

**المشابهة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة
الأكاديمية لدى طلبة الجامعة**

د. محمود سليمان محمد عبد السيد

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة

mahmodsolymansalem@azhar.edu

د. إيمان أحمد عبد السلام عبد الرحمن

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنات بالقاهرة - جامعة الأزهر

emanahmed.56@azhar.edu.eg

د. سلامة عطية الله أحمد إسماعيل

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

Salama.atiya.000@gmail.com

المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين التآزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة

المستخلص:

استهدف البحث الكشف عن إمكانية التحقق من النموذج المقترح - للعلاقة بين التآزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط - مطابقةً جيدةً لبيانات المشاركين من طلبة جامعة الأزهر بالقاهرة، بواقع (٢٤٣) من الذكور، (١٧٨) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٧٥١) عامًا، وانحراف معياري (١,٦٣٧)، طبق عليهم مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس التآزم النفسي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، وجميعهم من إعداد الباحثين، مع استخدام المنهج الوصفي. ومن خلال الأسلوب الإحصائي "تحليل المسار" للتحقق من النموذج باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V.26) خلصت نتائج البحث إلى أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج تحليل المسار للتآزم النفسي كمتغير مستقل، والمثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط، وجودة الحياة الأكاديمية كمتغير تابع، جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة وبدرجة مرتفعة، إضافة إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية للتآزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة ذات دلالة إحصائية للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية للتآزم النفسي في المثابرة الأكاديمية، إضافة إلى وجود تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية للتآزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية. هذا، وقد تم مناقشة النتائج التي توصل إليها البحث، منتهياً بعرض مجموعة من التوصيات والمقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: المثابرة الأكاديمية - التآزم النفسي - جودة الحياة الأكاديمية - طلبة الجامعة.

Academic Persistence as an Intermediate Variable in the Relationship between Psychological Distress and the Quality of Academic Life among University Students

Abstract:

The research aimed to verify goodness of fit of the proposed model of academic persistence as an intermediate variable in the relationship between psychological distress and the quality of academic life. (421) students of Al-Azhar University, aged between (18-23) years, with an average age of (20.751) years, and a standard deviation of (1.637) participated. (243) were males and (178) were females. Participants were randomly selected from Faculties of Education, Commerce, and Media. Scale of Academic Persistence, Psychological Distress, and Quality of Academic Life (prepared by the researchers) were administered. Descriptive Method was utilized. Using the statistical program (AMOS. V. 26), Path Analysis was conducted to verify the model. The results proved the goodness of fit for the path analysis model of psychological crisis as an independent variable, academic persistence as an intermediate variable, and academic quality of life as a dependent variable. There were statistically significant negative direct effects of psychological distress on the quality of academic life. Whereas, there were statistically significant positive direct effects of academic persistence on academic quality of life. In addition, there were statistically significant negative direct effects of psychological distress on academic persistence. Moreover, there were statistically significant indirect effects of psychological crisis on the quality of academic life among Al-Azhar University students. The results of the research were discussed, concluding with a set of recommendations and proposals for future research.

Keywords: Academic Persistence - Psychological Distress - Quality of Academic Life - University Students.

مقدمة:

شهدت وما زالت وستظل تشهد المؤسسات الجامعية، تغيرات متسارعة وتحولات مختلفة في العديد من الجوانب الأكاديمية والتربوية والتقنية؛ من أجل الارتقاء بالمنظومة التعليمية ومخرجاتها، لذا، أصبحت هذه المؤسسات تسعى لإعداد طلاب على درجة عالية من التأهيل والمهارات، يتسمون بمهارات معرفية وسلوكية ونفسية لمواكبة ركب التطور والتغير، والمساهمة في النهوض بالمنظومة التربوية وفقاً للمستجدات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، ولكن هذا الإعداد قد يمثل ضغوطاً نفسية عليهم في بيئتهم الجامعية، وقد تتحول إلى عوائق بدلاً من كونها دوافع للإنجاز، وقد تؤدي إلى الإخفاق الأكاديمي، وفقدان القدرة على المسيرة، والنظرة السلبية للدراسة، وما يرافق ذلك من مشكلات نفسية، وإحباطات، وبعض الاضطرابات في أحيان كثيرة، وظهور بعض العوامل المضادة التي قد تؤدي إلى العجز الأكاديمي وصعوبة تحقيق الأهداف.

