نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر

إعداد

د/ محمد سيد محمد عبد اللطيف

أستاذ علم النفس التعليمي المشارك بكلية التربية بوادي الدواسر، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وكلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر.

نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر

محمد سيد محمد عبد اللطيف
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك بكلية التربية بوادي الدواسر، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، وكلية التربية بنين بأسيوط جامعة الأزهر.

البريد الالكتروني: m.heby@psau.edu.sa

ملخص البحث:

هدف البحث لبناء نموذج سببي يوضح طبيعة العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية. شارك في البحث (478) طالباً وطالبة بكلية التربية بأسيوط جامعة الأزهر. طُبق عليهم مقياس الضجر الأكاديمي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحث)، ومقياس شفقة الذات إعداد (2011)،.Raes et al ترجمة وتقنين الباحث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام أسلوب تحليل المسار أظهرت النتائج: وجود مطابقة للنموذج المقترح مع بيانات المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا لبعض مكونات الضجر الأكاديمي في كل من: الدفء الذاتي، وبعض مكونات جودة الحياة الأكاديمية. ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائياً للدفء الذاتي في بعض مكونات جودة الحياة الأكاديمية. ووجود تأثير مباشر سالب دال إحصائياً للبرود الذاتي في كل مكونات جودة الحياة الأكاديمية. ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة دالة إحصائياً لبعض مكونات الضجر الأكاديمي في بعض مكونات جودة الحياة الأكاديمية من خلال شفقة الذات (الدفء الذاتي - والبرود الذاتي) كمتغير وسيط. وتوصل الباحث الي أن شفقة الذات تتوسط جزئيا العلاقة بين الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الضجر الأكاديمي، شفقة الذات، جودة الحياة الأكاديمية، طلاب الجامعة.

Modeling of causal relations between academic boredom, self-compassion, and quality of academic life among university students

Mohamed Sayed Mohamed Abdellatif

Department of Educational Psychology, Prince Sattam bin Abdul Aziz University, KSA, & Faculties of Education in Assiut - Al-Azhar University, Egypt.

ABSTRACT:

The university stage is one of the most crucial stages that affect a student's future life. This study aims to develop a causal model indicating the direct and indirect relationships and effects between academic boredom, self-compassion, and the quality of academic life among university students. The sample consisted of 478 male and female students from the faculty of education in Assiut, Al-Azhar University. For data collection, the researcher applied the academic boredom scale, the academic quality of life scale (prepared by the researcher), and the self-compassion scale (prepared by Raes et al., 2011). Through sing the path analysis method, results demonstrated that: the proposed structural model achieves goodness of fit level with the data of the participants , and that there are direct negative statistically significant effect of some dimensions of academic boredom in subjective warmth and some dimensions of the quality of academic life. Moreover, there is a positive statistically significant direct effect of subjective warmth in some dimensions of academic quality of life, and that there is a direct negative statistically significant effect of self-coldness in all dimensions of the quality of academic life. Besides, results demonstrate negative statistically significant indirect effects of some dimensions of the academic boredom in some dimensions of the quality of academic life through self-compassion (self-warmth - self-coldness) as a mediator variable. The researcher concluded that self-compassion partially mediates the relationship between academic boredom and academic quality of life. The researcher suggested that the results of the research can be used in preparing training programs and activities based on self-compassion to reduce the level of academic boredom and enhance the quality of academic life among university students.

Keywords: academic boredom; self-compassion; quality of academic life; university students.

مقدمة البحث:

تعد المرحلة الجامعية أهم المراحل في حياة الطلاب؛ حيث تتضح فيها شخصية الطالب وتُصقل فيها مهاراته ليكون إنساناً متوافقاً مع ذاته، ولديه القدرة على مواجهة تحديات هذه المرحلة؛ حيث يواجه الطلاب في هذه المرحلة الكثير من المشكلات والمواقف الضاغطة التي تؤثر عليهم نفسياً وانفعالياً.

ويعتبر الضجر الأكاديمي من أبرز المشكلات النفسية لطلاب الجامعة لانتشاره بصورة مستمرة تستدعى القلق؛ حيث يسبب للطلاب فقدان الحماس والاهتمام بالأنشطة التعليمية، والتذمر من المقررات الدراسية، وانخفاض الدافعية للتعلم، وتشتت الانتباه، ويضعف القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية وارتفاع معدلات التسرب الدراسي (martin et al., 2018; sharp et al., 2018; Lee and Zelman ., 2019) ويسبب في الانخراط في تعاطي المخدرات، والشعور بالاكتئاب والقلق، وإثارة الغضب، وضعف التركيز والمقامرة، والتلكؤ الأكاديمي، وانخفاض مستوى اليقظة الذهنية، ومشاكل التنظيم الانفعالي (Raffaelli et al., 2017; Struk et al., 2017; Isacescu & Danckert, 2018). وأوضحت الشافعي (2016، 366) أن الضجر الأكاديمي يُعد من أهم المشكلات الانفعالية التي تتمثل في الحالة النفسية السلبية التي تثير الإحساس بالتعب والإنهاك لدى الفرد، وتشعره بالاستثارة المنخفضة، وتعيق أدائه الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لديه. كما تتميز هذه الحالة بضعف الاهتمام بالنشاط أو الموقف، مع صعوبة التركيز فيه والرغبة في الانصراف عنه (مظلوم، 2014،225). وأوضح كل من (O'Brien, 2014; tze et al., 2016) أن سبب الضجر الأكاديمي يرجع لعدم كفاءة المثيرات البيئية والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة.

ويؤثر الضجر الأكاديمي سلباً في جودة الحياة (Gerritsen et al., (2015. ولتحقيق جودة الحياة الأكاديمية وخفض مستوى الشعور بالضجر الأكاديمي لطلاب الجامعة يجب الاهتمام ببحث العوامل النفسية ذات التأثير الإيجابي والفعال، ولعل من أهم تلك المتغيرات شفقة الذات؛ حيث تُعد أحد المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس الإيجابي، والتي تعمل كمتغير يقلل من آثار المتغيرات السلبية لدى الفرد، ويُعزز الآثار الإيجابية لديه .

وتعتبر شفقة الذات كأحد المتغيرات المهمة والايجابية في شخصية الفرد، والذي ظهر علي يد العالمة الأمريكية "Kristin Neff" حيث يتضمن بعدا رئيساً من أبعاد البناء النفسي للفرد، وسمة مهمة من سمات الشخصية الايجابية وحاجزاً نفسيا من الآثار السلبية لإحداث الحياة الضاغطة، وتُعد شفقة الذات أحد المتغيرات المقاومة للآثار السلبية للضغوط التى يمر بها الفرد، وكقوة داعمة للفرد في مواقف الفشل وخاصة في مواقف التعلم للطلاب، وتحررهم من مشاعر القلق والاكتئاب (Neef & Costigan, 2014; Bayır,2016; Jarrett, 2018; Brophy et al., 2020).

وتسهم شفقة الذات في خفض مستوى الانفعالات السلبية، وتحسين مستوى التفاؤل وتقوى الروابط الاجتماعية، وتؤدى إلى قمع الأفكار السلبية ونقد الذات، وتمكن الفرد من الانهماك في الخبرات المرتبطة بالذات والآخرين، كما ترتبط شفقة الذات ايجابيا مع السعادة

النفسية والترابط الاجتماعي والدعم الأسري (Neff, 2003a; Neff et al.,2005; Leary, 2007; Neff, 2007a; Neff & Pittman, 2010; Potter et al., 2014; Gill et al., 2018). وتساعد الطلاب على التكيف بشكل أفضل عند الانتقال إلى الحياة الجامعية & Yıldırım ;2013, .Terry et al) (Demir, 2020، وتسهم في مساعدة الفرد على مواجهة الصعاب والمشكلات، وتزيد من إصراره على أداء مهامه بعد تكرار الفشل، ومن ثم تعمل على تقليل الأعراض المصاحبة للضجر الأكاديمي (landgrave,2013)، وتسهم في خفض مستوى الاجهاد الأكاديمي وتنمية الصلابة الأكاديمية لطلاب الجامعة (المنشاوي ، 2016).

وترتبط شفقة الذات بجودة الحياة والسعادة والرفاهية النفسية للأفراد؛ فهي تُحسن من طيب الحياة، وتُخفض من مستوى الانفعالات السلبية، وتُقوي الروابط الاجتماعية، ووسيلة تكيفية للتواصل مع الذات. حيث أوضح كل من (Neef & Costigan 2014) أن شفقة الذات تُعد مدخلا بديلاً عن الرفاهية النفسية. كما تؤثر شفقة الذات في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية والقدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية ;Van Dam, 2011) (Beaumont et al., 2016 . وشهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا بدراسة مفهوم جودة الحياة والمتغيرات المرتبطة بها، مثل: الرضا عن الحياة والسعادة ومعنى الحياة وفعالية الذات وإشباع الحاجات في إطار علم النفس الإيجابي الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد ليصل بها إلى الرفاهية. ويشير (Diener et al., 1999, 373) إلى أن جودة الحياة تعد مفهوما ديناميكيا يتضمن الكثير من المكونات الذاتية والاجتماعية والنفسية، وينظر إليها على أنها مظلة عامة تندرج تحتها كل عناصر الصحة النفسية الإيجابية، وترتبط بمحاولة رصد كيفية إدراك الأفراد مختلف جوانب حياتهم النفسية، ومدى شعورهم بقدرتهم على السيطرة على حياتهم الشخصية، وإلى أي مدى يشعر الأفراد بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين. إن ادراك طلاب الجامعة لجودة الحياة الأكاديمية يؤثر في أدائهم الدراسي ودافعتيهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم، وبناء على ذلك فإن محاولة فهم وتقدير الطلاب لجودة الحياة الأكاديمية وإدراكهم لها يعد خطوة مهمة في سبيل فهم هذه المرحلة ومتطلباتها (علي، 2013، 627). وأوضح أحمد (2019، 533) أن شعور الطالب بجودة الحياة الأكاديمية يسهم في توافقه الأكاديمي ويدعم شعوره بالرضا عن حياته الجامعية فضلاً عن أهمية هذا الشعور في تحقيق الصحة النفسية. وتُعد جودة الحياة الأكاديمية من القضايا الهامة في التعليم على المستوى المحلى والعالمي؛ حيث أصبحت توجهاً قومياً لدى المجتمع وهدف تسعى نحو تحقيقه كافة الأنظمة (Janicek, 2003). وأكد (2004)Maddi أن جودة الحياة الأكاديمية تساعد على التنبؤ بالأداء القيادي، كما تساعد المتعلمين على حل المشكلات، واتخاذ القرار والتوجه نحو المستقبل. وترتبط جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة ببعض العوامل النفسية كالقلق والاكتئاب؛ حيث توصل (2019) .Hohls et al إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة وكل من القلق والاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من مستوى القلق والاكتئاب. وتوصل (Peters et al., 2018) إلى وجود ارتباط سالب بين الإستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم الانفعالي وجودة الحياة.وتوصل (Kugbey et al., 2020) إلى وجود آثار سلبية مباشرة كبيرة للاكتئاب والقلق على جودة الحياة.

يتضح مما سبق وجود علاقات ارتباطية منطقية بين متغيرات البحث (الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية)، إلا أنه لا يوجد بحث - في حدود ما أطلع عليه الباحث - تناول العلاقة بين متغيرات البحث مجتمعة. كما تبين أيضاً أنه لا يوجد نموذج

نظري يجمع الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية في البحوث السابقة. ومن ثم تبرز أهمية التوصل إلى نموذج سببي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات المباشرة وغير المباشرة) بين الضجر الأكاديمي كمتغير مستقل وشفقة الذات كمتغير وسيط وجودة الحياة الأكاديمية كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة

مشكلة البحث:

وينتشر الضجر الأكاديمي بين طلاب الجامعة بصورة ملحوظة كما أوضح ذلك كل من: (Harris,2000; Mann & Robinson,2009; Daschmann, et al.,2011) الأمر الذي يجعله ظاهرة تترتب عليها كثير من المشكلات النفسية والتربوية المتعددة. كما أنه يترتب على الشعور بالضجر الأكاديمي آثار سلبية تؤثر على العملية التعليمة، منها: انخفاض مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية، ارتفاع معدلات التسرب الدراسي، الانخراط في تعاطي المخدرات، والشعور بالاكتئاب والقلق، وإثارة الغضب، وضعف التركيز وتشتت الانتباه، والمقامرة، والتلكؤ الأكاديمي، وانخفاض مستوى اليقظة الذهنية، ومشاكل التنظيم الانفعالي. (عيسى، 2019)، (Isacescu & Danckert, 2018; Raffaelli et al., 2017; Struk et al., 2017)

ويتعرض الطلاب في المرحلة الجامعية للعديد من الضغوط في شتى مجالات الحياة مما تؤثر على عملية التعلم لديهم وتعوقهم عن تحقيق أهدافهم. ويري Ross et al.(1999) أن الحياة الجامعية يمكن أن تكون صعبة للغاية ومرهقة نتيجة لزيادة المسئولية والتنافسية في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك الاهتمامات الأكاديمية والعملية والعائلية والاجتماعية والشخصية. لذلك فهم في حاجه إلى الاستقرار النفسي والشعور بالسعادة وتقبل ذواتهم من خلال شفقة الذات، فالأفراد الذين لديهم شفقة بالذات أكثر انفتاحا وأكثر وعيا بانفعالاتهم (Neff et al.,2007b). كما أن شفقة الذات تتنبأ بالعديد من جوانب الرفاهية الذاتية الإيجابية والأداء النفسي، مثل زيادة السعادة والتفاؤل (Neff et al., 2007a)، وانخفاض أعراض الاكتئاب والقلق وتحسين الدافعية (Breines & Chen, 2012)، لذلك تعد شفقة الذات منبئاً قوياً للأداء الأكاديمي الجيد والتكيف مع متطلبات العمل الأكاديمي. وتناقضت الدراسات السابقة في مجال شفقة الذات لدى طلاب الجامعة؛ حيث توصل كل من: بسيوني وخياط (2019)؛ و(العبيدي، ٢٠١٧) إلى أن الطلبة في المرحلة الجامعية يتمتعون بمستوى جيد من شفقة الذات. بينما توصل علوان (٢٠١٦) إلى تدني مستوى شفقة الذات لدى طلاب الجامعة.

وبالرغم من توافر الكثير من الإمكانات المادية والبشرية للجامعات المصرية إلا أن طلاب الجامعة يعانون من بعض المشكلات والعوائق التي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية لديهم، مثل: الكثافة الطلابية العالية، والازدحام الشديد داخل قاعات الدراسة، وسطحية المناهج وتعقدها، وغلبة النظرية على التطبيق فيها، وقلة المشاركة الطلابية في الأنشطة المجتمعية، وانشغالهم الدائم بالجانب التحصيلي النظري دون العملي، وعزوفهم عن الأنشطة الرياضية والتثقيفية، وعدم ربط المقررات بسوق العمل، وعد الالتفات إلى رغبات الطلاب واحتياجاتهم، والتعقيدات الإدارية والروتين، ومما أفقد الجامعة كثيراً من جودة الحياة الأكاديمية بها. (عبدالرازق، 2018؛ أحمد، 2019)

كما تبين من خلال استقراء التراث ندرة الدراسات العربية أو الأجنبية – فى حدود ما أطلع عليه الباحث – التي تناولت الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية مجتمعة، كما تبين أنه لا يوجد نموذج نظري يجمع شفقة الذات والضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية رغم أن نتائج الدراسات السابقة تؤكد وجود علاقات ارتباطية منطقية بين هذه المتغيرات بعضها وبعض؛ إلا أن هذه الدراسات لم تحدد طبيعة وشكل العلاقات بين المتغيرات، واياً منها يقوم بدور الوسيط في طبيعة هذه العلاقة، وما مدى إمكانية الخروج بأنموذج يوضح طبيعة المسارات بين هذه المتغيرات، مما دفع الباحث لبناء نموذج سببي يجمع هذه المتغيرات للتحقق من مدى تشكيل هذه المتغيرات نموذجاً يفسر العلاقة السببية (التأثيرات) بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة، خاصة عندما تكون هذه المتغيرات مهمة للوقوف على ماهيتها من الناحية النظرية، مما يدعم أهمية عمل نموذج سببي لمتغيرات البحث على البيئة العربية.

