي (المكونات والدرجة الكلية) سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

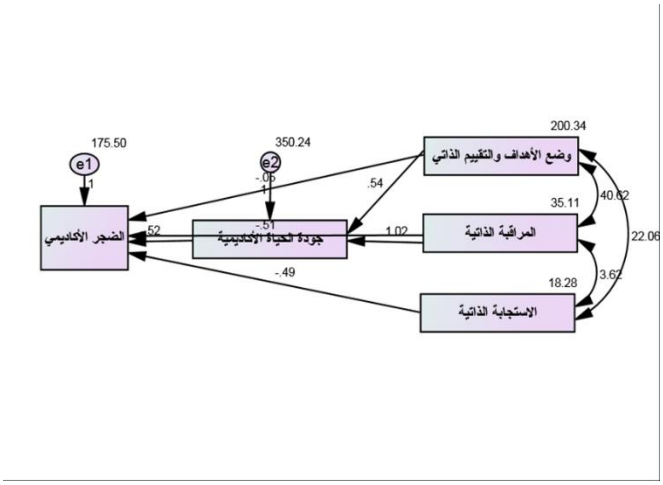
نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد نموذج من النموذجين المقترحين (أ)، (ب) أكثر مطابقة من الآخر مع بيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذجين لتحليل المسار (أ)، (ب) يفسر كل منهما العلاقات بين متغيرات البحث؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة؛ حيث يشير النموذج (أ) إلى مكونات جودة الحياة الأكاديمية (كمتغير مستقل) والتنظيم الذاتي (كمتغير وسيط) والضجر الأكاديمي (كمتغير تابع)، بينما يشير النموذج (ب) إلى مكونات التنظيم الذاتي (كمتغير مستقل) وجودة الحياة الأكاديمية (كمتغير وسيط) والضجر الأكاديمي (كمتغير تابع)،

وبناءً على ما سبق تم إجراء تحليل المسار على عينة البحث الأساسية للنموذجين المقترحين (أ)، (ب)، والشكلين (٥)، (٦) يوضحان نموذج تحليل المسار (أ)، (ب) المستخرج للعلاقات بين متغيرات البحث.



شكل (٥)
نموذج تحليل المسار (أ)



شكل (٦)
نموذج تحليل المسار (أ)

كما يوضح الجدول (٢١) مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين المقترحين (أ)، (ب).

جدول (٢١)
مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين المقترحين (أ)، (ب)

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر (أ)	قيمة المؤشر (ب)	المدى المثالي للمؤشر	القرار (أ)	القرار (ب)
١	قيمة كا٢	١,٧٠٨ (مستوى الدلالة ٠,١٩١)	٢,٤٤٠ (مستوى الدلالة ٠,١١٨)	غير دالة	مقبول	مقبول
٢	جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٣٠	١,٢٤٨	الاقتراب من الصفر	مقبول	غير مقبول
٣	حسن المطابقة (GFI)	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٤	حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٩٩٢	٠,٩٨٦	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٥	المطابقة المعياري (NFI)	٠,٩٩٩	٠,٩٩٨	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٦	المطابقة النسبي (RFI)	٠,٩٩٤	٠,٩٨٤	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٧	المطابقة المتزايد (IFI)	١,٠٠٠	٠,٩٩٩	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٨	توكر لويس (TLI)	٠,٩٩٧	٠,٩٩١	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
٩	المطابقة المقارن (CFI)	١,٠٠٠	٠,٩٩١	٠ إلى ١	مقبول	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٢٦	٠,٠٣٨	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨فأقل	مقبول	مقبول

يتضح من الجدول (٢١) أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين (أ)، (ب) جاءت في المدى المقبول فيما عدا مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR) فكان غير مقبول بالنسبة للنموذج (ب)، كما أن جميع قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج (أ) كانت أعلى من النموذج (ب)، ووفقًا لما سبق فإن يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أن " النموذج (أ) أكثر مطابقة من النموذج (ب) مع بيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر".

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (Tze, 2011)، (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (نهلة الشافعي، ٢٠١٦)، (أحمد أحمد، ٢٠١٩)، (أمل الزغبي، ٢٠٢٠)، (صالح درادكة، ٢٠٢٠)، (Simsek et al., 2020)، (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠)، (لريجان عرفة، ٢٠٢١)، (محمد أبو رباح، ٢٠٢١)، (Salleh et al., 2021) والتي أكدت على وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي من جهة وبين كل من جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي من جهة أخرى.