فلا شك أن هناك العديد من طلبة الجامعات يواجهون أنواعاً مختلفة من التحديات النفسية التي تؤثر سلباً على جودة حياتهم الأكاديمية وحالتهم الصحية في الحرم الجامعي؛ مما يسبب التأزم النفسي من مواصلة الدراسة، وهو ما أيدته نتائج دراسة Browning et al., (2021) بأن طلبة الجامعة من أكثر الفئات عرضة للتأزم النفسي من عامة الفئات الأخرى في المراحل التعليمية؛ وذلك لأنهم في طور الأخير من مراحل تعليمهم، والذي بموجبه تتحدد وتنتهي مسيرتهم التعليمية، لذا، فهم في صراع لتحقيق أهدافهم. وهو ما أثبتته نتائج دراسة Rudniket al., (2021)؛ إذ كشفت عن أن طلبة الجامعة قد حصلوا على أعلى مستوى من التوتر والإحباط والإرهاق، وكذلك انخفاض مستويات الصحة النفسية، وهم أكثر عرضة للإصابة بالتأزم النفسي بسبب تعرضهم لمجموعة متنوعة من الصعوبات، منها: المادية، والواجبات الأكاديمية، والتعامل مع احتياجاتهم الشخصية، وتغيير نمط الحياة المتسارع، والتفكير في التخرج وما يعقبه، وتشابك بعض الأمور حول مستقبلهم المهني وما إذا كانوا سيحظون بمستقبل جيد أم أن مصيرهم الفشل.

كما للتأزم النفسي تأثيرات سلبية على الكفاءة الذاتية، واحترام الذات، وفقدان الدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة والاستجابة للضغوط دون مواجهتها، كونه حالة غير سارة، يصحبها الإحباط والتوتر وظهور بعض الأعراض الفسيولوجية والعاطفية التي تزيد من السلوكيات غير المتوافقة، وتنتشر بشكل كبير بين طلبة الجامعة، ولها تأثيرات سلبية على أدائهم الشخصي والجسدي والأكاديمي (Goger et al., 2020).

(١) تم التوثيق وفقاً للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA-7) American Psychological Association.

وبالتالي، فإن تعرض طلبة الجامعات إلى العديد من مصادر التأزم النفسي نتيجة الضغوط الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والنفسية، ونتيجة كثرة المتطلبات الدراسية وتعارضها مع بعضها البعض في كثير من الأحيان، وهو ما أثقل كاهل هذه الفئة، وبات يحملهم فوق طاقتهم خاصة في ظل التحولات والتغيرات التي تشهدها المنظومة الأكاديمية، كل هذا يشكل خطراً كبيراً يستدعي منهم المثابرة وقوة التحمل؛ من أجل مواصلة مسيرتهم الأكاديمية، وهو ما يمكن أن ينعكس بشكل إيجابي على جودة المخرجات الأكاديمية بشكل خاص، وعلى رضاهم عن حياتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية ومستقبلهم المهني بشكل عام.

ومن المتغيرات الإيجابية التي لاقت رواجاً بين الباحثين أيضاً "جودة الحياة الأكاديمية" فهي من المتغيرات المهمة التي حظيت باهتمام مكثف في الآونة الأخيرة، خاصة في ظل تغير المنظومة التعليمية، وتعدد المناهج، وظهور المستجدات التكنولوجية، وتركيز برامج الجودة والاعتماد على أهميتها لدى المتعلمين، والتي يمكن من خلالها تحقيق توافق الطالب مع بيئته التعليمية، فإذا ما توفرت المقومات الرئيسة في هذه البيئة كالخدمات المناسبة التي تتيح له إشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته ومسايرة التغيرات المتلاحقة؛ أدى ذلك إلى شعوره بجودة الحياة الأكاديمية، والاستمتاع بعملية التعلم، والحصول على مستوى مرتفع من التفوق والإنجاز الدراسي (سعد ومحمد، ٢٠١٦).

فمع التوسع الكبير الذي يشهده قطاع التعليم العالي حول العالم وانتشار مؤسسات التعليم الجامعي بشكل كبير، أصبحت التنافسية كبيرة بين هذه المؤسسات من أجل جذب المتعلمين وتسويق الخدمات التعليمية والبحثية للمنظمات والأفراد؛ لذا، فإن توفير ممارسات الجودة في المؤسسات الأكاديمية الجامعية من أهم ما يميز الجامعات الناجحة والحصول على سمعة طيبة، ومكانة علمية عالية بين مختلف الجامعات يشار إليها بالبنان، ومن هنا، فقد انتشرت برامج الجودة في كافة المجالات بما فيها التعليم؛ بهدف النهوض بالمنظومة الجامعية، والارتقاء بطلاب التعليم العالي إلى أعلى المستويات العلمية (Ryan, 2015).