وفي ضوء ما سبق فثمة مبرر لإجراء البحث الحالي لمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: هل توجد مطابقة للنموذج المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة. ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

أ- هل يوجد تأثير مباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، والاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة.

ب- هل يوجد تأثير غير مباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في مكونات جودة الحياة الأكاديمية(العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) من خلال شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

ج- هل يوجد تأثير مباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلاب الجامعة.

د- هل يوجد تأثير مباشر للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

- الكشف عن مدى مطابقة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث: الضجر الأكاديمي ومكوناته، وشفقة الذات ومكونيها وجودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها بين طلاب الجامعة.

- الكشف عن مسار العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث: الضجر الأكاديمي ومكوناته، وشفقة الذات ومكونيها في جودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها بين طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية: تنبع أهمية البحث النظرية من خلال النقاط التالية:

- ترجع أهمية هذا البحث إلى طبيعة المتغيرات التي يتناولها؛ حيث تؤدي هذه المتغيرات دوراً مهماً في أداء الطلاب الأكاديمي.
- أهمية الفئة التي تناولها البحث وهم طلاب وطالبات كلية التربية ، فهم مربو أجيال وأساس بناء الأمة وحضارتها. فكلما كان الطالب والطالبة مشفقاً بذاته رحيماً بها ويعيش مستوىً جيداً من جودة الحياة الأكاديمية كلما كان قادراً على إدارة حياته وتحقيق النجاح وتربية أجيال يمكن الاعتماد عليها.
- تنبع أهمية البحث النظرية كذلك من خلال بحث العلاقات المتشابكة بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، كما أن البحث الحالي يعتبر أضافة لأدبيات البحث وبخاصة في البيئة العربية، حيث لاحظ الباحث نُدرة في وجود دراسات تناولت متغيرات البحث مجتمعة.
- إبراز أهمية تفاعل متغيرات البحث في علاقات مباشرة أو غير مباشرة فيما بينها للتأثير في جودة الحياة الأكاديمية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يثرى هذا البحث المكتبة العربية بمقاييس جديدة فى الحقل النفسي لقياس كل من: الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي فى توجيه مسئولي التخطيط الجامعي الي بحث أسباب الضجر الأكاديمي، والعمل على مواجهته من خلال إثراء المقررات الدراسية بما يدعم احتياجات الطلاب وشغل أوقات فراغهم بما يفيد، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلاب أفكارهم ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم النفسية.
- كما تكمن أهمية هذا البحث فيما يقدمه من توصيات يمكن الاستفادة منها فى تحسين جود الحياة الأكاديمية، وتزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بنتائج علمية تفيد في تنمية جودة الحياة الاكاديمية عبر برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- **حدود بشرية:** المشاركون في البحث وهم (478) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية والثالثة بكلية التربية بأسيوط جامعة الأزهر.
- **حدود زمنية:** طُبقت أدوات البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2019/ 2020 م.
- **حدود مكانية:** طلاب وطالبات كلية التربية بأسيوط جامعة الأزهر.

- **حدود موضوعية:** الضجر الأكاديمي، وشفقة الذات، وجودة الحياة الأكاديمية.

مصطلحات البحث:

الضجر الأكاديمي Academic boredom: يعرفه الباحث الحالي بأنها" حالة انفعالية غير سارة للطالب الجامعي تضفي مشاعر الإحباط، والاكتئاب، والتوتر، والشعور بالعزلة أثناء دراسته، وافتقاره إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، وشعوره الرتابة وضعف في إدارة الوقت بشكل جيد". ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي. ويعرف الباحث أبعاد الضجر الأكاديمي إجرائياً كالآتي:

- **الانفعالات السلبية Passive agitation:** وتعني الحالة الانفعالية السلبية التي يشعر بها الطالب الجامعي تجاه الدراسة، وتنطوي على مشاعر الإحباط، والاكتئاب، والوتر، والشعور بالعزلة.
- **الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية Lack of external and internal stimulation:** ويعني افتقار الطالب الجامعي إلى الاستثارة الخارجية نتيجة لافتقار البيئة التعليمية المحيطة به إلى الجاذبية والتشويق والتنوع، وافتقاره إلى الدافعية الذاتية والرغبة الصادقة فى التعلم.
- **الرتابة وفقدان إدراك الوقت Monotony and lack of awareness of time:** ويعني شعور الطالب بالملل ومرور الوقت بصعوبة وقلة الحرص على توظيف الوقت بما يعود عليه بالنفع.

شفقة الذات self compassion : "يتبنى الباحث الحالي تعريف شفقة الذات في إطار نموذج Neff حيث تعرفها (Neff (2003a,224 بأنها " الحنو على الذات في مواقف المعاناة والألم، وتنطوى على مشاعر الرعاية والتلطف نحو الذات مع تجنب انتقادها بشدة في حالات ضعف الكفاية أو الاخفاقات، وتجنب الحكم عليها، واعتراف الفرد وفهمه بأن الخبرات التي يمر بها إنما تُعد جزءاً من الخبرة الإنسانية المشتركة. وتتضمن شفقة الذات مكونين رئيسين يدمجان المكونات الست التى قدمتها Neff, 2003a هما:

- **المكون الإيجابي الرئيس لشفقة الذات ويطلق عليه الدفء الذاتي Self-Warmth** ويتضمن المكونات الإيجابية لشفقة الذات وتشمل (العطف على الذات، والإنسانية العامة المشتركة، واليقظة العقلية)
- **البعد السلبي الرئيس لشفقة الذات ويطلق عليه البرود الذاتي Self-Coldness** ويتضمن المكونات السلبية وتشمل (الحكم الذاتي، والعزلة، والتوحد المفرط).

وتقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي.

جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life : يعرفها الباحث الحالي بأنها " شعور الطالب بالرضا والسعادة في بيئته الأكاديمية من خلال إدراك مغزى ما يقوم به، والاندماج الأكاديمي الممتع، والعلاقات الاجتماعية الجيدة، وإدارة الوقت بفاعلية". ويقاس إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في البحث الحالي. ويعرف الباحث أبعاد جودة الحياة الأكاديمية إجرائياً كالآتي:

- **العلاقة الاجتماعية الجيدة Good social relationship:** ويقصد بها إقامة علاقات طيبة مع الأساتذة وزملاء الدراسة، والسرور لمقابلتهم والتحدث معهم بارتياحية.
- **الاندماج الأكاديمي الممتع Fun academic engagement:** ويقصد بها المشاركة فى العملية التعليمية والاستمتاع بها، والاندماج في الأنشطة التى تجريها الجامعة بسعادة، والاقتناع بفائدتها.
- **إدراك المغزى perception the meaning:** ويقصد بها اهتمام الطالب بالعملية التعليمية وشعور ه بان دراسته التي يقوم بها ذات جدوى حقيقية بالنسبة له .
- **إدارة الوقت بفاعلية Effective time management :** ويقصد بها تنظيم الطالب لوقته وإدراك أهميته، والاستذكار وفق خطة مرسومة، وإمكانية التحصيل الجيد والاستفادة القصوى من ساعات المذاكرة.

الإطار النظري والأبحاث والدراسات السابقة:

يتناول الباحث مفاهيم الضجر الأكاديمي، وشفقة الذات ، وجودة الحياة الأكاديمية. من حيث المفهوم والخصائص والمكونات، والعلاقة بينهم، ودعمها بالدراسات والبحوث ذات الصلة، ثم التعقيب بالمنطق النظري للأنموذج المقترح، وختاماً بفروض البحث.

أولاً: الضجر الأكاديمي Academic boredom:

يعتبر الشعور بالضجر الأكاديمي مشكلة نفسية تواجه الكثير من طلاب الجامعة، وتمتد أثارها إلى الأسرة والمجتمع كله. فيعرف (Nett, et al., 2010, 626) الضجر بأنه "مشاعر غير سارة وهائلة يشعر فيها الفرد باستثارة منخفضة، ودافعية لتغير النشاط أو مغادرة الموقف". وتري عبد العال (2012، 437) أن الضجر هو "تلك المشاعر الانفعالية السلبية التي تضفي على الذات حالة من الكدر والكسل والصمت، واللاوعي الذي يجعل الذات خالية من المعني". ويذكر (Bench & Lench, 2013, 460) أن الضجر "خبرة يعيشها الفرد تنتج عن رغبة في الانخراط في نشاط مشبع للذات مع عدم القدرة على تحقيق ذلك". وعرفته الفقى (2016، 58) أنه "حالة انفعالية سلبية نسبية تختلف من موقف لأخر حسب ما يمتلكه الفرد من اعتقادات معرفية ناتجة من نقص كل من الدافعية والاستثارة الداخلية والرضا عن الحياة نظراً لعدم تحقيق مطالب مهمة بشكل مرضى وللضجر مصاحبات فسيولوجية وانفعالية تتضح في سلوكه داخل اسرته أو كليته او مجتمعه بشكل عام". وأوضح martin et al., (2018, 349) أن الضجر الأكاديمي "حالة وجدانية غير سارة تضفى على المتعلم حالة من الرغبة في تجنب الدراسة، والشعور بالملل والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية والاستعداد والمثابرة لانجاز تكليفاتها". ويعرفه (عيسى، 2019، 11) بأنه "انفعال سلبي يشعر فيه المتعلم بالفتور وعد الحماس أو الرضا عما يدرس وفقدان الاهتمام وصعوبة تركيز الانتباه نتيجة لتواجده في موقف تعليمي لا يميل إليه". وعرفته ابو غنيمة (2019، 125) بأنه "استجابة وجدانية غير سارة يشعر بها المتعلم عند تعلمه وتظهر في عدم اكتراثه بموضوعات ومواقف التعلم، وضعف تركيزه فيها، وتزيد احساسه بطول الوقت والملل والتعب عند ممارسة الأنشطة وأداء التكليفات ومن ثم الرغبة في تجنبها والانصراف عنها".

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الضجر الأكاديمي: استجابة انفعالية غير سارة يشعر بها المتعلم عند تعلمه وتظهر في عدم اكتراثه بموضوعات ومواقف التعلم؛ نتيجة للعديد من العوامل النفسية والاجتماعية والبيئية، وهو مفهوم متعدد المكونات، ويعد مشكلة نفسية تضفي مشاعر الإحباط، والاكتئاب، والتوتر، والشعور بالعزلة أثناء دراسته، وتعيق عملية التعلم وتحقيق أهدافها المرجوة.

مكونات الضجر الأكاديمي: توصل Vodanovich & Kass (1999) إلى خمسة مكونات للضجر، هي: فقدان الاستثارة الخارجية، إدارك الوقت ، الإضطرار، الوجدان، فقدان الاستثارة الداخلية. توصل (Fahlman, 2010) إلى ستة مكونات للضجر، هي: الانفصال عن النشاط، وعدم الرضا والصعوبة من جراء المرور بخبرة الضجر، وإدراك الوقت، وعدم الانتباه، ونقص الحيوية، والانفعالات السلبية من قبيل سهولة الاستثارة والإحباط والغضب والحزن والشعور بالفراغ. وتوصل عبد العال (2012) إلى ستة أبعاد للضجر، هي: البُعد النفسي، البُعد الاجتماعي، بُعد الشعور بعدم الرضا، بُعد فقدان الاستثارة والدافعية، بُعد عدم الانتباه وادراك الوقت. وتناول (مظلوم، 2014) المكونات التالية: المكون الانفعالي، ومكون الاضطرار، ومكون الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، ومكون إدراك الوقت وعدم الانتباه. وتوصل سالم (2018) إلى المكونات التالية: المكون الاجتماعي، مكون الشعور بعدم الرضا، مكون الاعتيادية والرتابة، ومكون عدم الانتباه وادراك الوقت). وسوف يتناول الباحث المكونات التالية: المكون الإنفعالي: (الانفعالات السلبية)، ومكون الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، ومكون إدراك الوقت وعدم الانتباه، لكثرة تكرارها في الدراسات التي تناولت الضجر الأكاديمي، كما أنها تناسب الطلاب المشاركين في البحث الحالي.

ويرى الباحث الحالي أن الضجر الأكاديمي مفهوم متعدد المكونات، وأن مكونات الضجر الأكاديمي تختلف باختلاف البيئات واختلاف الخصائص الشخصية للطلاب.

خصائص مرتفعي الضجر الأكاديمي: يتميز مرتفعو الضجر الأكاديمي باللامبالاة والغفلة والميل للانتحار، واللجوء إلى عزو الحالة العقلية المزاجية إلى ظروف خارجية، والمعاناة من الشعور بالفراغ والرتابة، وانخفاض الدافعية، والإحساس بالدونية، وفقدان الشعور بالمعنى بما يجعل الفرد غير قادر على التنبؤ بمستقبل ذي معنى، كما قد يعانى الشخص المضجر من تدني مستوى الرضا عن الحياة، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تواجهه، إضافة إلى ضعف التوافق الانفعالي، وكذلك تسيطر عليه قيم الرتابة واللاهدفية وفقدان الرغبة في إيجاد معنى للحياة، بالإضافة إلى ذلك فإن الطالب المضجر أكاديميا يعانى من عدم الهدوء والافتقار للاهتمام بالأنشطة غير السارة والشعور بالتعب والإرهاق (عبد العال، 2012)؛ (O'Brien,2014).

أسباب الضجر: وفيما يتعلق بأسباب الضجر الأكاديمى فقد أرجعت نتائج عديد من الدراسات والبحوث، مثل: (Mann & Robinson, 2009; Preckel et al., 2010; Daschmann et al., 2011; Vogel-Walcutt et al., 2012) (عبد العال، 2012)؛ (الفقي، 2016) هذا الشعور إلى عدة أسباب، منها: افتقار المقررات الدراسية والمهام الأكاديمية للمعنى حيث غموض الهدف منها، والانطباع الشخصي الخاطئ عن قيمة الدراسة، وشعور الطالب بالكراهية تجاه المعلم، ونقص تدخل أو مشاركة المتعلمين في العملية التعليمية، والقصور في استخدام طرق التدريس الملائمة مع عدم توفير الإمكانات اللازمة لتحقيق الاستفادة الكاملة منها، فضلا عن زيادة شعور الطالب

بالتحدي نتيجة لصعوبة المهام المطلوبة وعدم ملائمتها لقدراته، في حين يمكن أيضا إرجاع الشعور بالضجر الأكاديمي إلى نقص شعور الطالب وخاصة الموهوب بالتحدي في البيئة الدراسية؛ حيث تكون قدراته غير مدركة وحاجاته غير مشبعة؛ نظرا لما يقدم له من برامج دراسية لا تناسب مستوى التحدي المناسب له؛ مما يولد عنده وقت كبير من الفراغ؛ يدفعه للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة. واشتراك الطلاب في الأنشطة والمهام الأكاديمية الاعتيادية والتي تبعث على الشعور بالرتابة، وتدنى مستوى الدافعية الذاتية للطلاب، ومزاولة المهام والواجبات التى ينقصها الدافع والتى يجد فيها الطالب نوعا من المشقة والجهد، والشعور بالاضطرار لفعل مهام وواجبات دراسية غير مرغوبة، ونقص الإرشاد والتوجيه، إضافة إلى انخفاض حالة التدفق المتمثلة في ضعف مستوى الاندماج والتركيز التام في المهام والأعمال التي يقوم بها الفرد. ومن أبرز اسباب الضجر الأكاديمي فقدان السياسة التعليمية ونوع التعليم للقدرة على تحقيق حاجات الطلاب وطموحاتهم.