وبالرغم من توصل دراسة كل من (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (أحمد أحمد، ٢٠١٩)، (محمد أبو رباح، ٢٠٢١) إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال التنظيم الذاتي مما يتفق مع النموذج (ب) والذي يحدد التنظيم الذاتي كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية كتغير وسيط، إلا أن الباحث يفسر وجود مؤشرات مطابقة للنموذج (أ) والذي يعتبر جودة الحياة الأكاديمية كمتغير مستقل والتنظيم الذاتي كمتغير وسيط أفضل من النموذج (ب) بأن الفرد قد يمتلك قدرات مرتفعة على التنظيم الذاتي متمثلة في وضع أهداف خاصة به تتناسب مع ميوله ووضع خطة لتنفيذها وقدرته على ملاحظة مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه مما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة؛ إلا أن انخفاض جودة الحياة الأكاديمية المتمثلة في نقصان شعور الطالب بالرضا عن البيئة التعليمية وعدم وجود دعم

ومساندة كافية من البيئة التعليمية تجاه الطالب قد يعوق قدرات الفرد على التنظيم الذاتي، والعكس صحيح أي أن شعور الطالب بجودة الحياة الأكاديمية قد يساعده على تنظيم ذاته داخل الموقف التعليمي.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (٢٢) المسارات المباشرة بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٢)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير من ← إلى		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
الرضا والمساندة الأكاديمية	الضجر الأكاديمي	٠,٥٩٧-	٠,٥٠١-	٠,٠٣٠	٢٠,٠٧١-	***
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	الضجر الأكاديمي	٠,٣٠٦-	٠,١٤٣-	٠,٠٦٦	٤,٦٠٠-	***

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

يتضح من الجدول (٢٢) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي. وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Tze, 2011)، (صالح درادكة، ٢٠٢٠)، (Simsek et al., 2020)، (محمد عبد اللطيف، ٢٠٢٠)، (لريجان عرفة، ٢٠٢١) والتي أكدت على وجود علاقة سالبة بين جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي. ويفسر الباحث وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكون الرضا والمساندة الأكاديمية والضجر الأكاديمي بمعنى أن مكون الرضا والمساندة الأكاديمية يسهم في تخفيض شعور الطالب بالضجر الأكاديمي بأن حب الطالب وتقبله لتخصصه الأكاديمي والمقررات والأنشطة التي يمارسها في العملية التعليمية وحصول الطالب على الإرشاد والتوجيه والاهتمام والرعاية من قبل الزملاء والأساتذة والإدارة تجعل الطالب غير مضطرًا لممارسة الأنشطة المرتبطة بالمقررات، بل تجعله يستمتع بدراسة المقررات المختلفة وبممارسة الأنشطة المرتبطة بها، كما تجعل الطالب لديه رغبة قوية في التعلم نتيجة توافر البيئة التعليمية الجاذبة. كما يفسر الباحث وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين مكون كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت والضجر الأكاديمي بمعنى أن مكون كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت يسهم في تخفيض شعور الطالب بالضجر الأكاديمي بأن اعتقاد الطالب بثقته، وقدرته على تحقيق النجاح في العملية التعليمية واعتقاده بقدرته على

التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في سبيل تحقيق أهدافه، وقدرة الطالب على تنظيم وقته والاستذكار والموازنة بين حياته الأكاديمية والاجتماعية يسهم ويساعد على النجاح والتفوق من خلال زيادة رغبة الطالب في التعلم والمشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية وتحقيق الاستفادة القصوى من الوقت بما يسهم في النهاية بتحقيق الفرد للأهداف التي يسعى إليها. كما تشير (لريجان عرفة، ٢٠٢١، ٨٥) إلى أنه في حالة امتلك الطلاب لمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية واعتقادهم بقدرتهم الذاتية على مواجهة الصعوبات من شأنه التخفيف من شعورهم بالضجر الأكاديمي، وذلك من خلال مواجهتهم للظروف الضاغطة والوصول لأعلى مستويات الأداء الأكاديمي.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (٢٣) المسارات المباشرة بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٣)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	التنظيم الذاتي	١,٤١٥	٠,٦٤٩	٠,٠٥٢	٢٧,٢٧٨	***

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

يتضح من الجدول (٢٣) أن معامل الانحدار اللامعياري والمعياري جاءت قيمته الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي. وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي لدى طلاب جامعة الأزهر".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (أحمد أحمد، ٢٠١٩)، (محمد أبو رباح، ٢٠٢١)، (Salleh et al., 2021)، والتي أكدت على وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي. ويفسر الباحث وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا بين مكون كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت والتنظيم الذاتي بمعنى أن مكون كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت يسهم في زيادة قدرة الطالب على التنظيم الذاتي؛ بحيث إن اعتقاد الطالب بثقته وقدرته على الإنجاز الأكاديمي وقدرته على تنفيذ الإجراءات التي تساعده على مواجهة العقبات التي تحول بينه وبين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وقدرة الطالب على تنظيم وقت الدراسة والاستذكار من خلال الاستفادة القصوى من الوقت كل ذلك يدعم قدرة الطالب على تحديد أهدافه بدقة ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها

ومراقبة أدائه والحكم على مدى تحقق الأهداف التي يسعى إليها واتخاذ الاستجابة الذاتية المناسبة وفقًا لمدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابغ على أنه "لا توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها. ويوضح الجدول (٢٤) المسارات المباشرة بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٤)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار للتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى					
التنظيم الذاتي	الضجر الأكاديمي	٠,٢٣٦-	٠,٢٤٠-	٠,٠٢٨	٨,٤٧٥-	***

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

يتضح من الجدول (٢٤) أن معامل الانحدار اللامعياري والمعياري جاءت قيمته الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، مما يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي. وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد تأثيرات مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر".