فجودة الحياة الأكاديمية تعد أحد أبعاد الحياة بشكل عام، والتي على إثرها يمكن للطلاب تحقيق التوافق مع حياته الأكاديمية، إلا أنها تتأثر بالبيئة الجامعية، فإذا توفرت المقومات الملائمة التي تتيح للطلاب إشباع رغباته وسد احتياجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته والرضا عنها؛ أدى ذلك إلى تحقيق جودة حياته الأكاديمية بشكل أفضل (عابدين، ٢٠١٦)، وهو ما تظهر آثاره الإيجابية على الطالب في جانبين، الأول: أنه يتضمن وصف وتقييم الطالب لذاته، والثاني: أن هذا الوصف والتقييم للذات يتطلب التركيز على

الجوانب المتعلقة بالكفاءة الدراسية أكثر من الاتجاهات نحو الجوانب التعليمية الأخرى (Ball, 2012).

وهي كذلك أحد العوامل المهمة التي تتبى بالنجاح والأداء الأكاديمي، وتعزز من عدم تذمر الطلاب من المقررات الدراسية (Waraet al., 2022)، كما أنها تزيد من مستوى حاجتهم إلى المعرفة والاطلاع من خلال ميلهم إلى الاستمتاع بالتفكير والأنشطة المعرفية داخل المؤسسة التربوية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرة الواقعية لأنشطة التعلم الخاصة بهم (Passeggia et al., 2023).

ومن المتعارف عليه، أن طلبة الجامعة هم أحد أهم عناصر العملية التعليمية، وتسعى كافة الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعة إلى تحقيق أفضل النتائج في حياتهم الأكاديمية؛ نظراً لارتباط الجودة في أحد محاورها (محور التعليم والتعلم) بتفوق الطلاب العلمي بالعديد من العوامل، من بينها: طبيعة التفكير، الدافعية، مستوى الطموح، ومستوى التدفق النفسي وغير ذلك من المتغيرات النفسية والمعرفية الإيجابية (عبد الوارث، ٢٠٢٠)، وبالتالي، أصبحت جودة الحياة الأكاديمية من القضايا المهمة التي تم التركيز عليها مؤخراً في التعليم الجامعي على المستويين المحلي والعالمي (Janicek, 2003).

يستدل من ذلك، أنه مع ظهور الكثير من التغيرات والتحويلات في المنظومة التربوية من أجل تقدم الأمم ونهضتها، باعتبارها السبيل لرسم وبناء مستقبل أفضل للأجيال الصاعدة، نتج عن ذلك زيادة تأثير هذا التغير والتحول على الحياة النفسية لطلبة الجامعة بالتحديد؛ نظراً لصعوبة المرحلة الدراسية التي هم بصدددها، فبينما يعتبر البعض أن التطورات والتغيرات في المؤسسات الجامعية عوامل قوية وفرت فرصاً غير مسبوقة لأنظمة التربية والتعليم من منظور رسم السياسات التعليمية والتخطيط، لتعزيز العملية التعليمية، وتحقيق نتائج مبهره، وتمكين الطالب من تحقيق أهدافه، وتحسين ضمان جودة حياته الأكاديمية، أشار البعض الآخر مخاوف ومخاطر وتحديات كبيرة بشأن الآثار والتداعيات السلبية جراء هذا التطور في المنظومة التعليمية، وهو ما خلف مشكلات أثرت بصورة سلبية على حياة الطالب النفسية والأكاديمية.

وتضامناً مع هذا التغير والتحول، انصب تركيز العديد من الباحثين على التفكير في كيفية الارتقاء بالعملية التعليمية دون الضغط على الطالب الجامعي وتكليفه فوق قدراته، ودون المساس بصحته النفسية، وإطفاء فتيل التوتر والإحباط الذي قد ينتج عنه مشكلات سلبية تحول بين تحقيق غاياته الأكاديمية، وبين مخرجات العملية التعليمية، ولكن كيف يتأتى ذلك؟ للإجابة على هذا السؤال، بدأت البحوث والدراسات تنصب على أكثر المتغيرات قدرة على تجاوز المحن والسيطرة على المواقف الضاغطة في البيئة الجامعية، فكان للمثابرة الأكاديمية الدور الأكبر في هذا الصدد؛ حيث يشير (Duckworth 2016)

إلى أن المثابرة الأكاديمية قوة دافعة لطلبة الجامعة نحو تفاعلاتهم في البيئة الأكاديمية، ومواجهة التحديات الدراسية بكل إصرار وعزم، واستغلال كافة مواردهم المتاحة لتحقيق الإنجاز والاستمرارية، والتركيز على المشكلات التي تحتاج إلى الحماس والإرادة على مواجهتها وتجاوزها، فضلاً عن أنها تساهم في وضع أهداف إيجابية تتدرج ضمن نطاق التعلم، بشرط، ألا تكون صعبة لا يمكن تحقيقها، أو سهلة للغاية ليس وراءها فائدة.