ثانياً: شفقة الذات self compassion:

شفقة الذات اتجاه ايجابي نحو الذات في مواقف الضغوط والألم والفشل التي يتعرض لها الفرد تتضمن العطف على الذات والبعد عن النقد القاسي لها، وإدراك أن خبرات الذات جزء من الخبرات التي يعانيها غالبية البشر وليست منعزلة، ويتم معالجة المشاعر المؤلمة بعقل متفتح دون المبالغة في التوحد مع هذه المشاعر(Neff, 2003b). وتتضمن شفقة الذات سمة من سمات الشخصية الإيجابية وحاجزاً نفسياً من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته الشخصية (العبيدي،٢٠١٧). وعرف (Neff et al.,2007a, 140) شفقة الذات بأنها " العطف على الذات في مواقف المعاناة والألم باعتبارها جزاءاً من الخبرة الإنسانية الأكبر، والتعامل مع الأفكار والمشاعر المؤلمة بشكل متوازن دون أن يتوحد معها". ويعرفها المنشاوي (٢٠١٦ ، ١٦٢) بأنها "اتجاه إيجابي نحو الذات في مواقف الفشل والضغوط التي يتعرض لها الفرد، وتتضمن الحنو بالذات وعدم توجيه النقد واللوم الشديد لها، وفهم خبرات الذات كجزء من الخبرات التي يعانيها غالبية الأفراد ومعالجة المشاعر المؤلمة في وعي الفرد بعقل منفتح". وتُعرفه العبيدي (٢٠١٧، ٤٤) بأنه "التعامل مع الذات برحمة ولطف وتعاطف عندما تمر بخبرات مؤلمة ومحبطة وأن هذه الخبرات المؤلمة هي جزء من الخبرات التي يمر بها الآخرون، غير مرتبط بوجهة نظر خاصة فضلاً عن معايشة الخبرة المؤلمة بشكل متوازن". وتعرف بسيوني وخياط (2019، 529) شفقة الذات بأنها شعور داخلي واتجاه إيجابي في التعامل مع الذات، عندما تتعرض لخبرات مؤلمة ومحبطة.

مكونات شفقة الذات: يشير (Gilbert et al., 2011; potter et al., 2014) إلى أن شفقة الذات تتضمن مكونين رئيسين هما: المكون الإيجابي للشفقة بالذات ويطلق عليه الدفء الذاتي Self-Warmth ويتضمن المكونات الإيجابية للشفقة بالذات وتشمل (اللطف بالذات، والإنسانية العامة، واليقظة العقلية). والمكون السلبي للشفقة بالذات ويطلق عليه البرود الذاتي Self-Coldness ويتضمن المكونات السلبية وتشمل (الحكم على الذات، والعزلة، والتوحد المفرط).

اللطف بالذات مقابل الحكم على الذات : ويتضمن اللطف بالذات الفهم والدفء العاطفي نحو الذات عند مواجهة المواقف المؤلمة أو الخبرات السلبية، والتعامل معها بموضوعية وعقل متفتح دون انفعال مبالغ فيه، وفي المقابل قد يرفض الفرد الواقع ويصدر أحكاماً قاسية على الذات ويزداد نقده للذات أثناء مواجهة المواقف المؤلمة.

الإنسانية المشتركة مقابل العزلة: وتعنى أن ينظر الفرد إلى المواقف المؤلمة أو الخبرات السلبية التى تواجهه على أنها جزء من الخبرة الإنسانية العامة وأن الآخرين يعانون مثله أو ربما أسوأ منه؛ مما يخفف من معاناته وآلامه، ولذلك فهي تُقر بالفشل والمعاناة والقصور والذي يمثل جانباً من الطبيعة البشرية. بينما العزلة تعني غياب التواصل الإنساني الذي يترتب عليه نشوب الخلافات مع الآخرين وظهور أفكار وسلوكيات غير مرغوبة مع الآخرين، فالاندماج والتواصل والإحساس بالمشاركة يكسب الفرد الخبرات الحياتية اللازمة.

اليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط : فاليقظة العقلية حالة متوازنة من الوعي، يعترف فيها الفرد بآلامه ومشاعره وأفكاره دون قمع أو تجنب أو تغيير ودون مبالغة، أما التوحد المفرط مع الذات فيعني المبالغة في هذه الآلام والمشاعر والمعاناة الشخصية دون موضوعية ، وقد يقمعون أفكارهم ومشاعرهم، والتقوقع على الذات لتجنب المسؤولية عن أفعال ضارة. (منصور، ٢٠١٦؛ الخصوصي، 2019؛ (Neff,2003b; Neff & Dahm, 2015) .

وفي ضوء البحوث السابقة يتضح أن : شفقة الذات تتكون من ثلاثة أبعاد متمايزة ومتداخلة في ذات الوقت، فاليقظة الذهنية تساعد في خفض الأفكار السلبية عن الذات، وتسهم في التعرف على القواسم المشتركة مع الآخرين، واللطف بالذات يخفف من تأثير الخبرات الوجدانية السلبية، وإدراك المعاناة والفشل الشخصي على أنها مشتركة مع الآخرين، وهذا يفرز درجة متدنية من ذم الذات ولومها، وشفقة الذات لا تتضمن الإحساس بالأنانية والتمركز حول الذات، بل تشير إلى أهمية الأولويات الشخصية في مقابل مصالح الآخرين. وهي تُقر بالفشل والمعاناة والقصور والذي يمثل جانباً من الطبيعة البشرية.

سمات مرتفعي شفقة الذات: يختلف ذوو شفقة الذات المرتفعة في المواقف المؤلمة عن ذوي شفقة الذات المنخفضة في سماتهم الشخصية؛ فهم: أكثر مرونة، وأكثر انفتاحاً على خبراتهم، وأنّهم أكثر عقلانية في التعامل مع كلّ جوانب الخبرة السلبية، يسهل عليهم تشكيل الروابط الاجتماعية بسهولة، ويترددون في كسرها، ولديهم دافعية ذاتية عالية، وقلق منخفض. كما أن شفقة الذات ترتبط بالسعادة، والتفاؤل، والشخصية الناضجة، وجودة الحياة النفسية. وشفقة الذات هي أكثر من مجرد حب الذات، إنها معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية وبدون مبالغة انفعالية. (Neff,2003a; Neff,2003b; Crocker & Canevello, 2008; Neff et al.,2007b; Neef, & Costigan, 2014)؛ (العاسمي،٢٠١٤)؛ (بسيوني وخياط (2019)، (أحمد، 2019).

ثالثاً: جودة الحياة الأكاديمية Quality of Academic Life:

شهدت الآونة الأخيرة أهتماماً ملحوظاً في مجال علم النفس بدراسة جودة الحياة الأكاديمية والمتغيرات المرتبطة بها، مثل: السعادة والرفاهية النفسية ومعنى الحياة، والتركيز على الجوانب الإيجابية للحياة الأكاديمية في إطار علم النفس الإيجابي بدلاً من الجوانب السلبية. وينظر إلى مفهوم جودة الحياة وفقا للمنظور النفسي على أنه "البناء الكلي الشامل الذي يتكون من

المتغيرات المتنوعة التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، بحيث يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية " (أبو حلاوة، 2010، 7). أن جودة الحياة ليس لها معنى إلا من خلال إدراك الفرد ومشاعره وتقييماته لخبراته الحياتية، ولذا تكمن جودة الحياة داخل الخبرة الذاتية للشخص (Taylor & Bogdan,1996, 11). وجودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الإفراد لتقويم حياتهم الأكاديمية ومطالبها، والتي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية (علي، 2013 ، 642). ويعرف Diener (2009, 22) جودة الحياة على أنها "الإدراكات الحسية للفرد تجاه مكانته في الحياة من الناحية الثقافية، ومن منظومة القيم في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وكذلك علاقته بأهدافه وتوقعاته وثوابته ومعتقداته، وتشمل أوجه الحالة النفسية ومستوى الاستقلال الشخصي". وتُعرفها شقير (2010، 778) بأنها "أن حياة الشخص حالة جيدة متمتعًا بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون ذا كفاءة ذاتية واجتماعية عالية، راضيًا عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية، محققًا لحاجاته وطموحاته، واثقًا من نفسه ومقدرًا لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة، وبما يشجعه ويدفعه لئن يكون متفائلًا بحاضره ومستقبله". ويعرفها الأبيض (2019، 85) بأنها " شعور الفرد بالرضا عن الحياة والسعادة وتقدير نقاط القوة التى يمتلكها والشعور بمعنى الحياة المتوافقة والمتناغمة والتكامل بين الشعور الجيد والأداء الجيد". ويعرفها (البنا و طاحون، 2019، 284) بأنها "منظومة متكاملة من البعاد تعكس مشاعر الطالب وشعوره بالهناء والسعادة وطيب الحال والحياة الأكاديمية والوجدانية الأسرية والعائلية والزمنية وكيفية إدراك وإدارة الوقت".

ويعرفها Ryff et al.(2006) بأنها "الشعور الايجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تشير إلى ارتفاع معدلات رضا المرء عن ذاته وعن حياته بصورة عامة وسعيه المستمر لتحقيق أهداف ذاتية مقدره وذات قيمة ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد اتجاه مسار حياته والاستمرار في إقامته لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بكل من الإحساس العام بالسعادة والهدوء والاسترخاء النفسي (Ryff et al.,2006,86).

يتضح من التعريفات السابقة أن جودة الحياة الأكاديمية جزء من جودة الحياة العامة، وإن ادراك الطلاب لجودة الحياة الأكاديمية يؤثر على أدائهم الدراسي، وتعني الشعور بالرضا من خلال إدراك الطلاب لمغزى ما يقوم به، وإندماجه في مهامه الأكاديمية بمتعة، واقامةعلاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، واستثمار أوقاته الدراسية بفاعلية.

مكونات جودة الحياة الأكاديمية: تناول (Keith & Schalock, 1994) المكونات التالية: الانتماء الاجتماعي والاستقلالية والإنتاجية والكفاءة والرضا. وتوصل (2003) .Williams, et al إلى المكونات التالية: الطاقة، الدور العائلي، اللغة، الشخصية، الحركة، الحالة المزاجية، الدور الاجتماعي، التفكير. وأشار بحث Gentry & Owen (2004) والذي تناول مقياس تقدير إدراك الطلاب لجودة الفصل وأشتمل المقياس على خمسة مكونات هي (إدراك المعنى، إدراك التحدي، الاختبار، كفاءة الذات الأكاديمية، المتعة والتشويق) وقد أشار نتائج التحليل

العاملي الاستكشافي إلى أن هذه المكونات الفصلية تعد أساسية للتعلم، والدافعية، والصحة النفسية، وتناول العتيبي (2014) المكونات التالية: المعرفة والبراعة والشخصية والحمكة. وتناول الأبيض (2018) مكونات: جودة التعليم، جودة الحياة الأسرية، جودة الحياة النفسية، جودة الحياة العامة. وتناول السيد (2019) مكونات: جودة الدراسة الجامعية، جودة إدارة الوقت، جودة الصحة النفسية.

في ضوء ما سبق يتضح أن مفهوم جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد المكونات، وأن مؤشرات جودة الحياة الأكاديمية تختلف باختلاف البيئات، واختلاف الخصائص الشخصية للأفراد، وأنه مع تطور مستوى الحياة وفي ظل التقدم التقني وارتفاع مستوى الرفاهية النفسية للمجتمعات تظهر مكونات جديدة لجودة الحياة الأكاديمية ينبغي تسليط الضوء عليها.

العلاقة بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية:

بالنسبة للعلاقة بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات: تسهم شفقة الذات في مساعدة الأفراد في التغلب على الصعاب ومواجهة المواقف الضاغطة، ومن ثم تعمل على تقليل الأعراض المصاحبة للضجر الأكاديمي (landgrave,2013)، وتسهم في خفض مستوى الاجهاد الأكاديمي: الإجهاد الإنفعالي، والتبلد أو السخرية ونقص الفعالية الأكاديمية (المنشاوي، 2016). وتوجد دراسات ربطت بين شفقة الذات وبين بعض مكونات الضجر الأكاديمي - بينما لا يوجد بحث في حدود ما اطلع عليه الباحث - ربط بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات - ومن الدراسات والبحوث التي ربطت بين شفقة الذات ومكون (الانفعالات السلبية للضجر الأكاديمي) (Neff, 2003a; Neff, et al., 2005; Neff et al., 2007b; Leary, 2007; Gill et al., 2018; Hohls et al.,2019; Brophy et aal., 2020; Kugbey et al., 2020) حيث أوضحت هذه الدراسات أن شفقة الذات تخفض من مستوى الانفعالات السلبية، وتحسن من مستوى التفاؤل، وتؤدى إلى قمع الأفكار السلبية، ونقد الذات، وتسهم في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل ايجابي، وتقلل من مستوى القلق والاكتئاب. وفيما يتعلق بمكون الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية ربطت بعض الدراسات والبحوث بين شفقة الذات والدافعية الذاتية مثل: Breines & Chen, 2012 التي أوضحت أن شفقة الذات تسهم في تنمية الدافعية الذاتية. وكذلك تُحسن من دافعية الذات للأداء (منصور، ٢٠١٦).

وبالنسبة للعلاقة بين شفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية: تعتبر شفقة الذات من المتغيرات الإيجابية التي تُعد مصدراً مهما للرفاهية النفسية. فهي ترتبط بالسعادة، والتفاؤل، والشخصية الناضجة، وزيادة الوعي وتقبل الخبرات الوجدانية وإدارتها على نحو جيد وتعتبر أحد المتغيرات المنبئة بالصحة العقلية والنفسية، ، فهي تُحسن من طيب الحياة، وتُخفض من مستوى الانفعالات السلبية، وتُقوي الروابط الاجتماعية، وسيلة تكيفية للتواصل مع الذات عند النظر في أوجه القصور الشخصية أو ظروف الحياة الصعبة (Neff & Pittman,2010) (المنشاوي،٢٠١٦ ؛ منصور، ٢٠١٦). وتسهم شفقة الذات في التكيف مع البيئة؛ خاصة عند الانتقال إلى الحياة الجامعية (Terry et al. ,2013; Yıldırım & Demir, 2020)، وترتبط شفقة الذات بجودة الحياة والسعادة والرفاهية النفسية للأفراد؛ حيث أوضح كل من (Neef & Costigan (2014 أن شفقة الذات تُعد مدخلا بديلاً عن الرفاهية النفسية. كما فتؤثر شفقة الذات في تعزيز جودة الحياة من خلال القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية (Van Dam, 2011; Beaumont et al., 2016) . ومن الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقة بين شفقة

الذات وجودة الحياة الأكاديمية. وتوصلت نتائج Beaumont et al. (2016) والتى أجريت على (103) طالبة من طالبات الجامعة إلى أن شفقة الذات والشفقة بالآخرين تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الطالبات الممرضات على مواجهة صعوبات التعليم وتعزيز جودة الحياة لديهن من خلال خفض مستوى الاجهاد ، وأنه كلما كانت الطالبات لديهن شفقة بالذات أوقات المعاناة كلما خفف عنهن المعاناة؛ حيث ارتبطت درجات عالية من شفقة الذات مع أعراض أقل من الإرهاق ومستوى أعلى من الرفاهية وجود الحياة. وتوصل Van Dam (2011) والذي أجري على (504) طالباً جامعياً أن شفقة الذات تتنبأ بكل من القلق والاكتئاب وجودة الحياة؛ حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً مع القلق والاكتئاب، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا مع جودة الحياة، وأن شفقة الذات أقوى من اليقظة الذهنية في التنبؤ بهذه المتغيرات.