ويفسر الباحث وجود تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بمعنى أن التنظيم الذاتي يسهم في تخفيض شعور الطالب بالضجر الأكاديمي بأن امتلاك الفرد للقدرة على تحديد الأهداف بما يتناسب مع قدراته وميوله ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها وقدرته على ملاحظة وتحديد مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه واتخاذه القرار المناسب للاستمرار أو التوقف عن العمل وتحليل الفرد لسلوكياته وتصرفاته وتفاعله مع الموقف بالتعزيز أو العقاب بناءً على تقييمه لذاته لمدى تحقق الأهداف التي وضعها، كل ذلك يسهم بشكل أو بآخر في التخفيف من شعوره بالتقيد والاضطرار والملل والرتابة وفقدان الرغبة في التعلم، وبالتالي يسهم التنظيم الذاتي في زيادة قدرة الطالب على مواجهة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في البيئة الأكاديمية وتجعله يثابر في متابعة الأنشطة والممارسات التعليمية من خلال الاحتفاظ بمستوى الانتباه والتركيز أثناء العملية التعليمية في سبيل وصوله إلى تحقيق أهدافه المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أمل الزغبي، ٢٠٢٠، ٤٠-٤١) والتي أكدت على وجود علاقة سالبة بين التنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي حيث يتضمن التنظيم الذاتي توسيع معارف الفرد ويدعم دوافعه من أجل الوصول لأهدافه، ويدعم استقلالية المتعلم ويساعد على خلق مناخ يسوده المرونة والثقة ويتيح الفرصة للمتعلمين في وضع الأهداف ورسم الخطط واتخاذ القرار مما يشجع المتعلمين على الاستقلالية وتقديرهم لقيمة ما يتعلمونه مما يسهم في استمتاعهم بالتعلم وتجنب مشاعر الضجر الأكاديمي. كما يؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٤٠٠-٤٠١) من أن تمتع

الفرد بمستوى مناسب من التنظيم الذاتي يساعده على اكتساب أفضل الطرق وأقلها جهدًا لتحقيق أهدافه في عملية التعلم، بسبب ما يتضمنه التنظيم الذاتي من قدرة على البحث عن المعلومات وتحديد الأهداف والتخطيط لها وتقويمها مما يساعد على تحويل مواقف الفشل إلى تحدٍ، وكل ذلك يساهم في تخفيف الضغوط المعرفية والسلوكية والوجدانية المتعلقة بالدراسة التي يمكن أن يتعرض لها الطالب مما يساعد على تقليل إحساسه بالضجر الأكاديمي.

نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة الأزهر". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، ويوضح الجدول (٢٥) المسارات غير المباشرة بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي المتضمنة بنموذج تحليل المسار:

جدول (٢٥)
المسارات غير المباشرة ومعاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية لنموذج تحليل المسار لمكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية
من	إلى		
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	الضجر الأكاديمي	٠,٣٣٤-	٠,١٥٦-

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

يتضح من الجدول (٢٥) أن معامل الانحدار اللامعياري والمعياري جاءت في المدى المقبول، مما يؤكد صحة نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط. وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " توجد تأثيرات غير مباشرة سالبة ودالة إحصائياً بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة الأزهر".