كما تلعب المثابرة الأكاديمية دوراً بارزاً في حياة الطلاب الأكاديمية، والذي بمقتضاه تتحدد آمالهم وطموحاتهم المستقبلية. فلقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية دورها لدى طلبة الجامعة وضرورة غرسها لديهم، على اعتبار أنها من أهم القوى الداعمة لتنشيط الفكر، وتحريك السلوك نحو المشاركة الإيجابية في العملية الدراسية، ومن بين ذلك: (Duckworth & Quinn, 2009; Duckworth & Gross, 2014; Fillmore, 2015; Hodge et al., 2017; Sunbul, 2019).

كما أوصى العديد من الباحثين بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول المثابرة الأكاديمية لطلبة الجامعة؛ نظراً لأهميتها وارتباطها بالأداء الناجح، وجودة التعليم ومخرجاته، فضلاً عن دورها في دفع الهمم، وتحمل الصعوبات، والتحدى، والإصرار على الإنجاز (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ الذنبيات، ٢٠١٨؛ Buzzetto-Hollywood & Mitchell, 2019; Sudina & Plonsky, 2021؛ وهنداوي، ٢٠٢٣). كما أن المثابرة الأكاديمية ترتبط بالعديد من المتغيرات الإيجابية لدى طلبة الجامعة، وهو ما تحققت منه نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تم التوصل إليها؛ حيث تبين ارتباطها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض (القطاوي وعلي، ٢٠١٦)، وبالتحصيل الأكاديمي (Mason, 2018)، وبفاعلية الذات وتحمل الغموض ومواجهة الضغوط النفسية (الأصقة، ٢٠٢١؛ Wright & Murdoch, 2013; Al-Dhaimat, 2020)، بينما ارتبطت سلبياً بالتكؤ الأكاديمي (عبد الهادي، ٢٠١٧).

فضلاً عن أن المثابرة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي (Rojas, 2015)، كما تتوسط العلاقة بين المشاركة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية (Hodge et al., 2017)؛ الأمر الذي برز دورها المحوري في تعزيز تجربة الطلاب الجامعية؛ مما دفع الباحثين إلى التركيز عليها في البحث الحالي بوصفها قوة دافعة يمكن من خلالها مواجهة التحديات الأكاديمية وعدم التوقف عن العمل وبذل أقصى الجهود لتحقيق الطموح، فهي بمثابة دليل يمكن أن يوجه الطالب على تماسك بنيته الداخلية من كافة النواحي (العقلية، الجسمية، النفسية، الانفعالية، الأكاديمية، والاجتماعية).

وأنها أيضاً ترتبط بعدد كبير من سمات الشخصية الإيجابية لدى طلبة الجامعة؛ وهو ما يجعلها تتميز عن غيرها في هذا الشأن، ومن أهمها: التنظيم الذاتي: ويتجلى في قدرة الطالب على التحكم في السلوكيات غير المرغوبة وتفعيل السلوكيات المرغوبة. المرونة: وهي تمثل العودة من جديد للتغلب على العقبات والفشل الأكاديمي في كثير من الأحيان بشكل إيجابي وبنقطة وتفاؤل. الثبات: ويشير إلى الالتزام والتصميم والعزيمة مع بذل الجهد لتحقيق الغايات الدراسية، والتوجه نحو الأفكار والسلوكيات الإيجابية التي تهدف إلى الإنجاز وتحقيق الهدف الأكاديمي. ثم الوعي: ويقصد به اليقظة العقلية، وإدراك أهمية مواجهة التحديات الدراسية والقدرة على التحمل، وعدم الاندفاع في اتخاذ القرارات السالبة، والتروي والتأني والتفكير قبل المجازفة، إضافة إلى التحلي بالشجاعة وعدم التذمر من الوقوع في الفشل، وشحذ عزيمة الطالب ودفعه نحو تحقيق غاياته الأكاديمية- (Buzetto, Hollywood & Mitchell, 2019).

فطلبة الجامعة الذين يتمتعون بالمتابعة الأكاديمية والإصرار، والصحة النفسية الجيدة، يمتلكون نظاماً يحميهم من الوقوع في الأزمات المتلاحقة، كما أنهم يمتلكون القدرة على تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، ويتسمون بالعمل المتقن، والتحصيل الأكاديمي المرتفع، والنمو المعرفي المستمر (Bambi, 2020).