وفي مجال العلاقة بين الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية: أشارHoover(1988) أن الضجر ويؤثر سلباً في جودة الحياة. وتوصلت نتائج Gerritsen et al. (2015) إلى ارتباط الضجر بانخفاض جودة الحياة، وانخفاض الشعور بالرفاهية. ومن الدراسات والبحوث التي ربطت بين جودة الحياة وبعض مكونات الضجر الأكاديمي (الانفعالات السلبية). وأجرى Gavala (2005) بحثاً على (122) طالبا جامعيا ، أوضحت النتائج أن الطلاب الذين يظهرون درجات عالية من الضغوط ومشاعر عدم الراحة فى البيئة الجامعية، وشعور أقل بالسيطرة الأكاديمية ، كانوا أكثر احتمالية للشعور بمستوى أقل من جودة الحياة، وانخفاض الشعور بالاستمتاع الاكاديمى والدافعية الأكاديمية ، كما أشارت النتائج إلى انخفاض جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. واستمرار الضجر لدى المتعلم يعيق دوافعه الذاتية وأدائه الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لديه (Tze et al., 2016)، وتوصلت نتائج بحث Gill et al. (2018) والذي أجري على (316) مراهقًا، إلى ارتباط شفقة الذات سلباً بالقلق الاجتماعي والاكتئاب بحجم تأثير كبير، وبحث (Peters et al., 2018) حيث توصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط سالب بين الإستراتيجيات اللاتكيفية للتنظيم الانفعالي وجودة الحياة. وأشار عيسى (2019) إلى وجود علاقة ارتباطة سلبية بين القلق باعتباره أحد مكونات الضجر الأكاديمي وبين جودة الحياة الأكاديمية. وتوصلت نتائج بحث Hohls et al. (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين جود الحياة وكل من القلق والاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من مستوى القلق والاكتئاب. وتوصلت نتائج بحث Kugbey et al., (2020) إلى وجود آثار سلبية مباشرة كبيرة للاكتئاب والقلق على جودة الحياة، وتوصل البنا و طاحون (2019) إلى وجود علاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والدافعية للاتقان باعتبار أن فقد الدافعية أحد مكونات الضجر الأكاديمي، وأنه يمكن التنبأ بجودة الحياة الأكاديمية من الدافعية للإتقان. وفيما يتعلق بمكون إدارة الوقت بفاعلية أوضح بحث (sharp et al., 2018) أن الضجر يضعف القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية. ويرتبط الضجر الأكاديمي بالاندماج الأكاديمي وإدراك المغزى باعتبارهما من مكونات جودة الحياة الأكاديمية؛ حيث أوضح عيسى (2019، 19) أن الضجر الأكاديمي هو فشل المتعلم في العثور على الهدف من التعلم، وشعوره باتجاهات سلبية نحو كل ما يتعلق بالجانب الأكاديمي، مما يعرقله عن المشاركة بشكل فعال في العملية التعليمية. وقامت (Fahliman et al., 2009) ببحث شارك فيه (131) مشاركاً، ووجد هذا البحث أن الضجر يرتبط سلباً بمعنى الحياة والاكتئاب

والقلق، كما وجد أن معنى الحياة يرتبط بالتغير في مستوى الضجر، وأن معالجة درجات معنى الحياة تؤدي إلى تغيير دال في الإحساس بالضجر. ويرى Lee and Zelman (2019,68) أن الضجر الأكاديمي يؤدي إلى الشعور بالتعب والإرهاق والقلق ويرتبط بالبيئة التعليمية غير المحفزة ويؤدي إلى عدم انتباه المتعلم. وبالنسبة لعلاقة الضجر الأكاديمي بالعلاقات الجيدة مع الآخرين قامت Ashkin, L., (2010) ببحث عن خبرات الضجر التي يعايشها طلاب الجامعة، حيث أبرزت النتائج ارتفاع مستوى الضجر لدى طلاب الجامعة، وأن الطلاب الذين يعانون من الضجر كانوا أكثر شعوراً باليأس وفقر النشاط العقلي، والعزلة الاجتماعية وانعدام الدافعية.

يتضح من الإطار النظري ما يلي:

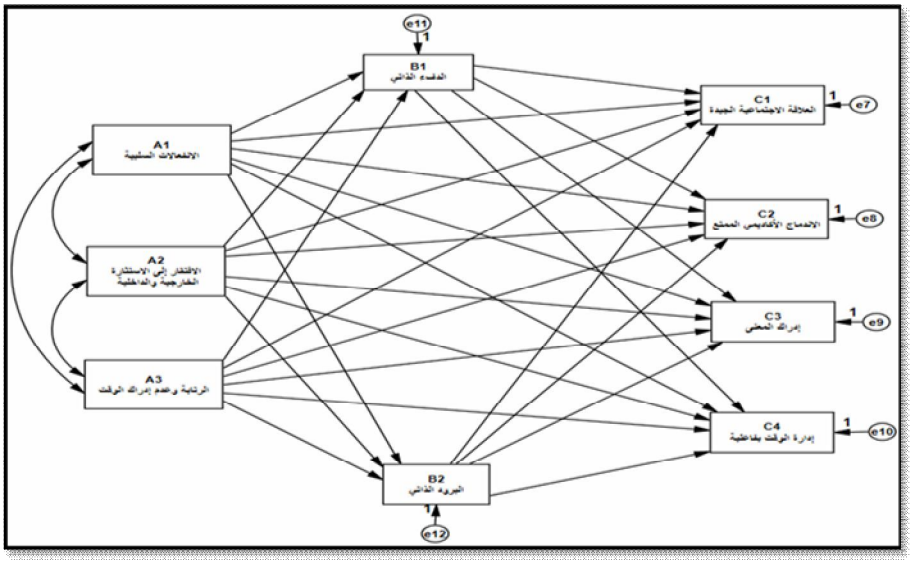
- توجد علاقات منطقية بين متغيرات البحث : الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، وبالرغم من تناول الدراسات والبحوث السابقة العلاقة بين متغيرات البحث فإنه لا يوجد بحث واحد ربط بين المتغيرات الثلاثة (شفقة الذات والضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية).
- أهمية متغيرات البحث الحالي لطلاب المرحلة الجامعية؛ حيث ينتشر الضجر الأكاديمي بين طلاب الجامعة، ويعانون من انخفاض في مستوى جودة الحياة الأكاديمية، وتعد شفقة الذات أحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي تخفض من آثار المتغيرات السلبية وتُعزز الآثار الإيجابية لدي طلاب الجامعة .
- سعت بحوث مختلفة إلى خفض الضجر الأكاديمي من خلال البرامج التدريبية والإرشادية المختلفة مثل: (Nett et al., 2011 ؛ ومظلوم 2014؛ والفقي، 2016؛ وعيسى، 2019؛ أبو غنيمة، 2019) إلا أن هذه البحث اختلف عنهم في تناول شفقة الذات كمتغير وسيط؛ بهدف التعرف على دوره باعتباره أحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي تمنح الفرد الفرصة لتحويل الأفكار السلبية لديه إلى مشاعر وأفكار أكثر ايجابية.
- استفاد الباحث من الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة في إعداد مقاييس البحث، وبناء النموذج المقترح، والمنهجية المتبعة، والأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج.

النموذج المقترح والمنطق النظري له:

يتضمن النموذج المقترح المتغيرات التالية: المتغير المستقل أو المنبئ الضجر الأكاديمي ومكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت). والمتغير الوسيط: الشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي)، والمتغير التابع: جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية).

كان الغرض الرئيس لهذا البحث هو الكشف عن مدى مطابقة النموذج السببي المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث: الضجر الأكاديمي ومكوناته، وشفقة الذات ومكونيها وجودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها بين طلاب الجامعة. واستناداً إلى الإطار النظري والأبحاث السابقة، تم تطوير نموذج سببي مقترح يفترض أن الضجر الأكاديمي ومكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) تؤثر تأثيراً مباشراً فى مكوني شفقة الذات (الدفء الذاتي والبرودة الذاتية) . ويؤثر الضجر الأكاديمي بمكوناته أيضاً تاثيراً غير مباشر في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، والاندماج الأكاديمي

الممتع، وإدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) من خلال مكوني شفقة الذات (الدفء الذاتي والبرود الذاتي) كمتغير وسيط. وأن شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي والبرود الذاتي) تؤثر تأثيراً مباشراً في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كما يوضحه الشكل (1) التالي:



شكل (1) النموذج المقترح لشفقة الذات كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية

وأخيرا يفترض الباحث الحالي أن المكونين الفرعيين للشفقة بالذات سوف يتوسطان العلاقة بين الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمي

فروض البحث: في ضوء ما تم عرضه من تأصيل نظري لمتغيرات البحث، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي كالتالي:

الفرض الرئيس:لا توجد مطابقة للنموذج السببي المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة.

ويتفرع من الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية:

أ- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلاب الجامعة.

ب- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، والاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة.

ج- يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، والاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة.

د- توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) من خلال شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث:

أولاً: منهجية البحث:

للتحقق من صحة الفروض أستخدم الباحث الحالي المنهج الوصفي الوصفي الارتباطي وذلك باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات بهدف التوصل إلى نموذج مقترح يوضح طبيعة العلاقات بين بين الضجر الأكاديمي كمتغير مستقل، وشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط، وجودة الحياة المدرسية كمتغير تابع.

ثانياً: المشاركون في البحث:

شارك في البحث (478) طالباً وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة من كلية التربية (بنين وبنات) بأسيوط جامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهم ما بين (19.6 - 22,3) سنة بمتوسط عمري (21.55) سنة، وانحراف معياري قدرة (1.77)، وتم تصنيفهم على النحو التالي:

أ- المشاركون في البحث الاستطلاعي:

طبق الباحث أدوات البحث على (125) طالب وطالبة بالفرقتين الثانية والثالثة من كلية التربية (بنين وبنات) بأسيوط جامعة الأزهر، بمتوسط عمري (21.13) سنة، وانحراف معياري قدرة (1.08)؛بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب- المشاركون في البحث الأساس:

قام الباحث بتطبيق الأدوات على (478) طالباً وطالبةً منهم (102) طالباً بالفرقة الثانية و(117) بالفرقة الثالثة، تراوحت أعمارهم ما بين (20.2 - 22,6) سنة بمتوسط عمري (21.64) سنة،

وانحراف معياري قدرة (1.89). و(139) طالبة بالفرقة الثانية و(120) بالفرقة الثالثة، تراوحت أعمارهن بين (19.2 - 23,4) سنة بمتوسط زمني (21.78) سنة، وانحراف معياري قدرة (2.13).[1]

ثالثاً: أدوات البحث:

اعتمد الباحث على مقياس الضجر الأكاديمي (إعداد الباحث)، ومقياس شفقة الذات النسخة المختصرة من إعداد ((2011)Raes et al.,)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد الباحث).

1- **مقياس الضجر الأكاديمي:** إعداد الباحث

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية التى تناولت الضجر الأكاديمي ومكوناته، وما توافر فى الدراسات السابقة من أساليب ومحددات قياس الضجر الأكاديمي.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالضجر الأكاديمي ومنها على سبيل المثال: (عبد العال ،2012 ؛ مظلوم، 2014 ؛ سالم، 2018؛ Vodanovich & Kass, 1999; Fahlman, 2010)
- **تحديد الهدف من الاختبار:** وهو قياس الضجر الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والمتمثل فى المكونات التالية: الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت.

تصحيح المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس فى صورته الأولية (18) فقرة، موزعة على المكونات الثلاثة لكل مكون ست فقرات بالترتيب وتصحح عبارات المقياس بأن تعطى (موافق بشدة) (1) درجة،(موافق) (2) درجتان، (محايد) (3) درجات، (غير موافق) (4) درجات، (غير موافق بشدة) (5) درجات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحتوى: عرض الباحث المقياس على (5) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية ، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمَة لطبيعة المعلمين وخصائصهم ومرتبطة بمكونات المقياس، وتعليماته واضحة بنسبة اتفاق تراوحت بين (80 % - 100%)، ولذلك يتمتع مقياس الضجر الأكاديمي بصدق المحتوى.

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس الضجر الأكاديمي تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي كمؤشر لذلك.

---

[1] **يتقدم الباحث بجزيل الشكر لكل من الأستاذ الدكتور جمال رجب عبد الحسب، استاذ أصول التربية بكلية التربية بنين بأسيوط، والدكتورة سميحة على حسن مدرس أصول التربية بتربية اسيوط بنات جامعة الأزهر على جهودهم في تطبيق الاستبانات إلكترونياً على طلاب وطالبات الكلية.**

واستخدم الباحث الحالي التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal component analysis؛ لأنه إسلوب إحصائى يستخدم فى تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط ، لتلخص فى صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف. ويتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظرى والمنطق العلمى الذى بدأ به (فرج،17،1991). وبلغت قيمة Bartlett's test (4916.77) بدرجات حرية قدرها (153) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test (0.933) وهي قيمة اكبر من 0.8، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (0.3) وبناء على ذلك تم استخراج (3) عوامل فسرت (54.31%) من التباين الكلي للمقياس، اجري تدوير للعوامل بطريقة الفاريماكس والجدول (1) التالي يوضح تشبعات فقرات مقياس الضجر الأكاديمي على العوامل الثلاثة بعد التدوير:

جدول (1)

التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الضجر الأكاديمي

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير			الاشتراكيات
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
1	0.332	0.306	0.626	0.596
2	0.341	0.113	0.509	0.388
3	0.127	0.106	0.674	0.482
4	0.371	0.136	0.545	0.453
5	0.367	0.297	0.630	0.620
6	0.235	0.542	0.475	0.575
7	0.677	0.075	0.343	0.582
8	0.672	0.178	0.374	0.623
9	0.553	0.273	0.363	0.512
10	0.523	0.356	0.288	0.483
11	0.794	0.128	0.070	0.652
12	0.728	0.272	0.052	0.607
13	0.08	0.53	0.35	0.404
14	0.28	0.64	0.14	0.511
15	0.30	0.57	0.43	0.596

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير			الاشتراكيات
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	
16	0.041	0.747	0.242	0.618
17	0.275	0.698	0.203	0.604
18	0.378	0.570	0.061	0.472
الجذر الكامن	3.61	3.23	2.93	
التباين المفسر	20.08	17.95	16.28	
التباين المفسر التراكمي	20.08	38.03	54.31	

ومن الجدول (1) السابق يتضح ان:

- الفقرات (7، 8، 9، 10، 11، 12) كانت أكثر تشبعا على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (3.61)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (20.08)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول، نجد انها تتناول مكون (فقدان الاستثارة الداخلية والخارجية).
- الفقرات (13، 14، 15، 16، 17، 18) كانت أكثر تشبعا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (3.23)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (17.95)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد أنها تتناول مكون (الرتابة وعد إدراك الوقت).
- الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6) كانت أكثر تشبعا على العامل الثالث، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.93)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (16.28)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، نجد انها تتناول مكون (الانفعالات السلبية).

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمكون - على (125) طالباً وطالبة، وكذلك تم حساب الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (2) التالي :

جدول (2)
الاتساق الداخلي لمقياس الضجر الأكاديمي

الانفعالات السلبية		فقدان الاستثارة الداخلية والخارجية		الرتابة وعدم إدارك الوقت	
الفقرات	الارتباط بالمكون	الفقرات	الارتباط بالمكون	الفقرات	الارتباط بالمكون
1	0.790	7	0.744	13	0.693
2	0.627	8	0.803	14	0.689
3	0.605	9	0.603	15	0.766
4	0.793	10	0.676	16	0.709
5	0.805	11	0.621	17	0.741
6	0.697	12	0.733	18	0.741
= ارتباط المكون بالمقياس 0.805		0.884 = ارتباط المكون بالمقياس		= ارتباط المكون بالمقياس 0.833	

جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها ، والمكونات مع الدرجة الكلية لمقياس الضجر الأكاديمي.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس الضجر الأكاديمي تم استخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية؛ نظراً لعدم تساوى التباين بين نصفي المقياس، حيث تم تطبيق مقياس الضجر الأكاديمي على المشاركين في البحث الاستطلاعي (125) طالب وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية ومعادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول (3) التالي:

جدول (3)
معامل الثبات لمقياس الضجر الأكاديمي

المكونات		معامل الثبات	
		معامل الفا كرونباخ	معادلة جتمان للتجزئة النصفية
1	الانفعالات السلبية	0.811	
2	الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية	0.766	
3	الرتابة وعدم إدراك الوقت	0.817	
الدرجة الكلية للمقياس		0.874	0.855

ويتضح من الجدول (3) السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس الضجر الأكاديمي.