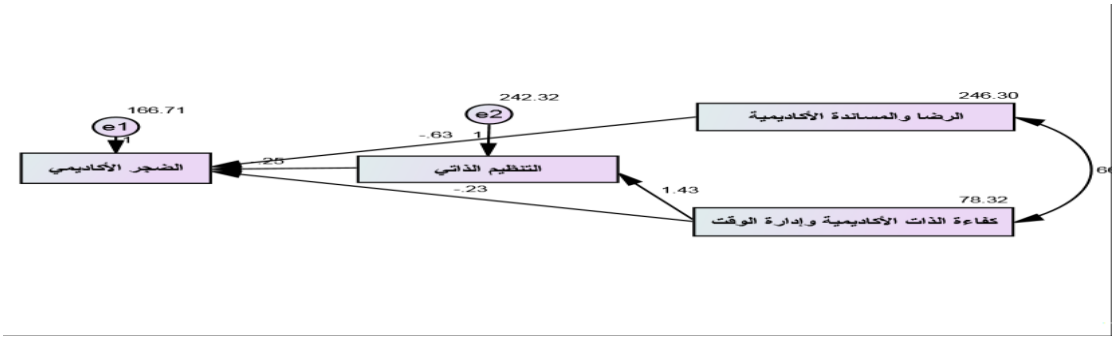
ويفسر الباحث وجود تأثير غير مباشر بين مكون الكفاءة الذاتية وإدارة الوقت والضجر الأكاديمي من خلال التنظيم الذاتي كمتغير وسيط بوجود علاقة مباشرة موجبة ودالة إحصائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي من ناحية كما أكد على ذلك نتائج الفرض الثالث ووجود علاقة مباشرة سالبة ودالة إحصائيًا بين كل من جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي وبين الضجر الأكاديمي من ناحية أخرى كما أكد على ذلك نتائج الفرض الثاني والرابع. حيث إن شعور الطالب بالرضا والسعادة في البيئة الأكاديمية واعتقاده بقدرته على تحقيق الإنجاز الأكاديمي وإدارته للوقت والاستفادة من الدعم والمساندة الذي توفره البيئة الأكاديمية قد لا يكون كافيًا للتخفيف من شعور الطالب بالضجر الأكاديمي، وبالتالي فإن هناك ضرورة لامتلاك الطالب للقدرة على وضع الأهداف والتخطيط لتحقيقها ومراقبة تقدمه وتقويم ذاته على مدى تحقق الأهداف واستجابته الذاتية المناسبة لمدى قدرته على تحقيق الأهداف، مما يؤيد تداخل التنظيم الذاتي مع جودة الحياة الأكاديمية في التخفيف بفاعلية من شعور الطالب بالاضطرار والتقيد داخل البيئة التعليمية وافتقاده للاستثارة والدافعية أثناء العملية التعليمية، مما يعطي للطالب قدرة على مواجهة

الضغوط والمشكلات الأكاديمية والتغلب على افتقار البيئة التعليمية للجاذبية والتنوع وتدعيم رغبة الطالب في التعلم والمشاركة في الأنشطة التعليمية والاستغلال الأمثل للوقت، وكل ذلك يسهم في التخفيف من شعور الطالب بالضجر الأكاديمي. كما أنه في حدود إطلاع الباحث لا توجد بحوث ودراسات سابقة بحثت الدور الوسيط للتنظيم الذاتي في التأثير على العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والضجر الأكاديمي.

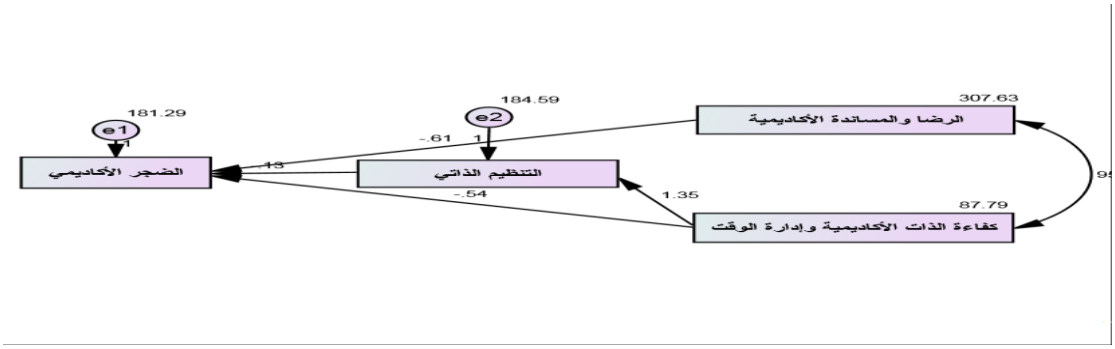
نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على "لا يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي".

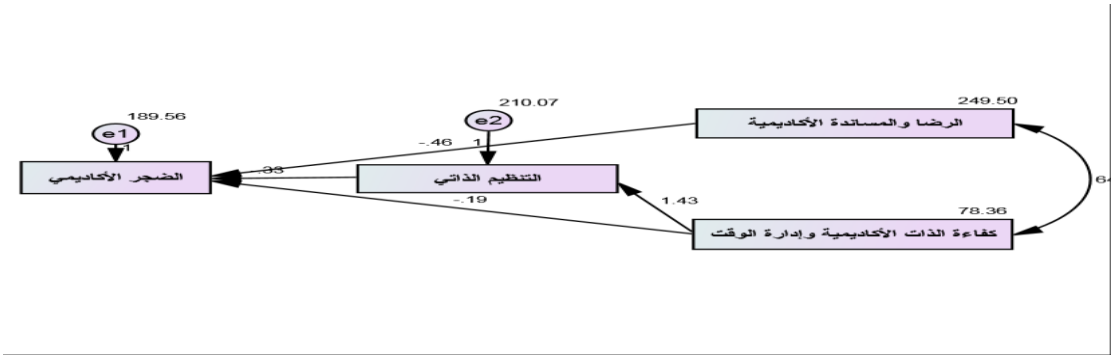
للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها لدى كل من التخصص العلمي والأدبي والنوعي، والأشكال (٧)، (٨)، (٩) يوضحوا نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي.