فقد ارتبطت الصحة النفسية ارتباطاً وثيقاً بالحياة الأكاديمية الناجحة والمخرجات التعليمية، وهي تلعب دوراً مهماً للغاية في نجاح الطلبة ومواصلة جهودهم في مؤسستهم الجامعية، فعندما ينال التأزم النفسي منهم ويستنزف طاقاتهم، فهذا لا يؤثر فقط على حالتهم النفسية والجسدية، بل قد يمتد ويستمر أثر ذلك إلى ما بعد التخرج، وقد يكون له المردود السلبي على عملهم مستقبلياً (الباز، ٢٠٢٣).

لذا، فإن نجاحهم وإثبات هويتهم ومكانتهم في هذه المرحلة يتطلب منهم أن يكونوا أكثر صحة نفسية وأكثر توازناً وثباتاً لمواجهة الأزمات والمشكلات النفسية داخل البيئة الجامعية، والتحلي بالقوة والمتابعة والصمود لتحمل الضغوط الأكاديمية بمختلف صورها؛ حتى لا يتركهم التوتر والقلق على مستقبل حياتهم الأكاديمية، وهو ما يظهر أهمية غرس المتابعة الأكاديمية في البيئة التعليمية وضرورة تضمينها في المنظومة الدراسية، ومحاولة تميمتها بشكل مستمر طوال المسيرة التعليمية (Khumalo, 2022).

وامتداداً لما سبق، يستخلص الباحثون أن نجاح أي مؤسسة تربوية يعتمد بشكل رئيس على مدى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلابها الملتحقين بهافي مهامهم وواجباتهم، إلا أن ذلك يتأثر بشكل كبير بمستوى مواجهتهم للتحديات النفسية والأكاديمية التي يتعرضون لها بين الحين والآخر، ومدى امتلاكهم المتابعة الأكاديمية التي تدفعهم لتحمل الضغوط وامتلاك مقومات العزيمة والإرادة، فضلاً عن مستوى رضاهم عن البيئة التعليمية؛ لأنه

من الطبيعي أن يختلف أداء طالب عن آخر في عمله، وهذه حقيقة ملموسة لدى الكثيرين؛ وهذا ما يؤكد أهمية الربط بين المتغيرات سالفة الذكر، وهو ما أثار اهتمام العديد من الباحثين وذوي الاختصاص في الميدان النفسي والتربوي والاجتماعي عن كيفية حدوث ذلك وتأثير العوامل التي من الممكن أن يكون لها تأثير إيجابي في التمكن من تحقيق تلك الغاية وتحسينها لدى طلبة الجامعة.

وبناءً على ما ذكر في عمومها، يظهر أثر الدور الذي يمكن أن تقوم به المثابرة الأكاديمية في السيطرة على المشكلات النفسية التي يتأزم منها طلبة الجامعة وتقف حائلاً في مسيرتهم الأكاديمية من أجل الوصول إلى جودة حياة أكاديمية تحقق أهدافهم التي يطمحون إليها، ومن نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة واختلاف نتائجها، وسعيًا لفهم الدور الوسيط في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، ومدى التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث فيما بينها، والأثر المترتب على ذلك في المسيرة الأكاديمية لطلبة الجامعة، وفي الحاجة إلى بناء برامج متنوعة لمواجهة التأزم النفسي وتحسين الحياة الأكاديمية، والارتقاء بمستواهم العلمي في مختلف المجالات الدراسية، يرى الباحثون أن هناك ضرورة ماسة إلى بحث هذه القضية لمنع تفاقم حدة المشكلات، وبناء رؤية واضحة نحو مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

مشكلة البحث:

في خضم الزخم المعرفي والتطور التكنولوجي في مختلف العلوم في الآونة الأخيرة، وخاصة لدى طلبة الجامعة؛ كونهم يؤول إليهم مستقبل ونهضة البلاد في شتى القطاعات، أصبحت هناك توابع سلبية وفقاً لهذا التحول، الأمر الذي بمقتضاه نتج عنه مشكلات كثيرة في البيئة التعليمية، أثقلت كاهل هذه الفئة، وأصبحت تمثل عبئاً ثقيلاً قد يهدد مسيرتهم الأكاديمية ومستقبلهم المهني، فبرغم وجود طفرة غير مسبوقة في التقدم العلمي والبحوث التي أجريت لدراسة مشكلات هؤلاء الطلاب، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود تحديات ما زالت تقف حجر عثرة في تحقيق أهدافهم، فكان لا بد من دراسة بعض المتغيرات التي يتوقع أن تسهم في حل بعض المشكلات المتعلقة بحياتهم الجامعية من كافة النواحي؛ من أجل بث العزيمة وروح التحدي لتحقيق عوامل النجاح.