2- **مقياس شفقة الذات: Self-Compassion Scale النسخة المختصرة:** إعداد Raes et al.,(2011) ترجمة وتقنين (الباحث)

المقياس في الأصل من إعداد (Neff ,2003)؛ حيث تكونت النسخة الأصلية من (26) مفردة، ثم قام Raes et al.,(2011) باختصار النسخة الأصلية إلى (12) عبارة اقتصاداً لوقت وجهد الباحثين، حيث اعتمدوا في بناء المقياس على نموذج ثنائي المكونات (الدفء الذاتي و البرود الذاتي)، والذي يتكون من (12) عبارة تقريرية، موزعة على ستة مكونات فرعية، يوضحا الجدول (4) التالي :

جدول (4)
مكونات مقياس شفقة الذات الرئيسة والفرعية

المكون الرئيس	المكون الفرعي وأرقام العبارات
المكون الإيجابي (الدفء الذاتي)	- اللطف بالذات Self- Kindness وتشمل العبارات : (2- 6). - الإنسانية العامة المشتركة Common Humanity وتشمل العبارات : (5- 10). - اليقظة العقلية Mindfulness وتشمل العبارات : (3- 7).
المكون السلبي (البرود الذاتي)	- الحكم على الذات Self Judgment وتشمل العبارات : (11- 12). - العزلة Isolation وتشمل العبارات : (4- 8). - التوحد المفرط مع الذات Over- Identification وتشمل العبارات : (1- 9).

تتراوح درجات المقياس بين (12 - 60) درجة ، أمام كل مفردة خمس بدائل تبدأ بموافق بشدة إلى غير موافق بشدة (5- 4- 3- 2- 1) على الترتيب لمكون الدفء الذاتي، وتاخذ الدرجات (1- 2- 3- 4- 5) على الترتيب لمكون البرود الذاتي.

قام Raes et al.,(2011) بالتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة الأجنبية، حيث أجروا التحليل العاملي التوكيدي لمقياس شفقة الذات على (271) طالباً طالبة بالجامعة، وتوصلت النتائج إلى وجود ستة عوامل للمقياس، كما تم حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ ، وأمتد معامل الثبات للمكونات الفرعية للمقياس ما بين (0.54 - 0.86) ، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين مكونات المقياس وكانت كلها دالة إحصائياً مما يدل على تمتع المقياس بمؤشرات سيكومترية مرتفعة تجعله صالحاً للاستخدام.

التحقق من دقة ترجمة المقياس: قام الباحث بعرض المقياس بعد ترجمته التى ركزت على المعني الدقيق للعبارات على أستاذين من المختصين فى الترجمة فى مجال التربية وعلم النفس تجنباً للصياغة الحرفية، وأبدى أحدهما تعديلات فى الصياغة تراعي البيئة المصرية وظفها الباحث فى المقياس، ثم أعيدت النسخة المترجمة إلى العربية لأحد المختصين لترجمتها إلى الإنجليزية، واتسقت النسخة المترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة، ثم عرض الباحث المقياس على خمسة من الأساتذة المختصين في علم النفس والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى صلاحية المقياس ومناسبته للمشاركين في البحث، واتفق معظمهم على أن الفقرات صالحة للمقياس، بنسبة اتفاق تراوحت بين (0 8 - % - 100%)، وأعاد بعضهم صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات طبق الباحث المقياس على المشاركين في البحث الاستطلاعي للتحقق من خصائصه السيكومترية على النحو التالي:

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس شفقة الذات تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ لاختبار مدى مطابقة مكونات المقياس للمقياس الأصل وللتأكد من بنية مقياس شفقة الذات؛ حيث يستخدم التحليل العاملي التوكيدي في تقييم قدرة نموذج العوامل على التعبير عن مجموعة البيانات الفعلية. وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الاحتمال الأقصى، وتم اختبار نموذج القياس لمقياس شفقة الذات ويتكون نموذج القياس من (6) أبعاد، ويوضح الجدول التالي (5) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس شفقة الذات:

جدول (5)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس شفقة الذات

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة
كاي تربيع درجات الحرية	= كاى تربيع 109.79 درجات الحرية = 39	Chi square/df<3
كاي تربيع / درجات الحرية	2.82	
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.955	CFI≥95
جذر متوسط مربع الخطأ (RMSEA) التقريبي	0.059	RMSEA≤0.06
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.98	TLI≥95
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.97	GFI≥95
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.963	IFI≥95

ويتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول (6) التالي قيم

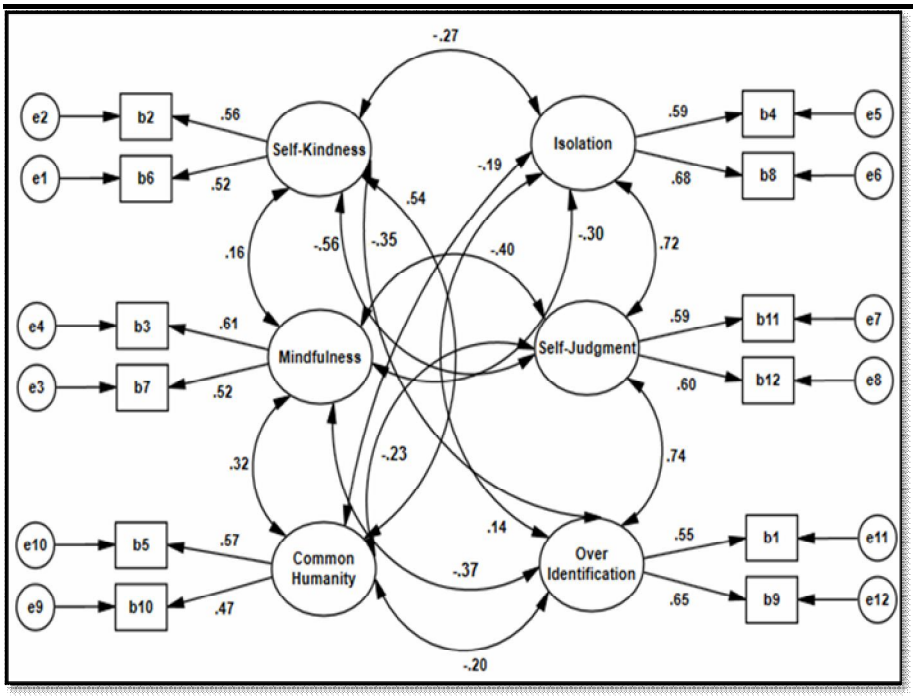
التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس شفقة الذات وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:

جدول (6)
قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات مقياس شفقة الذات وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

المكونات	الفقرات	التقدير		الخطأ المعياري	"Z" قيمة
		القيم المعيارية	القيم الغير المعيارية		
اللطف بالذات	2	0.518	0.573	0.053	10.90
	6	0.559	0.482	0.042	11.51
الإنسانية العامة المشتركة	5	0.593	0.772	0.056	13.82
	10	0.677	0.863	0.056	15.54
اليقظة العقلية	3	0.465	0.514	0.073	7.02
	7	0.569	0.586	0.078	7.51
العزلة	4	0.614	0.532	0.043	12.37
	8	0.516	0.564	0.052	10.94
الحكم على الذات	11	0.598	0.784	0.066	11.81
	12	0.591	0.731	0.062	11.73
التوحد المفرط مع الذات	1	0.550	0.643	0.051	12.56
	9	0.648	0.761	0.053	14.43

جميع قيم "Z" الواردة بالجدول دالة احصائيا عند (0.01)

يتضح من الجدول السابق (6) أن جميع قيم التشبعات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) فلم يقل تشبع أي عبارة في الشكل النهائي للنموذج عن (0,3) (Yung and Bentler, 1996) مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس شفقة الذات. ويوضح شكل (2) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس شفقة الذات وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي.



شكل (2) قيم التشبعات المعيارية لفقرات مقياس شفقة الذات وفقا لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويتضح من الشكل (2) السابق أن جميع قيم التشبعات كانت أكبر من 0.4 ودالة احصائيا عند مستوى 0.01 مما يؤكد تحقق الصدق البنائي لمقياس شفقة الذات.

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: حسب الباحث معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد - على (125) طالباً وطالبة، وكذلك تم حساب الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية للمكون الرئيس، وكذلك تم حساب الارتباط بين درجة كل مكون فرعي والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (7) التالي:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين (الفقرات وبين المكونات الفرعية والرئيسة والدرجة الكلية لمقياس شفقة الذات)

المكونات		الفقرات	الارتباط بالمكون الفرعي	الارتباط بالمكون الرئيس	الارتباط بالمقياس ككل
الدفء الذاتي	اللطف بالذات	2	0.745	0.724	0.808
		6	0.854		
	العامة الإنسانية المشتركة	5	0.778	0.547	
		10	0.811		

المكونات		الفقرات	الارتباط بالمكون الفرعي	الارتباط بالمكون الرئيس	الارتباط بالمقياس ككل
البرود الذاتي	اليقظة العقلية	3	0.760	0.711	0.851
		7	0.857		
	العزلة	4	0.841	0.791	
		8	0.833		
	الحكم على الذات	11	0.811	0.601	
		12	0.834		
	التوحد المفرط مع الذات	1	0.823	0.772	
		9	0.824		

جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند (0.01)

يتضح من الجدول (7) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها الفرعية، والمكونات الفرعية مع المكونات الرئيسة، والمكونات الرئيسة مع الدرجة الكلية لمقياس شفقة الذات .

ثانيا: ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس شفقة الذات تم استخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية؛ نظراً لعدم تساوى التباين بين نصفي المقياس، حيث تم تطبيق مقياس شفقة الذات على المشاركين في البحث الاستطلاعي (125) طالباً وطالبة وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية ومعادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول (8) التالي:

جدول (8)
معاملات الثبات لمقياس شفقة الذات

	المكونات	معامل الثبات	
		الفا كرونباخ	جتمان للتجزئة النصفية
1	اللطف بالذات	0.793	
2	الإنسانية العامة المشتركة	0.806	
3	اليقظة العقلية	0.784	
	الدفء الذاتي	0.781	0.768
4	العزلة	0.840	

	المكونات	معامل الثبات الفا كرونباخ	جتمان للتجزئة النصفية
5	الحكم على الذات	0.748	
6	التوحد المفرط مع الذات	0.783	
	البرود الذاتي	0.829	0.748
	المقياس ككل	0.817	0.826

ويتضح من الجدول (8) السابق ان قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس شفقة الذات.

3- مقياس جودة الحياة الأكاديمية: إعداد (الباحث)

بناء المقياس: مر المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية التى تناولت جودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها، وما توافر فى الدراسات السابقة من أساليب ومحددات قياس جودة الحياة الأكاديمية.
- الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بجودة الحياة الأكاديمية ومنها على سبيل المثال: (العتيبي، 2014؛ والسيد، 2019) ,Keith & Schalock, 1994; Kelth & schalock, 1996; Williams, et al,. 2003; Gentry & Owen,2004)
- تحديد الهدف من الاختبار: وهو قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة والمتمثل فى المكونات التالية: العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية

تصحيح المقياس: بلغ عدد فقرات المقياس فى صورته الأولية (20) فقرة، موزعة على المكونات الأربعة لكل مكون خمس فقرات بالترتيب وتصحح عبارات المقياس بأن تعطى (موافق بشدة) (5) درجات ،(موافق) (4) درجات، (محايد) (3) درجات، (غير موافق) (2) درجتان ، (غير موافق بشدة) (1) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق:

صدق المحتوى: عرض الباحث المقياس على (5) من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم النفس والصحة النفسية (ملحق5)، وبعد ذلك حسب الباحث نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس، واتضح أن العبارات كانت ملائمَة لطبيعة المعلمين وخصائصهم ومرتبطة بمكونات المقياس، وتعليماته واضحة بنسبة اتفاق تراوحت بين (0 8 - % - 100%)، ولذلك يتمتع مقياس جودة الحياة الأكاديمية بصدق المحتوى.

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي construct validity لمقياس جودة الحياة الأكاديمية تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي كما يلي:

استخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal component analysis، وبلغت قيمة Bartlett's test (3651.28) بدرجات حرية قدرها (190) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (0.01)، وبلغت قيمة Kaiser-Meyer-

Olkin (KMO) test (0.882) وهي قيمة أكبر من 0.8، وتم الابقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، مع اعتبار ان الفقرة تكون متشبعة على العامل إذا كان تشبعها على هذا العامل يزيد عن (0.3) وبناء على ذلك تم استخراج (4) عوامل فسرت (51.28%) من التباين الكلي للمقياس، أُجري تدوير للعوامل بطريقة الفاريماكس والجدول التالي يوضح تشبعات فقرات مقياس جودة الحياة الأكاديمية على العوامل الأربعة بعد التدوير:

جدول (9)

التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة الحياة الاكاديمية

الفقرات	تشبعات الفقرات على العوامل بعد التدوير				الاشتراكيات
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	
1	0.110	0.153	0.656	0.063	0.470
2	0.054	0.172	0.733	0.088	0.578
3	0.165	0.166	0.642	0.148	0.489
4	0.356	0.100	0.522	0.153	0.433
5	0.062	0.245	0.695	0.044	0.549
6	0.083	0.812	0.154	0.107	0.701
7	0.263	0.646	0.085	0.091	0.502
8	0.237	0.755	0.068	0.181	0.664
9	0.052	0.410	0.181	0.042	0.205
10	0.429	0.364	0.290	0.058	0.404
11	0.162	0.181	0.142	0.402	0.241
12	0.178	0.399	0.077	0.587	0.541
13	0.101	0.120	0.038	0.773	0.624
14	0.073	0.202	0.147	0.786	0.686
15	0.147	0.166	0.162	0.636	0.480
16	0.609	0.208	0.182	0.244	0.507
17	0.593	0.319	0.194	0.022	0.492
18	0.757	0.141	0.114	0.074	0.611

19	0.605	0.112	0.058	0.198	0.421
20	0.732	0.225	0.186	0.199	0.661
الجذر الكامن	2.78	2.60	2.48	2.39	
التباين المفسر	13.92	13.00	12.42	11.93	
التباين المفسر التراكمي	13.92	26.92	39.34	51.28	

ومن الجدول (9) يتضح ان:

- الفقرات (16، 17، 18، 19، 20) كانت أكثر تشبعا على العامل الأول، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.78)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (13.92)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الأول، نجد انها تتناول مكون (إدارة الوقت بفاعلية).
- الفقرات (6، 7، 8، 9، 10) كانت أكثر تشبعا على العامل الثاني، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.60)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (13.00)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثاني، نجد انها تتناول مكون (الاندماج الأكاديمي الممتع).
- الفقرات (1، 2، 3، 4، 5) كانت أكثر تشبعا على العامل الثالث، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.48)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (12.42)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الثالث، نجد انها تتناول مكون (العلاقات الاجتماعية الجيدة).
- الفقرات (11، 12، 13، 14، 15) كانت أكثر تشبعا على العامل الرابع، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن (2.39)، وكانت نسبة التباين المفسر لهذا العامل (11.93)، ومن خلال دراسة محتوي الفقرات التي تشبعت على العامل الرابع، نجد انها تتناول مكون (إدراك المغزى).

الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه - بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمكون - على (125) طالباً وطالبة، وكذلك تم حساب الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (10)
الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الاكاديمية

العلاقات الاجتماعية الجيدة		الاندماج الأكاديمي الممتع		إدراك المغزى		إدارة الوقت بفاعلية	
الفقرات	الارتباط بالمكون	الفقرات	الارتباط بالمكون	الفقرات	الارتباط بالمكون	الفقرات	الارتباط بالمكون
1	0.613	6	0.732	11	0.654	16	0.707
2	0.664	7	0.758	12	0.720	17	0.709
3	0.673	8	0.755	13	0.673	18	0.714
4	0.680	9	0.409	14	0.745	19	0.652
5	0.630	10	0.685	15	0.630	20	0.664
ارتباط المكون بالمقياس = 0.767		ارتباط المكون بالمقياس = 0.751		ارتباط المكون بالمقياس = 0.749		ارتباط المكون بالمقياس = 0.730	

جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة احصائيا عند (0.01)

يتضح من الجدول (10) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للفقرات مع مكوناتها ، والمكونات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

ثبات المقياس: للاطمئنان على ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية تم استخدام معادلة الفا كرونباخ ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية؛ نظراً لعدم تساوى التباين بين نصفي المقياس، حيث تم تطبيق مقياس جودة الحياة الأكاديمية على المشاركين في البحث الاستطلاعي (125) طالب وطالبة، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية ومعادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (11)
معامل الثبات لمقياس جودة الحياة الاكاديمية

	المكونات	معامل الثبات	
		الفاكرونباخ	معادلة جتمان للتجزئة النصفية
1	العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.836	
2	الاندماج الأكاديمي الممتع	0.789	
3	إدراك المغزى	0.780	
4	إدارة الوقت بفاعلية	0.754	
	المقياس ككل	0.741	0.762

ويتضح من الجدول (11) السابق ان قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

الأساليب الإحصائية المستخدمةstatistical procedures :

تم تحليل بيانات البحث الحالي باستخدام برنامج IBM SPSS statistics v.22 وبرنامج IBM SPSS Amos v.22 وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha لحساب الثبات.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient لحساب الاتساق الداخلي.
- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis.
- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis.
- تحليل التوسط Mediation analysis.
- تحليل المسار Path analysis.