شكل (٧)
نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة التخصص الأدبي



شكل (٨)
نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي



شكل (٩)
نموذج تحليل المسار المستخرج للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة التخصص النوعي

كما يوضح الجدول (٢٦) المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار والمعيارية بين متغيرات نموذج تحليل المسار لدى عينة التخصص العلمي والأدبي والنوعي:

جدول (٢٦)
المسارات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية لنموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي والأدبي والنوعي

المتغيرات واتجاه التأثير		معاملات الانحدار المعيارية			القيمة الحرجة			مستوى الدلالة		
من ←	إلى	أدبي	علمي	نوعي	أدبي	علمي	نوعي	أدبي	علمي	نوعي
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	التنظيم الذاتي	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٦٥	١٩,٦٣	١٤,٩٩	١١,٦٧	***	***	***
الرضا والمساندة الأكاديمية	الضجر الأكاديمي	-.٥٢	-.٥٢	-٠,٣٩	-١٦,١٥	-١٠,٤٥	-٦,٣٠	***	***	***
كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت	الضجر الأكاديمي	-٠,١١	-٠,٢٤	-٠,٠٩	-٢,٧٦٧	-٣,٩٢	-١,١٦	٠,٠٠٦	***	غير دالة
التنظيم الذاتي	الضجر الأكاديمي	-٠,٢٧	-٠,١١	-٠,٠٣٤	-٧,٣٨	-٢,٠٦	-٤,٦٨	***	٠,٠٥	***

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

يتضح من الجدول (٢٦) أن جميع معاملات الانحدار المعيارية، والقيمة الحرجة، ودلالتها الإحصائية متشابهة إلى حد كبير بين عينة التخصص العلمي والأدبي والنوعي، فيما عدا المسار المباشر بين مكون كفاءة الذات الأكاديمية وإدارة الوقت والضجر الأكاديمي فكان غير دال إحصائيًا، وتدل هذه النتائج على التطابق بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي في نموذج تحليل المسار.

كما تم حساب التشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي لدى عينة التخصص العلمي والأدبي والنوعي؛ من خلال نموذج

المقارنة المتداخل والذي يقارن بين نماذج المطابقة المختلفة، حيث تمت المقارنة بين ثلاث نماذج : النموذج القياسي، ونموذج التغيرات, ونموذج البواقي ، وبالتالي تم قياس اللاتغير (التكافؤ) في كل مكونات النموذج بداية من النموذج بدون قيود إلى النماذج المقيدة، حيث تم حساب اللاتغير في قائمة المتغيرات كما في النموذج القياسي، واللاتغير في البواقي من خلال نموذج البواقي، والجداول (٢٧)،(٢٨)، (٢٩) يوضحوا المقارنة بين هذه النماذج وبعضها.

جدول (٢٧)
افتراض النموذج القياسي للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي للتخصص العلمي والأدبي والنوعي

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
النموذج القياسي	٨	١١,٨٠٨	٠,١٦٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٧	٠,٠٠١	٠,٠٠١
نموذج التغيرات	١٤	١٨,٩٧٥	٠,١٦٦	٠,٠١٢	٠,٠١٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
نموذج البواقي	١٨	٢٧,٧٥٤	٠,٠٦٦	٠,٠١٧	٠,٠١٧	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢

*** غير دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (٢٨)
افتراض النموذج غير المقيد للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي للتخصص العلمي والأدبي والنوعي

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج التغيرات	٦	٧,١٦٧	٠,٣٠٦	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	٠,٠٠١	٠,٠٠١
نموذج البواقي	١٠	١٥,٩٤٧	٠,١٠١	٠,٠١٠	٠,٠١٠	٠,٠٠١	٠,٠٠١

*** غير دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول (٢٩)
افتراض نموذج الأوزان القياسية للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي للتخصص العلمي والأدبي والنوعي

النموذج / المؤشرات	DF	CMIN	P	NFI	IFI	RFI	TLI
نموذج البواقي	٤	٨,٧٧٩	٠,٠٦٧	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢

*** غير دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجداول (٢٧)، (٢٨)، (٢٩) أن المقارنات تضمنت مقارنات في درجات الحرية (DF) ، ومقارنات في مربع كاي والتي يطلق عليها مؤشر مربع كاي تربيع الفارقة (X2)، وكذلك النسبة بين درجات الحرية إلى مربع كاي حيث تدل عدم دلالة قيمتها على توافر اللاتغير بين النماذج، ومقارنات في مؤشر المطابقة المعياري (NFI) والذي تدل قيمته الأقل من ٠,٠١ على توافر اللاتغير ، ومقارنات في مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) والذي تدل قيمته الأقل من ٠,٠١ على توافر اللاتغير ، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI) والي تدل قيمته الأقل من ٠,٠١ على توافر اللاتغير ، ومؤشر توكر لويس (TLI) والذي تدل قيمته الأقل من ٠,٠٥ على توافر اللاتغير (محمد محمد، ٢٠١١، ١٢٩).