وفي سياق السعي نحو استدامة عوامل النجاح وضمان استمراريته بسلاسة في البيئة الجامعية، بدأت بعض التحديات تأخذ منحى أوضح؛ مما لفت انتباه الباحثين إلى ضرورة الوقوف عند هذه المشكلات وتحليلها. فقد أصبح من الجلي أن استمرار التقدم الأكاديمي لا يعتمد فقط على توفر الإمكانيات، بل أيضاً على فهم دقيق للعوائق التي قد تعترض المسيرة، وهو ما مثل منطلقاً رئيساً للبحث الحالي.

وبعد البحث في جوانب هذه القضية، والاطلاع على ما توافر في نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة وخاصة ما يتعلق بالمشاركين في البحث، ومن بين ذلك (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ Johnson, 2017; Jang, 2013; الذنيبات، ٢٠١٨؛ صميده وآخرون، ٢٠٢١؛ وهنداوي، ٢٠٢٣) تبين الدور الإيجابي للمثابرة الأكاديمية في تجاوز المشكلات النفسية والأكاديمية وتحقيق الغاية الأكاديمية لطلبة الجامعة، إضافة إلى التغلب على ما يعيق تقدمهم، ويقف حجر عثرة في تفوقهم الدراسي، حتى في أحلك الظروف القاسية.

كما اتضح أن التأزم النفسي من أكثر المشكلات التي تقف حائلاً في تحقيق الأهداف الأكاديمية لطلبة الجامعة، وبمثابة حجر عثرة في بيئتهم الجامعية (Alfiyan et al., 2020; Goger et al., 2020; Browning et al., 2021; Rudnik et al., 2021) وأنه من أكثر المظاهر انتشاراً بين طلبة الجامعة (Moss et al., 2021; Jaume et al., 2022; Nicola et al., 2022; Nanigopal et al., 2022) ويمكن من خلاله التغلب على الأزمات النفسية وإخراجها من حيز تفكيرهم لضمان رضا أكاديمي ينهض بمستوياتهم، ويخلق لديهم النظرة الإيجابية نحو المستقبل (Wang et al., 2021; Gan et al., 2017; Lei et al., 2019; Sayed et al., 2021; والباز، ٢٠٢٣).

ويدعم مشكلة البحث أيضاً، وجود تناقض في نتائج الدراسات والبحوث السابقة حول مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، والتي تعد الهدف المنشود الذي تسعى إليه كافة الجامعات وبرامج ضمان الجودة والاعتماد إلى تحقيقه، ومن الواجب تذليل كافة الصعوبات لتحقيقها بما يتماشى مع متطلبات أهداف الجامعات ومواكبة التطورات، والارتقاء بمستوى طلبة الجامعة ووضعهم في الصدارة من أجل ديمومة النهوض والاستمرار؛ حيث تبين من نتائج دراسات وبحوث كل من: (عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٢٢؛ الحارثي وآخرون، ٢٠٢٣؛ والربيع، ٢٠٢٣) ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، بينما كانت متوسطة في دراسات وبحوث كل من: (العصيمي ومخيمر، ٢٠١٩؛ Özdemir, 2018; Alghamdi & McGregor, 2021) في حين جاءت منخفضة في دراسة عيد (٢٠٢٣)؛ وهو ما يُعد مؤشراً للتركيز على دور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط يمكن أن يكون له الأثر الفعال في التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى المشاركين في البحث، وتحقيق أعلى مستويات الرضا عن الحياة الجامعية.

كما اتضحت جوانب المشكلة بشكل دقيق من خلال الدراسة الاستكشافية التي قام بها الباحثون من خلال المقابلات المفتوحة مع مجموعة من الطلاب بجامعة الأزهر، انحصر عددهم في (٧١) طالباً وطالبة، حول أهم المشكلات النفسية والأكاديمية التي

يواجهونها، وأسباب تدني مستواهم الأكاديمي على الرغم من توافر كافة الإمكانيات في البيئة الجامعية، وقد تم التوصل إلى مجموعة من الاستنتاجات، من بينها:

- ذكر حوالي (٨٠%) من الطلاب أن هناك عدم رغبة في التعلم، وعدم وجود عائد إيجابي من الدراسة.
- اتضح أن هناك ضعفاً في تجاوز المشكلات النفسية والدراسية والاجتماعية ناتجة عن فقدان الإصرار والتحدي والمثابرة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، مع وجود نظرة سلبية نحو الغاية من العملية الدراسية.
- كما تبين أن مظاهر التأزم النفسي مسيطرة على أفكارهم وسلوكياتهم فيدراساتهم الأكاديمية، وأنهم يصارعون الزمان والمكان في الانتهاء من تلك المسيرة التي لا طائل من ورائها إلا اليأس والإحباط.
- اقترح العديد من الطلبة ضرورة إعادة النظر في المنظومة التعليمية بشكل عام؛ حيث تبين من وجهة نظرهم أنه لا جدوى من التعليم في ظل ما وصلت إليه البلاد من بطالة، وتشريد الخريجين بعد ضياع سنين من أعمارهم في هدف ضائع، وأن تحقيق الجودة الأكاديمية لا يتأتى إلى في وجود نتائج منتظرة.