نتائج البحث:

أولا: نتائج الفرض الرئيس:

ينص على انه "لا توجد مطابقة للنموذج السببي المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة"

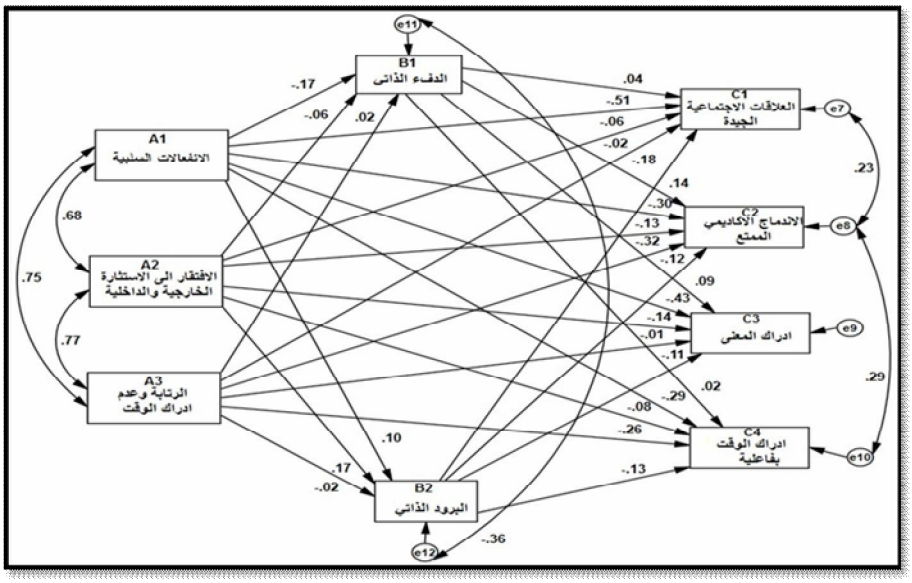
للتحقق من هذا الفرض اقترح الباحث نموذجاً يفسر العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث سابقة. حاول الباحث من خلال النموذج المقترح التعرف على مدى مطابقته للبيانات الخاصة بمتغيرات البحث، وما إذا كانت شفقة الذات تعمل كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة؟ وتأكد الباحث قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث، حيث تبين وجود ارتباطات مرتفعة بين هذه المكونات وبعضها البعض، وللتحقق من ذلك تم استخدام برنامج (Amos v24) لحساب المؤشرات التي تدل على مدى مطابقة النموذج للبيانات، وجاءت بعض من مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المقترح في البداية غير مطابقة (انظر الشكل 1)، وباستخدام مقترحات التعديل في النموذج عن طريق إضافة التغاير Covariance بين أخطاء القياس لمتغير العلاقات الاجتماعية الجيدة ومتغير الاندماج الأكاديمي الممتع ومتغير إدارة الوقت بفاعلية وإضافة التغاير بين أخطاء القياس لمتغير البرود الذاتي ومتغير الدفء الذاتي أصبحت المؤشرات مطابقة لبيانات النموذج (انظر النموذج الممثل بالشكل (3) والجدول (12) الآتي، يوضح مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج المعدل:

جدول (12) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التوسط

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	القيم المقبولة	القرار
كاي تربيع	Chi square = 10.16	Chi square/df<3	مقبول
درجات الحرية	df = 4		
كاي تربيع / درجات الحرية	2.54		
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.960	CFI≥95	مقبول
جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.052	RMSEA≤0.06	مقبول
مؤشر توكر لويس (TLI)	0.954	TLI≥95	مقبول
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.962	GFI≥95	مقبول
مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0.961	IFI≥95	مقبول

يتضح من الجدول (12) السابق وقوع جميع قيم مؤشرات المطابقة في المدى المثالي، وهذا يعني حسن المطابقة بين مكونات النموذج المعدل: الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة من خلال شفقة الذات بمكونها (الدف الذاتي والبرود الذاتي) كمتغير وسيط. والشكل (3) يوضح نموذج التوسط المعدل:

القيم المعيارية للتأثيرات المباشرة بين متغيرات نموذج التوسط



شكل (3) نموذج التوسط المعدل

يظهر الشكل (3) السابق التأثيرات المباشرة للعلاقة بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة من خلال شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي)كمتغير وسيط. وبناء على ما سبق فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو " توجد مطابقة للنموذج المقترح لشفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط بين الضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) كمتغير مستقل وجودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) كمتغير تابع لدى طلاب الجامعة".

ثانيا- نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس:

نتائج الفرض الفرعي الأول:

ينص على انه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلاب الجامعة ".

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير المباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي)، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية، والخطأ المعياري، وقيمة "z"، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي كما بالجدول (13) الاتي:

جدول (13)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للضجر الأكاديمي بمكوناته في شفقة الذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) لدى طلاب الجامعة (ن = 478)

المتغيرات		التقدير			قيمة "Z"	مستوى الدلالة
من	إلى	القيم المعيارية	القيم الغير معيارية	الخطأ المعياري		
الانفعالات السلبية	الدفء الذاتي	0.174-	0.130-	0.052	2.486-	0.05
	البرود الذاتي	0.102-	0.063-	0.044	1.429-	غير دالة
الافتقار إلى الاستثارة الداخلية الخارجية	الدفء الذاتي	0.063-	0.062-	0.071	0.865-	غير دالة
	البرود الذاتي	0.168	0.136	0.060	2.270	0.05
الرتابة وعدم إدراك الوقت	الدفء الذاتي	0.016	0.012	0.061	0.201	غير دالة
	البرود الذاتي	0.022-	0.014-	0.051	0.268-	غير دالة

ويتضح من الجدول (13) ما يلي:

- بالنسبة للانفعالات السلبية في مكونات شفقة الذات (الدفء الذاتي - البرود الذاتي): وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لمتغير الانفعالات السلبية على الدفء الذاتي حيث بلغت قيمة "z" لها (-2.486)، وهذا يعنى أن المستويات المنخفضة في الانفعالات السلبية تؤدي إلى مستويات مرتفعة في (الدفء الذاتي) والعكس صحيح.
- بالنسبة لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية في مكونات شفقة الذات (الدفء الذاتي - البرود الذاتي): وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية في البرود الذاتي؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (2.270)، وهذا يعنى أن المستويات المرتفعة في الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية تزيد من مستوى البرود الذاتي. بينما وجد تأثير مباشر سالب ولكن كان غير دال إحصائياً في الدفء الذاتي.
- بالنسبة لمتغير الرتابة وعدم إدراك الوقت في مكونات شفقة الذات (الدفء الذاتي - البرود الذاتي): وجود تأثير مباشر موجب في الدفء الذاتي، وجود تأثير مباشر سالب في البرود الذاتي ولكنها غير دال احصائيا. وبهذه النتيجة تم قبول الفرض الفرعي الأول جزئياً.

نتائج الفرض الفرعي الثاني:

ينص على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة ".

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير المباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية والغير معيارية، والخطأ المعياري، وقيمة "z"، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي (478) طالباً وطالبة كما بالجدول (14) الاتي:

جدول (14)
التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للضجر الأكاديمي بمكوناته في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها لدى طلاب الجامعة

المتغيرات		القيمة			قيمة "Z"	مستوى الدلالة
من	إلى	القيم المعيارية	القيم الغير معيارية	الخطأ المعياري		
الانفعالات السلبية	إدراك المغزى	0.429-	0.259-	0.037	7.073-	0.01
	العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.510-	0.320-	0.037	8.724-	0.01
	الاندماج الأكاديمي الممتع	0.298-	0.211-	0.037	5.644-	0.01
	إدارة الوقت بفاعلية	0.288-	0.209-	0.042	4.921-	0.01
الافتقار إلى الاستثارة الداخلية الخارجية	إدراك المغزى	0.143-	0.113-	0.050	2.282-	0.05
	إدارة الوقت بفاعلية	0.059-	0.048-	0.050	0.973-	غير دالة
	الاندماج الأكاديمي الممتع	0.127-	0.117-	0.050	2.328-	0.05
	العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.077-	0.073-	0.057	1.269-	غير دالة
الرتابة وعدم إدراك الوقت	العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.010-	0.006-	0.042	0.139-	غير دالة
	إدراك المغزى	0.022-	0.014-	0.042	0.326-	غير دالة
	إدارة الوقت بفاعلية	0.318-	0.228-	0.043	5.299-	0.01
	الاندماج الأكاديمي الممتع	0.265-	0.195-	0.049	3.978-	0.01

ويتضح من الجدول (14) ما يلي:

- بالنسبة للانفعالات السلبية على مكونات جودة الحياة الأكاديمية: وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير الانفعالات السلبية على كل من: إدراك المغزى حيث بلغت قيمة "z" لها (-7.073)، والعلاقة الاجتماعية الجيدة؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-8.724) ، و الاندماج الأكاديمي الممتع حيث بلغت قيمة "z" لها (-5.644) ، و إدارة الوقت بفاعلية؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-4.921). وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01). وهذا أن المستويات المرتفعة في الانفعالات السلبية تؤدي إلى مستويات منخفضة في مكونات جودة الحياة الأكاديمية والعكس صحيح.
- بالنسبة لمتغير الرتابة وعدم إدراك الوقت في مكونات جودة الحياة الأكاديمية : وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير الرتابة وعدم إدراك الوقت على كل من: إدارة الوقت بفاعلية؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-5.299)، و الاندماج الأكاديمي الممتع؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-3.978)، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01).

- بالنسبة لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية في مكونات جودة الحياة الأكاديمية : وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية على كل من: إدراك المغزى؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-2.282)، والاندماج الأكاديمي الممتع؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-2.328)، وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (0.05). ووجود تأثير مباشر سالب لكن غير دال احصائيا لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية في (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و إدارة الوقت بفاعلية). وبهذه النتيجة تم قبول الفرض الفرعي الثاني جزئياً.

نتائج الفرض الفرعي الثالث:

ينص على انه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) لدى طلاب الجامعة".

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير المباشر للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في جودة الحياة الأكاديمية، حسب الباحث التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية والغير معيارية، والخطأ المعياري، وقيمة "z"، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساس كما بالجدول (15) الاتي:

جدول (15)
التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للشفقة بالذات بمكونيها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

المتغيرات		التقدير			"Z" قيمة	مستوى الدلالة
من	الى	القيم المعيارية	القيم الغير معيارية	الخطأ المعياري		
البرود الذاتي	العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.178-	0.181-	0.040	4.475-	0.01
الدفء الذاتي		0.036	0.030	0.034	0.880	غير دالة
البرود الذاتي	الاندماج الأكاديمي الممتع	0.124-	0.142-	0.041	3.447-	0.01
الدفء الذاتي		0.145	0.137	0.034	3.965	0.01
البرود الذاتي	إدراك المغزى	0.113-	0.110-	0.040	2.731-	0.01
الدفء الذاتي		0.094	0.076	0.034	2.247	0.05
البرود الذاتي	إدارة الوقت بفاعلية	0.133-	0.156-	0.047	3.345-	0.01
الدفء الذاتي		0.023	0.022	0.039	0.560	غير دالة

ويتضح من الجدول (15) ما يلي:

- بالنسبة للبرود الذاتي في مكونات جودة الحياة الأكاديمية: وجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لمتغير البرود الذاتي على كل من: العلاقة الاجتماعية الجيدة؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-4.475)، ووجد تأثير مباشر سالب دال احصائيا في الاندماج الأكاديمي الممتع حيث بلغت قيمة "z" لها (-3.447)، ووجد تأثير مباشر سالب دال احصائيا في إدراك المغزى؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-2.731)، ووجد تأثير مباشر سالب دال احصائيا في إدارة الوقت بفاعلية؛ حيث بلغت قيمة "z" لها (-3.345). وجميعها قيم دالة عند مستوى دلالة (0.01). وهذا يعني أن المستويات المنخفضة في البرود الذاتي تؤدي إلى مستويات مرتفعة في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) والعكس صحيح.
- بالنسبة للدفء الذاتي في مكونات جودة الحياة الأكاديمية: ووجود تأثير مباشر موجب دال احصائيا لمتغير الدفء الذاتي في الاندماج الأكاديمي الممتع حيث بلغت قيمة "z" لها (3.965) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، ووجود تأثير مباشر موجب دال احصائيا لمتغير الدفء الذاتي في إدراك المغزى حيث بلغت قيمة "z" لها (2.247) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني أن المستويات المرتفعة في الدفء الذاتي تؤدي إلى مستويات مرتفعة في الاندماج الأكاديمي الممتع وإدراك المغزى والعكس صحيح. بينما كان هناك تأثير مباشر موجب ولكن غير دال إحصائياً لمتغير الدفء الذاتي في إدارة الوقت بفاعلية وجودة العلاقات الاجتماعية. وبهذه النتيجة تم قبول الفرض الفرعي الثالث جزئياً.

نتائج الفرض الفرعي الرابع:

ينص على أنه "توجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية بمكوناتها (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) من خلال شفقة الذات بمكونها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة ".