كما يتضح من الجداول (٢٧)، (٢٨)، (٢٩) أن جميع المؤشرات تدل على توافر اللاتغير (التكافؤ) بين النماذج المستخدمة في قياس اللاتغير مما يدل على وجود التكافؤ بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي للتخصص العلمي والأدبي والنوعي.

وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل أي أنه " يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للعلاقات بين مكونات جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي ".

ويفسر الباحث ذلك من خلال تشابه الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب في التخصصات الثلاثة بنفس المستوى سواء من ناحية توافر الإمكانات البيئية المناسبة داخل الكلية أو مستوى الدعم والمساندة الذي يحصل عليه الطلاب من الأساتذة أو من زملائهم أو من قبل الإرشاد الأكاديمي الذي يقدم لجميع الطلاب لمساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء العملية التعليمية، مما ينعكس على شعور الطلاب بالرضا عن البيئة الأكاديمية بكل مكوناتها والاستفادة القصوى من كافة خدمات الدعم والمساندة الذي توفره الكلية، واعتقادهم بقدرتهم على تحقيق الإنجاز الأكاديمي، وكل ما سبق يعطي فرصة لجميع الطلاب بأن يحددوا أهدافهم ويضعون الخطط المناسبة لتحقيقها وتجعلهم يمتلكون القدرة على المراقبة وتقويم مدى تحقق أهدافهم. مما يسهم في نهاية الأمر في دافعيتهم نحو عملية التعلم ويجعلهم يستمتعون بالمشاركة في جميع الأنشطة والممارسات التعليمية، مما يعني تخفيف شعورهم بالضجر الأكاديمي. كما أنه في حدود إطلاع الباحث لا توجد بحوث ودراسات سابقة بحثت الفروق بين التخصص العلمي والأدبي والنوعي لنموذج تحليل المسار الذي يفسر العلاقات بين جودة الحياة الأكاديمية والتنظيم الذاتي والضجر الأكاديمي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١) توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ظاهرة شعور الطلاب بالضجر الأكاديمي، وتوفير الأدوات المناسبة لاكتشافه، ووضع البرامج المناسبة وتوفير الخدمات التعليمية الملائمة للتخفيف من هذه الظاهرة والحد منها لدى الطلاب.
٢) الاستفادة من النموذج المقترح من خلال بناء البرامج التدريبية القائمة على جودة الحياة الأكاديمية للتخفيف والحد من شعور الطلاب بالضجر الأكاديمي، مع مراعاة الدور الوسيط للتنظيم الذاتي.
٣) حث القائمين على إعداد المقررات الدراسية أن تتضمن أنشطة جاذبة ومتنوعة تتناسب مع قدرات الطلاب مع حث الأساتذة على ضرورة إشراك الطلاب في الحوار والمناقشة أثناء المحاضرات وتكليفهم ببعض الأنشطة لتجنب شعورهم بالضجر الأكاديمي.
٤) ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للوقوف على أسباب الضجر الأكاديمي وتحديد كيفية الحد منه.

بحوث ودراسات مقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة كما يلي:

١) مستوى الضجر الأكاديمي لدى عينة من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
٢) بعض المتغيرات المسهمة في الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على جودة الحياة الأكاديمية في الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٤) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الذاتي في الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٥) أثر التفاعل بين مستوى التنظيم الذاتي وجودة الحياة الأكاديمية في الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

المراجع العربية:

إبراهيم السيد إسماعيل (٢٠٢١). أثر التفاعل بين الفعالية الذاتية للذاكرة وصعوبات التنظيم الانفعالي عن طريق المواجهة الأكاديمية والملل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢، ج٧، ٩٣-١٦٤.

أحمد عبد الملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، (٦٦)، ٥٢٧-٦٠٤.

أمل عبد المحسن الزغبي (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية ببنها*،٣١ (١٢٢)، ١-٥٤.

تيسير محمد أحمد الخوالدة (٢٠١٣). الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٩* (١)، ٧٩-١٠٤.

جمال محمد حسن بحيص (٢٠١٦). مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٦ (٢)، ٧٩-٩٣.

حسام الدين أبو الحسن حسن علي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية*، (١٥٤)، ج٢ ٦٢٥-٦٧٢.

حسن سعد عابدين، وفتحي محمد الشرقاوي (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية*، ٢٦ (٦)، ١٥٣-٢٣٤.

رامي محمود اليوسف (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٤)، ٦٧-٨٩.