وفي هذا السياق، كشفت نتائج دراسات كل من: (Duckworth & Quinn, 2009; Ivcevic & Marc, 2014; Duckworth & Yeager, 2015) عن أن المثابرة الأكاديمية بمثابة الحصن الواقي للطلاب عندما يصابون بنقص الهمة، وخيبة الأمل، وظهور مشاعر الملل والانتكاسات، والاستسلام للإحباطات التي تحدث لهم في أثناء الدراسة؛ حيث إن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من المثابرة والعزم الأكاديمي، يتمتعون بالرغبة في التحمل وبذل الجهد لإتمام أهدافهم القصيرة أو الطويلة الأمد، وعلى النقيض، فأن الطلاب لا تتوافر فيهم هذه السمات، يركنون إلى الخمول والكسل، وتنمو لديهم مشاعر الضيق واليأس، وقد يحيدون عن مواصلة مهامهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وبالرغم من إجراء الباحثين العديد من الدراسات والبحوث في المتغيرات الإيجابية لدى طلبة الجامعة، والتي تهدف إلى الارتقاء بمستوى مهاراتهم، وإشباع رغباتهم، والحد من انتشار مشكلاتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية وغيرها، والسعي للوصول إلى جودة الحياة الأكاديمية، غاية كل طالب وطالبة، إلا أنه لم يتم التوصل إلى أي دراسات أو بحوث في البيئتين العربية والأجنبية - في حدود ما تم الاطلاع عليه - تناولت الدور الوسيط للمثابرة الأكاديمية في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بشكل عام، أو طلبة جامعة الأزهر بشكل خاص؛ مما دفع الباحثون لدراسة هذه المشكلة بهدف التوصل إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات التي قد

تساعد في تقديم الحلول ومعالجة هذه القضية، مع لفت أنظار القائمين على التعليم الجامعي، وذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس، والباحثين وغيرهم، لتقديم الدعم. وعلى إثر ذلك، تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما إمكانية تحقيق النموذج المقترح - للعلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط - مطابقةً جيدةً لبيانات طلبة جامعة الأزهر المشاركين في البحث؟
٢. ما التأثيرات المباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؟
٣. ما التأثيرات المباشرة للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؟
٤. ما التأثيرات المباشرة للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؟
٥. ما التأثيرات غير المباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة الأزهر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

- إمكانية تحقيق النموذج المقترح - للعلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط - مطابقةً جيدةً لبيانات طلبة جامعة الأزهر المشاركين في البحث.
- التأثيرات المباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
- التأثيرات المباشرة للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
- التأثيرات المباشرة للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
- التأثيرات غير المباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة الأزهر.

أهمية البحث:

من الناحية النظرية:

- تبدو في تناول شريحة مهمة وهي طلبة الجامعة؛ من أجل الوقوف على مشكلاتهم والسعي لحلها.
- إلقاء الضوء على أهمية الأدوار المتعددة التي يمكن أن تقوم بها المثابرة الأكاديمية في التعامل مع الآثار السلبية للتأزم النفسي لدى طلبة الجامعة، ومحاولة تغيير مسار حياتهم للأفضل.
- لفت أنظار القائمين على التعليم الجامعي في إحداث نوع من الوعي بأهمية الإصرار والتحدي في أوقات الأزمات وغيرها من الأوقات الصعبة التي تمر بطلبة الجامعة، وصولاً بهم إلى حالة من الرضا في الحياة الأكاديمية، ووصولاً إلى أفضل مستوى ممكن يمكن أن يُسهم في الارتقاء بمسيرتهم الدراسية.

ومن الناحية التطبيقية:

- فتتجلى في الاستفادة من أدوات البحث ونتائجه وتوصياته ومقترحاته لدى المهتمين بالعلوم النفسية وذوي الاختصاص في تقديم الدورات الإرشادية لطلبة الجامعة عن طريق الجهات المختصة وغيرها.
- فضلاً عن بناء البرامج التدخلية، ورسم الخطط الإرشادية والعلاجية لمواجهة التحديات التي تؤثر سلباً على حالتهم النفسية، وإحداث حالة من المرونة والتوافق مع الأزمات النفسية التي تخلفها الدراسة، وصولاً إلى جودة الحياة الأكاديمية التي بمقتضاها تتحدد مسيرتهم العلمية على أفضل وجه ممكن.
- ترسيخ النظرة التفاضلية للمستقبل، والإقبال على الحياة المهنية بصدق، وبكل عزم ودافعية، والاستفادة من هذه الكوادر في الشق الاستثماري في المنظومة التعليمية وجودة مخرجاتها.