وللتأكد من مدى صحة هذا الفرض والخاص بالتأثير الغير مباشر للضجر الأكاديمي بمكوناته (الانفعالات السلبية، والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية من خلال شفقة الذات بمكونها (الدفء الذاتي، والبرود الذاتي) كمتغير وسيط، حسب الباحث التأثيرات الغير مباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية والغير معيارية، والخطأ المعياري، وقيمة "z"، وذلك لدى المشاركين في البحث الأساسي كما بالجدول (16) الاتي:

جدول (16)
التأثيرات الغير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال شفقة الذات كمتغير وسيط لدى طلاب الجامعة

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	القيم الغير معيارية	القيمة الدنيا	القيمة العليا	مستوى الدلالة	القيم المعيارية
التأثيرات الغير مباشرة							
الانفعالات السلبية	الدفء الذاتي	العلاقات الاجتماعية الجيدة	-0.004	-0.003	0.017	0.320	-0.006
		الاندماج الأكاديمي الممتع	-0.018	-0.006	-0.037	**0.004	-0.025
		إدراك المغزى	-0.010	-0.002	-0.026	*0.016	-0.016
		إدارة الوقت بفاعلية	-0.003	-0.005	0.015	0.459	-0.004
الافتقار إلى الاستثارة الداخلية الخارجية		العلاقات الاجتماعية الجيدة	-0.002	-0.001	0.017	0.282	-0.002
		الاندماج الأكاديمي الممتع	-0.008	-0.006	0.029	0.336	-0.009
		إدراك المغزى	-0.005	-0.002	0.021	0.247	-0.006
		إدارة الوقت بفاعلية	-0.001	-0.002	0.013	0.440	-0.001
الرتابة وعدم إدراك الوقت		العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.000	-0.010	0.002	0.565	0.001
		الاندماج الأكاديمي الممتع	0.002	-0.019	0.013	0.822	0.002
		إدراك المغزى	0.001	-0.013	0.007	0.717	0.002
		إدارة الوقت بفاعلية	0.000	-0.008	0.003	0.658	0.000
الانفعالات السلبية	البرود الذاتي	العلاقات الاجتماعية الجيدة	-0.011	-0.029	0.001	0.128	-0.018

التأثيرات الغير مباشرة							
المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	القيم الغير معيارية	القيمة الدنيا	القيمة العليا	مستوى الدلالة	القيم المعيارية
		الاندماج الأكاديمي الممتع	-0.009	-0.025	0.000	0.121	-0.013
		إدراك المغزى	-0.007	-0.021	0.000	0.093	-0.011
		إدارة الوقت بفاعلية	-0.010	-0.028	0.000	0.115	-0.014
الافتقار إلى الاستثارة الداخلية الخارجية		العلاقات الاجتماعية الجيدة	-0.025	-0.007	-0.052	*0.016	-0.030
		الاندماج الأكاديمي الممتع	-0.019	-0.005	-0.044	*0.016	-0.021
		إدراك المغزى	-0.015	-0.004	-0.035	*0.015	-0.019
		إدارة الوقت بفاعلية	-0.021	-0.006	-0.045	*0.015	-0.022
الرتابة وعدم إدراك الوقت		العلاقات الاجتماعية الجيدة	0.002	-0.021	0.014	0.774	0.004
		الاندماج الأكاديمي الممتع	0.002	-0.017	0.012	0.772	0.003
		إدراك المغزى	0.002	-0.014	0.009	0.739	0.002
		إدارة الوقت بفاعلية	0.002	-0.017	0.013	0.761	0.003

**دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

ويتضح من الجدول (16) ما يلي:

- بالنسبة للانفعالات السلبية: يوجد تأثير غير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى (0.01) لمتغير (الانفعالات السلبية) على (الاندماج الأكاديمي الممتع) وذلك عبر (الدفء الذاتي) كمتغير وسيط. كما يوجد تأثير غير مباشر سالب دال احصائيا عند مستوى (0.05) لمتغير(الانفعالات السلبية) على (إدراك المغزى) وذلك عبر (الدفء الذاتي) كمتغير وسيط.
- بالنسبة للافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية: يتضح وجود تأثير غير مباشر سالب ودال إحصائياً عند مستوى (0.05) لمتغير (الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية) في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) وذلك عبر البرود الذاتي كمتغير وسيط. بينما كانت التأثيرات غير دالة إحصائياً بين باقي المتغيرات. وبهذه النتيجة تم قبول الفرض الفرعي الرابع جزئياً.

تفسير النتائج:

ويفسر الباحث نتيجة الفرض الرئيس: بأن الطلاب الذين يعانون من الضجر الأكاديمي لديهم شعور بمستوى منخفض من جودة الحياة الأكاديمية، وأن شفقة الذات تعمل كمتغير وسيط، فكلما ارتفعت درجة شفقة الذات من خلال المكون الإيجابي (الدفء الذاتي) فإن آثر الضجر الأكاديمي السلبي في جودة الحياة الأكاديمية يقل، وكلما انخفضت شفقة الذات من خلال المكون السلبي (البرود الذاتي) فإن آثر الضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية يزيد) ويمكن تفسير العلاقات السببية (المباشرة وغير المباشرة) بين متغيرات البحث من خلال مناقشة الفروض الفرعية التالية.

مناقشة نتيجة الفرض الفرعي الأول: تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من ;Neff,2003a Neff, et al.,2005; Neff et al.,2007b; Leary,2007; Van Dam, 2011; landgrave,2013; Beaumont et al., 2016 Hohls et al.,2019; Kugbey et al., 2020) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفعالات السلبية وشفقة الذات المرتفعة، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الانفعالات السلبية وشفقة الذات المنخفضة، وأن شفقة الذات تخفض من مستوى الانفعالات السلبية، وتحسن من مستوى التفاؤل.

ويرجع الباحث التأثير المباشر السالب لمكونات الضجر الأكاديمي (الانفعالات السلبية والافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية) في المكون الإيجابي (الدفء الذاتي) لشفقة الذات إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالضجر الأكاديمي ولديهم انفعالات سلبية كالقلق والخوف والاكتئاب يميلون إلى العزلة والحكم الناقد لأنفسهم والتوحد المفرط مع الذات. ويسهم الاحساس بالضجر من الدراسة في معايشة المتعلم حالة انفعالية سلبية تدفعه لعدم الاهتمام بالدراسة، وتشعره بالملل والكسل، وينخفض مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية (martin et al., 2018) كما أن استمرار الضجر لدى المتعلم يعيق دوافعه الذاتية وأدائه الأكاديمي ومهارات التفكير العليا لديه (tze et al., 2016)، فيلجأ إلى اعتزال الآخرين ويتوحد مع ذاته وينظر إلى نفسه نظرة دونية مما يزيد من مستوى البرود الذاتي لديه.

ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب لمتغير الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية في المكون السلبي لشفقة الذات (البرود الذاتي) إلى أن الطلاب الذين يشعرون بمستوى مرتفع من الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية يؤدي بهم إلى مستويات مرتفعة من البرود الذاتي؛ حيث يتسم الطلاب الذين يفتقرون إلى الاستثارة الداخلية والخارجية بالعزوف عن المشاركة فى عملية التعلم، ونقد الذات، كما أن الطلاب ذوى البرود الذاتي يتسمون بالعزلة والحكم الناقد لأنفسهم والتوحد المفرط مع الذات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (tze et al., 2016) من أن الطلاب الذين يعانون من المستوى المرتفع من الضجر الأكاديمي بصفة عامة يعيق دوافعهم الأكاديمة الذاتية وأدائهم الأكاديمي بصفة عامة. وبالتالي يرتبط شعور الطالب بالافتقار الاستثارة الخارجية والداخلية بالدفء الذاتي سلباً فكلما زاد الدفء الذاتي قل شعور الطالب بالافتقار الاستثارة الخارجية والداخلية والعكس صحيح، فشفقة الذات هي معايشة الخبرة الذاتية المؤلمة بيقظة عقلية عالية وبدون مبالغة انفعالية. Neff et al.,2007b; Neef, & Costigan, 2014) وذلك من خلال الشعور باللطف الذاتي، واليقظة العقلية والإنسانية العامة

المشتركة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (منصور، ٢٠١٦)؛ Breines & Chen, 2012 والتى توصلت إلى أن شفقة الذات المنخفضة ترتبط بتدني مستوى الدافعية الذاتية، وتعيق دافعية الذات للأداء.

مناقشة نتيجة الفرض الفرعي الثاني: تتفق هذه النتيجة مع كل من : (Gill et al., 2018; sharp et al., 2018; Hohls et al., 2019; Lee and Zelman, 2019) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة والانفعالات السلبية (القلق والخوف والاكتئاب)، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من مستوى القلق والخوف والاكتئاب.

ويرجع الباحث السبب في وجود تأثير سالب مباشر للضجر الأكاديمي ومكوناته في جودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها إلى أن ذوى الضجر الأكاديمي المرتفع يتسمون باللامبالاة والميول للانتحارية، والشعور بالرتابة والملل واللاهدفية، والإحساس بالدونية، وعدم التوافق الانفعالي، وفقدان الشعور بالمعنى، وغير راضين عن الحياة؛ مما يجعل الشعور بمستوى منخفض من جودة الحياة الأكاديمية يتملكهم و يسطير عليهم. وهذا ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد العال، 2012)؛ (O'Brien,2014).

كما يمكن أيضا إرجاع الأثر السلبي المباشر للضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية إلى أن أسباب الضجر ومنها: نقص الشعور بالتحدي في البيئة الدراسية؛ وعدم إشباع حاجات الطلاب النفسية والعقلية والجسمية؛ نظرا لما يقدم في الجامعات من برامج دراسية لا تناسب مستوى طموحات الطلاب وميولهم مما يولد عنده وقت كبير من الفراغ والشعور بالملل؛ مما يدفعه للإحساس بالنفور والكراهية للدراسة وانخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية. وهذا ما أكدته دراسة كل من Mann & Robinson,2009; Preckel et al.,2010; Daschmann et al., (2011)

ويرجع الباحث السبب في وجود تأثير سالب مباشر للضجر الأكاديمي (الانفعالات السلبية) في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) إلى أن الانفعالات السلبية كالقلق والخوف والاكتئاب تضفى على المتعلم حالة نفسية تدفعه لعدم الاكتراث بالدراسة، والشعور بالملل والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية، وهذا ما أكدته دراسة martin et al., 2018)، وقد تدفع الانفعالات السلبية الطالب للشعور بالعزلة وعدم تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، و ما أكدته دراسة Ashkin (2010) أن خبرات الضجر التي يعايشها طلاب الجامعة تجعلهم أكثر شعوراً باليأس وفقر النشاط العقلي، والعزلة الاجتماعية وانعدام الدافعية. وقد تدفعه أيضاً إلى التلكؤ، وتضعفه القدرة على تنظيم وإدارة الوقت بفاعلية، كما أكد ذلك (sharp et al., 2018) من أن الضجر يضعف الطالب القدرة على تنظيم الوقت. ويفتقدون لإدراك المغزى من العملية التعليمية؛ حيث يتسمون باللاهدفية كما أوضح ذلك (Vogel-Walcutt et al. ,2012).

وقد يرجع التأثير السلبي (للرتابة وعدم إدراك الوقت) في جودة الحياة الأكاديمية لعدم كفاءة المثيرات التعليمية، وتدني مستوى البيئية الجاذبة للتعلم، وعدم توافر الوسائل التعليمية والتقنية، والتعرض لفترات طويلة للمواقف الرتيبة، مثل: طول المحاضرات النظرية، وتغيب بعض الأساتذة عن محاضراتهم، وعدم وجود أنشطة رياضية واجتماعية تشغل أوقات الطلاب والطالبات أثناء تواجدهم في الجامعة، وهذا ما أكدته دراسة (O'Brien,2014,237) من أن

المواقف الرتيبة تؤثر سلباً في جودة الحياة الأكاديمية. كما أن الضجر الأكاديمي يسبب للطلاب فقدان الحماس والاهتمام بالأنشطة التعليمية، والتذمر من المقررات الدراسية، وانخفاض الدافعية للتعلم، وتشتت الانتباه، ومحاولة إضاعة وقت المحاضرات والتغيب الملحوظ عن حضورها، كما أكد ذلك كل من (عبد العال، 2012؛ مظلوم، 2014؛ أبو غنيمة، 2019).

ويتفق تفسير الباحث للنتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة Kugbey et al., (2020) إلى وجود آثار سلبية مباشرة كبيرة للاكتئاب والقلق على جودة الحياة. كما تتفق هذه النتيجة مع مفهوم الضجر الأكاديمي؛ حيث أوضح martin et al. (2018, 349) أن الضجر الأكاديمي حالة وجدانية غير سارة تضفى على المتعلم حالة من الرغبة في تجنب الدراسة ، والشعور بالملل والكسل عند القيام بالأنشطة الأكاديمية، وانخفاض مستوى الدافعية الذاتية والاستعداد والمثابرة لانجاز تكليفاتها.

مناقشة نتيجة الفرض الفرعي الثالث: تتفق هذه النتيجة مع كل من (Van Dam, 2011; Terry et al ,2013; Neef & Costigan ,2014; Beaumont et al., 2016; Brophy et aal., 2020; Yıldırım & Demir, 2020 والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين شفقة الذات المرتفعة وجودة الحياة، وأن شفقة الذات تؤثر في تعزيز جودة الحياة من خلال القدرة على مواجهة المشكلات الأكاديمية، وأنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال شفقة الذات.

ويرجع الباحث التأثير المباشر الموجب للدفء الذاتي وهو المكون الإيجابي لشفقة الذات في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (العلاقة الاجتماعية الجيدة، و الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى، و إدارة الوقت بفاعلية) إلى أن شفقة الذات تُعد مصدراً للرفاهية النفسية، وترتبط بالسعادة، والتفاؤل، والشخصية الناضجة؛ فهي تُحسن من جودة الحياة، وتُخفض مستوى الانفعالات السلبية كالتوتر والقلق وبالاكتئاب، وتُقوي الروابط الاجتماعية، وتساعد الأفراد على التكيف للتواصل مع الذات عند مواجهة ظروف الحياة الصعبة ، ومن ثم فكلما ارتفع الدفء الذاتي لديهم كلما ارتفع لديهم مستوى جودة الحياة الأكاديمية من خلال تكوين علاقات جيدة حميمة مع الأصدقاء ، ويتفاعلون باستمتاع مع العملية التعليمية وممارسة الأنشطة المختلفة برغبة واقتناع، ويدركون مغزى ما يفعلونه دون تزمر أو تلكؤ، ويديرون أوقاتهم بفاعلية. وتؤكد ذلك دراسة (Yıldırım & Demir, 2020) من أن شفقة الذات المرتفعة تسهم في التكيف مع البيئة؛ خاصة عند الانتقال إلى الحياة الجامعية وتعزز جودة الحياة. ويؤكد ذلك كل من (Neef & Costigan, 2014; Beaumont et al., 2016 أن شفقة الذات تُعد مدخلا بديلاً عن الرفاهية النفسية؛ فتؤثر في تعزيز جودة الحياة من خلال تنمية قدرة الفرد على مواجهة المشكلات الأكاديمية.

ويرجع الباحث التأثير المباشر السالب للبرود الذاتي - وهو المكون السلبي لشفقة الذات - في مكونات جودة الحياة الأكاديمية (الاندماج الأكاديمي الممتع، و إدراك المغزى) إلى أن الطلاب ذوى البرود الذاتي يتسمون بالعزلة والحكم الناقد لأنفسهم والتوحد المفرط مع الذات الأمر الذي يخفض مستوى جودة الحياة الأكاديمية لديهم، فيجعلهم يعزفون عن المشاركة في العملية التعليمية ويفقدون الهدف من تعلمهم والمغزى من دراستهم. وهذا ما أوضحته دراسة Beaumont et al. (2016) حيث ارتبطت الدرجات المرتفعة من شفقة الذات مع مستوى أقل

من الإرهاق ومستوى أعلى من الرفاهية وجود الحياة، وارتبطت الدرجات المنخفضة من شفقة الذات مع مستوى أعلى من الإرهاق ومستوى اقل من الرفاهية وجود الحياة.

مناقشة نتيجة الفرض الفرعي الرابع : وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (landgrave, 2013; Leary, 2007; Neff, 2007b; Gill et al. 2018; Hohls et al.,2019; Kugbey et al., 2020 حيث توصلت إلى أن شفقة الذات تخفض مستوى الانفعالات السلبية والقلق والاكتئاب، وتقمع الأفكار السلبية، وتحسن من مستوى التفاؤل، وتسهم في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل ايجابي، من خلال اللطف بالذات واليقضة العقلية والشعور بالإنسانية العامة.

وتعني هذه النتيجة أن ارتفاع الضجر الأكاديمي يؤثر بشكل غير مباشر سلباً في جودة الحياة الأكاديمية من خلال شفقة الذات، وأن شفقة الذات تعمل كمتغير وسيط يسهم في تفعيل دور مكونات الضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية، فكلما ارتفعت درجة شفقة الذات من خلال المكون الإيجابي (الدفء الذاتي) فإن آثر الضجر الأكاديمي السلبي في جودة الحياة الأكاديمية يقل ، وكلما انخفضت شفقة الذات من خلال المكون السلبي (البرود الذاتي) فإن آثر الضجر الأكاديمي السلبي في جودة الحياة الأكاديمية يزيد، وهذا ما أكدته نتائج معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لجميع مكونات الضجر الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء العلاقة السابقة بين الضجر الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية، والدور الوسيط لشفقة الذات بينهما، حيث توسطت جزئياً في العلاقة بينهما، ظهر ذلك التأثير الجزئي فى المكون الإيجابي لشفقة الذات (الدفء الذاتي) في التأثير السلبي للضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها عبر الدف الذاتي كمتغير وسيط، ويرجع الباحث هذه النتيجة للدور الذي تلعبه الشفقة بالذات حيث تُعد أحد المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي، والتي تعمل كمتغير يقلل من آثار المتغيرات السلبية (الضجر الأكاديمي) لدى الفرد، ويُعزز الآثار الإيجابية لديه. فشفقة الذات تسهم في مساعدة الأفراد في التغلب على مشكلاتهم الدراسية ومواجهة المواقف الأكاديمية الضاغطة وتقلل الأعراض المصاحبة للضجر الأكاديمي، ما أكد ذلك (landgrave,2013)، وتؤكد دراسة (Fong &Loi (2016 أن شفقة الذات توسطت العلاقات بين الاجهاد التعليمي والاكتئاب، وأنها تعمل على تهيئة العلاقة بين الاجهاد التعليمي والاكتئاب. كما ظهر أيضاً التأثير الجزئي فى المكون السلبي لشفقة الذات (البرود الذاتي) في التأثير السلبي للضجر الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية ومكوناتها عبر البرود الذاتي كمتغير وسيط. ويرجع الباحث هذه النتيجة للدور الذي يلعبه المكون السلبي لشفقة الذات في الأثر السلبي للضجر الأكاديمي في تدني مستوى جودة الحياة الأكاديمية من خلال شعور الطالب بالعزلة والتوحد المفرط مع الذات والحكم الناقد للذات واتهامها بالفشل والتقصير عند مواجهة المواقف الصعبة والفشل في حل المشكلات التي تواجهه مما يولد لديه الشعور بالضجر الأكاديمي وبالتالي تدني شعوره بجودة الحياة الأكاديمية.