رغدة أحمد إسماعيل كيال (٢٠١٦). *التنظيم الذاتي وعلاقته بأنماط التعلق لدى الطلبة في قضاء عكا*. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

ريم فهد الدويلة (٢٠١٩). الملل الأكاديمي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، ٢٧* (١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

سري محمد رشدي سالم (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود. *مجلة كلية التربية، ٩* (١٠)، ١-٥٤.

صالح عليان أحمد درادكة (٢٠٢٠). الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي والملل لدى عينة من طلبة جامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات. *العلوم التربوية، ٢٨* (١)، ٣٥١-٣٩٦.

عبد اللطيف عبد الكريم مومني وقاسم محمد خزعلي (٢٠١٦). التنظيم الذاتي لدى عينة من الطلبة الجامعيين وقدرته التنبؤية في تحصيلهم الدراسي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٠* (٣)، ٤٦١-٤٧٥.

عبد الناصر السيد عامر ومنى زايد سيد عويس (٢٠٢١). جودة الحياة الجامعية والخوف من جائحة كورونا (COVID-19) في بيئة التعلم الإلكتروني بين طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، (٩٠)، ج١، ١٠-٣٤.

عادل السعيد البنا ورحاب سمير طاحون (٢٠١٩). فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٣* (٤)، ٢٦١-٣٣٨.

علي بن صالح عزيز الزهراني (٢٠٢٠). جودة الحياة الأكاديمية دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة والمتوقع تخرجهم هذا العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. *مجلة العلوم الإنسانية العربية، ١* (٢)، ١-٢٥.

علي محمد زكري (٢٠٢٠). البناء العاملي للتفكير الإيجابي وعلاقته بكل من جودة الحياة الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١* (٢)، ٩-٥٢.

عمار عبد الأمير الزويني (٢٠١٨). *الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسيي الجامعة*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.

عمر علوان عقيل وفتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٢٠). الملل الأكاديمي وعلاقته ببعض أبعاد بيئة التعلم كما يدركها طلاب بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، ٢١* (٢)، ٤٣٢-٤٤٢.

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

لريجان نضال كمال عرفة (٢٠٢١). *الملل الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

لفا محمد هلال العتيبي (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٨)، ٢٤١-٢٨٠.

محمد إبراهيم محمد (٢٠١١). قياس اللاتغير العاملي للكمالية بالتحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة. *مجلة كلية التربية جامعة المنيا، ٤* (١)، ١١٤-١٣٧.

محمد مسعد عبد الواحد مطاوع أبو رباح (٢٠٢١). تنظيم الذات كمدخل إرشادي لتحسين جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة الحركية. *مجلة العلوم التربوية، ٣٣* (١)، ١٩-٤٤.

محمد سيد محمد عبد اللطيف (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة التربية*، (١٨٨)، ج٢، ٤٤٩-٥٠١.

مروة عبد الإله مقبل (٢٠١٩). *التنظيم الذاتي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة الماجستير في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعات الفلسطينية*. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

مريم بوخطة وربيعة جعفور (٢٠١٨). الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة. *مجلة دراسات وأبحاث*، ٣٣، ٥٠٢-٥١٤.

مصطفى رمضان محمد بسيوني (٢٠١٧). *أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد الابتكارية الانفعالية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

نبال ناصر محمد مريان (٢٠١٠). *نمذجة التفكير الابتكاري بدلالة متغيرات تنظيم الذات والمسايرة والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة اليرموك.

نجلاء محمد فارس (٢٠١٣). فاعلية التعلم الإلكتروني الموجه ذاتيًا في تنمية مفاهيم الحماية من التعدي الإلكتروني والقدرة على التنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة جنوب الوادي. *مجلة كلية التربية*، ٢٩ (٢)، ٢٣٢-٢٧٩.

نشوة عبد المنعم عبد الله البصير. (٢٠٢١). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية كمنبئات بالضجر الأكاديمي والتعب العقلي لدى طالبات الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢، ج١، ١٥١-١٩٥.

نهلة فرج علي الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية*، (١٨٤)، ج٢، ٣٦٥-٤١٤.

هديل مصطفى حرز الله (٢٠١٨). *التنظيم الذاتي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وعلاقته بالانتماء المهني للمعلمين من وجهات نظرهم أنفسهم*. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

وائل السيد حامد السيد (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٥ (٢)، ١٤٤-١٦٠.

المراجع الأجنبية:

Acee, T., Kim, H., Kim, H., Kim, J., Chu, H., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F., & Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology, 35*(1), 17–27.

Alghamdi, A., & McGregor, S. (2021). Quality of Academic Life at the Postgraduate Stage: A Saudi Female Perspective. *International Journal of Doctoral Studies, 16*, 127-147.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287.

Bandy, T. & Moore, K. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. Results-to-Research Brief #2010-23. Child Trends.