توصيات البحث:

- الاستفادة من الأنموذج المقترح عند بناء البرامج والاستراتيجيات التعليمية القائمة على شفقة الذات للحد من الضجر الأكاديمي ورفع مستوى جودة الحياة الأكاديمية.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي فى توجيه مسئولي التخطيط الجامعي بإثراء المقررات الدراسية بما يدعم احتياجات الطلاب النفسية ويحد من الضجر الأكاديمي لديهم وشغل

أوقات فراغهم بما يفيد، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلاب أفكارهم ومساعدتهم في التغلب على مشكلاتهم النفسية .

- تزويد القائمين على التخطيط والسياسات التعليمية بنتائج علمية تفيد في تنمية جودة الحياة الاكاديمية عبر برامج واستراتيجيات تدريبية وتعليمية.
- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدارسات والبحوث العلمية، التي ترتكز على أسلوب النمذجة البنائية للوصول إلى فيم أعمق لدراسة الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية مع العديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). جودة الحياة: المفهوم والأبعاد. *بحث مقدم ضمن إطار فعاليات المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية جامعة كفر الشيخ*،1-22.

أبو غنيمة، عيد محمد عبدالعزيز. (2019). تنمية الجدل العلمى وخفض الضجر من دراسة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية باستخدام استراتيجية الأبعاد الستة "PDEODE". *المجلة المصرية للتربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 22 (11)، 119 - 165.

الأبيض، عادل عبدالمعطى. (2018). أثر أساليب التعلم وفعالية الذات الأكاديمية فى جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا،70، (2) ، 282 - 340.

أحمد، أحمد عبدالملك. (2019). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، كلية التربية، 66 ، 527 - 604.

بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبدالعزيز، و خياط، وجدان بنت وديع بن محمد. (2019). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35 (4)، 517 - 551.

البنا، عادل السعيد إبراهيم، و طاحون، رحاب سمير. (2019). فعالية الذات والدافعية للإتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس ، 43، (4)، 1 - 78.

الخصوصي، أيمن منير حسن. (2019). الدور الوسيط لشفقة الذات بين توجهات أهداف الإنجاز وقلق الإحصاء لدي طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 29، (104) ، 151 - 200.

سالم ، إيهاب حامد. (2018). الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية : دراسة من منظور خدمة الفرد. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 60، (1)، 81 - 128.

السيد، وائل السيد حامد (2019). جودة الحياة الجامعية كعامل وسيط بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعة الملك سعود. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5 (2)، 144- 160.

الشافعى، نهلة فرج على. (2016). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 27 (107) ، 365 - 414.

شقير، زينب (2010). *مقياس تشخيص معايير جودة الحياة (للعاديين وغير العاديين)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٤). الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد . *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (١)، ١٧ –٥٦.

عبد الرازق، فاطمة زكريا. (2018). تطوير الجامعات المصرية لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية على ضوء بعض المؤشرات المعاصرة: دراسة تحليلية. المؤتمر الدولي السنوي الثاني لقطاع الدراسات العليا والبحوث لكلية البنات جامعة عين شمس، بعنوان: البحث العلمي من منظور استراتيجية 2030 آفاق وتحديات ، 16 يوليو ، عدد خاص بالمجلة العلمية بكلية البنات جامعة عين شمس .

عبد العال، تحية محمد. (2012).الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة "دراسة فى سيكولوجية المضجر". *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،23(92)، جزء(3)،433-521.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١٧). الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي بالجزائر*، (٢٦)، ٤١ – ٥٥

العتيبي، لفا محمد هلال. (2014). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (148)، 241 - 280.

علوان، عماد عبده محمد. (٢٠١٦). الشفقة بالذات والشعور بالذنب لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية بمدينة أبها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٥ (٩)، ٣٨٠ – ٤٠١.

علي، حسام الدين أبو الحسن حسن. (2013). فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير و تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 154(2)، 625 - 672.

عيسى، ماجد محمد عثمان. (2019). فعالية التدريب على بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدى طلاب جامعة الطائف. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (62)، 1 - 50.

فرج، صفوت (1991). *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفقى، آمال إبراهيم. (2016). فعالية الإرشاد التربوى فى إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية جامعة الزقازيق،4(15)،50-105.

القحطاني، الجازي بنت عبدالله، و الكثيري، نورة بنت علي. (2017). جودة الحياة النفسية لدى ذوات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 5، (19) ، 137 - 185.

مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2014). فعالية برنامج إرشادى لتخفيف الضجر لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (52) ، 223 -

المنشاوي، عادل محمود. (٢٠١٦). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين الشفقة بالذات وكل من الإرهاق والصمود الأكاديمي لدى الطالب المعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية ، ٢٦ (٥)، ١٥٣ - ٢٢٥.

منصور، السيد كامل الشربيني. (2016). المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة العلاقات والتدخل. *مجلة التربية الخاصة*، جامعة الزقازيق، ع16 ، 61 - 163.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ashkin, L. (2010). The college freshman lived experience of boredom: A phenomenological study .A dissertation presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy, Capella University.

Beaumont, E.; Durkin, M.; Martin, J., & Carson, J. (2016). Compassion for others, self-compassion, quality of life and mental well-being measures and their association with compassion fatigue and burnout in student midwives: *A quantitative survey. Midwifery* ,34, 239-244. doi: 10.1016/j.midw.2015.11.002. Epub 2015 Nov 6.

Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3, 459 – 472.

Breines, J.; & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bullein*, 38(9), 1133-1143.

Brophy, K.; Brähler, E.; Hinz, A.; Schmidt, S.; & Körner. A.(2020). The role of self-compassion in the relationship between attachment, depression, and quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 260 (1), 45-52.

Cillison, F.; Standage, M., & Skevington, S. (2008). Change in Quality of Life and Psychological Need British. *Journal of Edicational Psychology*, 78 (1), 149 – 162.

Crocker, J., & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social support in communal relationships: the role of compassionate and self-image goals. *Journal of personality and social psychology*, 95(3), 555.

Daschmann, E.; Goetz,T.; & Stupnisky, R. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 421–440. . https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21770913/

Diener, E. (2009). *Subjective well-being*. In E. Diener (Ed.), The science of well-being (pp. 11-58): New York: Spring. https://psycnet.apa.org/record/1999-10106-007

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

Fahlman,S.(2009).Development and validation of the multidimensional state boredom scale. A dissertation presented to the faculty of Graduate studies of York University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Fong, M., & Loi, N. (2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. Australian Psychologist, 51 (6), 431-441. https://doi.org/10.1111/ap.12185

Gavala, J. (2005). Influential factors moderating academic enjoyment and psychological well-being for Maori University students at Masses University New Zealand. *Journal of Psychology*, 34(1), 52-65.

Gentry, M. & Owen, S. (2004). Secondary student perception of classroom quality. *Journal of Secondary Gifted Education*,71 (2), 21-32. https://psycnet.apa.org/record/2005-02037-003

Gerritsen, C.; Goldberg, J., & Eastwood, J. (2015).Boredom proneness predicts quality of life in outpatients diagnosed with schizophrenia-spectrum disorders. *International Journal of Social Psychiatry,* 61(8),781-787)

Gilbert, P., McEwan, K., Matos, M., & Rivis, A. (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. Psychology and Psychotherapy: Theory, *Research and Practice,* 84, 239-255. DOI: 10.1348/147608310X526511

Gill, C.; Watson, L.; Williams, C., & Chan, S. (2018). Social anxiety and self-compassion in adolescents. *Journal of adolescence,* 69, 163-174.

Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576–598.

Hohls, J.; König, H., & Quirke, E. (2019). Association between anxiety, depression and quality of life: study protocol for a systematic review of evidence from longitudinal studies BMJ Open 2019; 9: e027218. doi: 10.1136/bmjopen-2018-027218

Hoover, M. (1988). Overload and Boredom: Essays on the Quality of Life in the Informational Society. Orrin E. Klapp. *Social Forces*. 66(4),1125-1126.

Isacescu, J., & Danckert, J. (2018). Exploring the relationship between boredom proneness and self-control in traumatic brain injury (TBI) *Experimental Brain Research*, 236 (9), 2493-2505. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27215775/

Janicek, L. (2003). Quailty Assurance and Assessment Concepts in Continuing Education and Training in the Czech Re Public; Acase study, The Brnouniversity of Tech nology, Brno.

Jarrett. A., (2018). Examining Relationships Through Path Analysis Ph.D. The Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska. Wales.WWW. Sci Topics.htm.

Keith, K., & Schalock, R. (1994). The measurement of quality of life in adolescence: The Quality of Student Life Questionnaire. *American Journal of Family Therapy*, 22(1), 83–87. https://doi.org/10.1080/01926189408251300

Kugbey, N., Oppong Asante, K. & Meyer-Weitz, A. (2020). Depression, anxiety and quality of life among women living with breast cancer in Ghana: mediating roles of social support and religiosity. *Support Care Cancer* 28, 2581–2588 (2020).

Landgraf, A. (2013). Under Pressure : Self- Compassion as a Predictor of Task Performance and Persistence UNF Theses and Dissertations. http://digitalcommons.unf.edu/etd/453 . http://digitalcommons.unf.edu/etd/453 .

Leary, R.; Tate, B.; Adams,E.; Allen, B. & Hancock, J. (2007). Self-Compassion and Reactions to Unpleasant Self-Relevant Events: The Implications of Treating Oneself Kindly .*Journal of Personality and Social Psychology*, 5(92), 887–904. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17484611/

Lee, F. & Zelman, D. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences,* 146, 68-75.

Maddi,S. (2004). Hardiness An operational of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3),279-298.

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. DOI: 10.1080/01411920802042911

Martin, J.; Cañada, F. & Dávila-Acedo, M. (2018). Emotional Responses to Innovative Science Teaching Methods: Acquiring Emotional Data in a General Science Teacher Education Class. *Journal of Technology and Science Education,* 8(4), 346-359. . DOI: 10.3926/jotse.408

Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. DOI: 10.1080/15298860390209035

Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. DOI: 10.1080/15298860309032

Neff, K.; Kirkpatrick, K., & Rude, S. (2007a). Self-compassion and adaptive its link to psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. DOI:10.1016/j.jrp.2006.03.004

Neff, K., & Costigan, A. (2014). Self-compassion, wellbeing, and happiness. *Psychologie in Österreich*, *2*(3), 114-119. https://studylib.net/doc/8287101

Neff, K., & Dahm, K. (2015). Self– compassion: what it is, what it does, and how it relates to mindfulness. *Handbook of mindfulness and self– regulation* , (10), 121 – 137. https://psycnet.apa.org/record/2017-55495-027

Neff, K.; & Rude, S., & Kirkpatrick, K. (2007b). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908– 916. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.08.002

Neff, K.; & Pittman, M. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225–240. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15298860902979307

Neff, K.; Hseih,Y. & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287. https://doi.org/10.1080/13576500444000317

Nett, U.; Goetz, T., & Hall, N. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective .*Contemporary Educational Psychology*, 36, 49–59. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003

O'Brien, W.(2014). Boredom. *Analysis*, 74 (2), 236-244. https://doi.org/10.1093/analys/anu041

Pawel, P.; Musonda, P.; Debska, G., & Romuald, P. (2009). Psychosocial conditions of quality of life among undergraduate students: A cross sectional survey, Applied research quality life, the *international society for quality of life studies*, (4), 239-258.

Peters, L., Franke, L., Tkachenko, D., Schiffer, M., & Zimmermann, T. (2018). Einfluss von Emotionsregulation und emotionaler Erregung auf Lebensqualität und Adhärenz bei Paaren nach Nierentransplantation (Impact of emotion regulation and emotional arousal on quality of life and adherence of couples after kidney transplantation). PPmP: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie,* 68(5), 202–211. https://doi.org/10.1055/s-0044-102012

Potter, R.; Yar, K.; Francis, A. & Schuster, S.(2014). Self-Compassion Mediates the Relationship between Parental criticism and Social Anxiety. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* ,14(1), 33-43. https://psycnet.apa.org/record/2014-13028-003

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: effects on academic self-concept and boredom. The British journal of educational psychology, 80(Pt 3), 451–472. https://doi.org/10.1348/000709909X480716

Raes F.; Pommier E.; Neff, K. & Van Gucht, D. (2011).Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clin Psychol Psychother*.18(3),250-255. doi:10.1002/cpp.702

Raffaelli, Q.; Mills, C., & Christoff, K. (2017). The knowns and unknowns of boredom: A review of the literature. *Experimental brain research*, 236(9), 2451-2462. . https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28352947/

Rogerson, R.(1999). Quality of life and city competitiveness *; urban studies*. (36), 969-986.

Ross, S.; Niebling, B., & Heckert, T. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*. 33. 312–3179.

Ryff, C; Love, G.; Urry, H.; Muller, D.; Rosenkranz, M.; Friedman, E.; Davidson, R. , & Singer, B. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates?, *Psychotherapy and Psychosomatics*,75, 85–95.

Sharp, J.; Hemmings, B.; Kay, R., & Atkin, C. (2018). Academic Boredom, Approaches To Learning And The Final-Year Degree Outcomes Of Undergraduate Students. *Journal Of Further And Higher Education*. 42(8). 1055-1077. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349883

Struk, A.; Carriere, J.; Cheyne, J., & Danckert, J. (2017). A short boredom proneness scale: Development and psychometric properties. *Assessment*, 24(3), 346-359. https://doi.org/10.1177/1073191115609996

Taylor, S., & Bogdan R. (1996). *Quality of life and the individual's perspective. In Quality of Life*: Conceptualisation and measurement. Ed. R. Schalock. American Association on Mental Retardation. Washington D.C.

Terry, M.; Leary, M, & Mehta, S. (2013). Self-compassion as a buffer against homesickness, depression, and dissatisfaction in the transition to college. *Self and Identity*. 12. 278–2909. https://doi.org/10.1080/15298868.2012.667913

Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *28*(1), 119-144. DOI: 10.1007/s10648-015-9301-y

Vodanovich, S., & Watt. J. (1999). The relationship between time structure and boredom proneness: An investigation within two culture. *Journal of Social Psychology*, 139, 143 – 152. https://doi.org/10.1080/00224549909598368

Van Dam, N.; Sheppard, S.; Forsyth, J., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 123–130. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20832990/

Vogel-Walcutt,J.; Fiorella,L.; Carper,T., & Schatz, S. (2012).The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 89-111. DOI: 10.1007/s10648-011-9182-7

Williams, L.; Weinberger, M.; Harris, L.; Clark, D., & Biller, J. (2003). Development of a Stroke-Specific Quality of Life Scale. *Stroke*,30, (7), 1362-1369. https://doi.org/10.1161/01.STR.30.7.1362

Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-Handicapping Among University Students: The Role of Procrastination, Test Anxiety, Self-Esteem, and Self-Compassion. Psychological reports, 123(3), 825-843. https://doi.org/10.1177/0033294118825099