Benjamin, M. (1994). The quality of student life: Toward a coherent conceptualization. *Soc Indic Res 31*, 205–264.

Brown, J., Miller, W., & Lawendowski, L.(1999). The self-regulation questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), Innovations in clinical practice: A source book, Vol. 17, pp. 281–292). Professional Resource Press/Professional Resource Exchange.

Busari, A. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of National Teachers' Institute Osogbo, Osun State, Nigeria. *World Scientific News*, 112, 158-178.

Dragoslavić, M., & Bilić, V.(2021). Adolescents' Academic Boredom as Predictor of Peer Violence. *Pedagogika, 142*(2), 140–165.

El Hassan, K. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Well- being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 8*(1), 12-22.

Fisher, C. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations, 46*(3), 395-417.

Freed, J,. Klugman, M,, & Fife, J. (1997). A Culture for Academic Excellence: Implementing the Quality Principles in Higher Education. *Ashe-Eric Higher Education Report, 25* (1),

Gavora, P., Jakesova, J., & Kalenda, J. (2014). The Czech Validation of the Self-Regulation Questionnaire. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 171, 222–230.

Hung, Y. (1993). Educational attitudes and perceptions of the quality of academic life among college students from Taiwan. (Master Thesis), University of Arizona.

Khan, S., Sadia, R., Zahid, S., & Tahir, S. (2019). Relationship between Academic Boredom, Learning Climate and Academic Motivation Among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 34*(3), 621–638.

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning.* Springer International Publishing.

Maggino, F., & D'Andrea, S. (2003). Different Scales for Different Survey Methods: Validation in Measuring the Quality of University Life. In: Sirgy, M.J., Rahtz, D., Samli, A.C. (eds) Advances in Quality-of-Life Theory and Research. Social Indicators Research Series, vol 20.

Mann, S., & Robinson, A. (2009) Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal 35*(2), 243-258.

Matrić, M. (2018). Self-regulatory systems: Self-regulation and learning. *Journal of Process Management New Technologies 6*(4):79-84.

McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T., & Grammar J. (2018). Self-Regulation. In: Halfon, N., Forrest, C., Lerner, R., Faustman, E. (eds) Handbook of Life Course Health Development . Springer, Cham.

Mollanen, K. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The Development and Validation of a Questionnaire of Short-Term and Long-Term Self-Regulation. *J Youth Adolescence*, (36), 835–848.

Özerk, G. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(1), 117–125.

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2014). Evaluating Students' Quality of Academic Life. In: Menon, M.E., Terkla, D.G., Gibbs, P. (eds) Using Data to Improve Higher Education. Global Perspectives On Higher Education. Sense Publishers, Rotterdam.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev, 18*, 315–341.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) - User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91-106.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., & Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531–549.

Pekrun, R., Hall, N., Goetz, T., & Perry, R. (2014). Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 696-710.

Robinson, W. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology, 45*(2), 141–152.

Salleh, R., Ismail, N. & Idrus, F. (2021). The relationship between self-regulation, self-efficacy, and psychological well-being among the Salahaddin University undergraduate students in Kurdistan. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, *2*(2), 105-126.

Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education, 41*(5), 657-677.

Sharp, J., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. *Journal of Further and Higher Education.* Published online: 03 Aug 2021.

Simsek, H., Kula, S. & Ozcakir, B. (2020) The Relation Between Academic Boredom of Students with Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Anxiety. *Acta Didactica Napocensia*, *13*(2), 30-42

Sirgy, M., Grzeskowiak, S. & Rahtz, D. (2007) Quality of College Life (QCL) of Students: Developing and Validating a Measure of Well-Being. *Social Indicators Research, 80*, 343–360

Sirgy, M., Lee, D., Grzeskowiak, S. Yu, G., Webb, D., El-Hasan K., Vega, G., Ekici A., Johar, J., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Claiborne, C., Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A., & Kuruuzum, A. (2007) Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. *Soc Indic Res, 99*, 375–390

Tze, M. (2011). Investigating Academic Boredom in Canadian and Chinese Students. (Master Thesis), University of Alberta.

Tze, V., Daniels, L., Klassen, R., & Li, J. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences, 23*, 32–43.

VandenBos, G. (Ed.). (2007). *APA Dictionary of Psychology*. American Psychological Association.

van Tilburg, W., Igou, E. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motiv Emot 36*, 181–194

Wegner, L., Flisher, A., Chikobvu, P., Lombard, C., & King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, *South Africa. Journal of Adolescence, 31*(3), 421-431.

Yu, G., Kim, J. (2008) Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. *Applied Research Quality Life 3*, 1–21

Yu, G., & Lee, D. (2008). A Model of Quality of College Life (QCL) of Students in Korea. *Soc Indic Res 87*, 269–285.

Zimmerman, B. (2000). Attaining selfregulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), Handbook of Self-Regulation (pp. 13–39 .(San Diego, Calif, USA: Academic Press.