مصطلحات البحث:

١- المثابرة الأكاديمية Academic persistence: يعرفها الباحثون بأنها: "استعداد طلبة جامعة الأزهر لبذل الجهد والالتزام بمهامهم الدراسية، والإصرار على إنجاز الأهداف الأكاديمية، مع التركيز على تطوير الذات، وإدارة الوقت بفعالية، إضافة إلى مواجهة التحديات الأكاديمية بثبات، والعزيمة على تطوير الذات الأكاديمية في مختلف

التخصصات". وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون وفقًا لمقياس المثابرة الأكاديمية المعتمد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية Perseverance in achieving academic goals ويقصد بها: "تركيز جهود الطلبة لتحقيق النجاح الأكاديمي، وعدم الاستسلام عند مواجهة العقبات الدراسية، ووضع خططًا واضحة لتحقيق الأهداف، والإيمان بقيمة المسؤولية تجاه الغاية الأكاديمية".

ب- إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية Time management and academic commitment ويقصد بها: "تنظيم أوقات الطلاب لإنجاز جميع مهامهم الدراسية، وتجنب التسويف الأكاديمي، ووضع جدولًا زمنيًا واضحًا للأنشطة الأكاديمية، فضلًا عن إعطاء الأولوية للمهام الدراسية الأكثر أهمية".

ج- مواجهة التحديات الدراسية بثبات Resilience in facing academic challenges ويقصد بها: "تعامل الطلاب مع المشكلات الدراسية بهدوء وروية، والبحث عن حلول فعالة لأي عقبات تواجههم في أثناء الدراسة، والتحلي بالصبر والثبات عند مواجهة العقبات الدراسية، والإيمان بقدراتهم وإمكاناتهم".

د- تطوير الذات الأكاديمية Academic self-development وتعني: "سعي الطلاب باستمرار لاكتساب مهارات جديدة تساعدهم في تحقيق غايتهم الأكاديمية بكل كفاءة، والبحث عن مصادر تعليمية إضافية لدعم دراستهم، والتعلم من الأخطاء لتجنبها مستقبلاً، والحرص على استخدام التقنيات الحديثة".

٢- التأزم النفسي Psychological distress يعرفه الباحثون بأنه: "الحالة التي يشعر فيها الطلبة بضغوط نفسي وعاطفي نتيجة التحديات الأكاديمية والاجتماعية؛ مما يؤثر على حالتهم النفسية واستقرارهم العاطفي، وبالتالي، فقدان الدافعية، وصعوبة الوصول إلى أهدافهم". ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون وفقًا لمقياس التأزم النفسي المعتمد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ- الضغوط الأكاديمية Academic stress: "الشعور بالقلق والإرهاق بسبب مشكلات الدراسة، كالجداول الدراسية المكثفة، والتوقعات العالية سواء من الأسرة أو الأساتذة، الأمر الذي يتسبب في فقدان التركيز".

ب- المشاعر السلبية Negative emotions: "الشعور بالإحباط من عدم تحقيق الأهداف الأكاديمية، ومراودة الأفكار السلبية بشأن المستقبل، وصعوبة السيطرة على الأحداث والمواقف في البيئة الدراسية".

ج-التوافق النفسي مع البيئة الجامعية Psychological adjustment to the university environment: والمقصود منه: "وجود صعوبة في التوافق مع متطلبات الحياة الأكاديمية، والشعور بالإرهاق من محاولات التأقلم مع المناهج الدراسية، ومواجهة صعوبات في بناء علاقات إيجابية".

د-إدارة الضغوط النفسية Stress managing: وتعني: "البحث عن طرق لتخفيف التوتر الأكاديمي، والتعامل مع التحديات بكل هدوء ومنطقية، والحرص على وضع أهداف واقعية لتجنب الفشل الأكاديمي".

٣-جودة الحياة الأكاديمية Quality of academic life: يعرفها الباحثون بأنها: "تعبير عن مستوى رضا الطلبة عن تجربتهم الجامعية، من حيث الشعور بالرضا الأكاديمي، والدعم الاجتماعي المقدم في البيئة الجامعية، وحرصهم على التوازن بين دراستهم وبين حياتهم الشخصية والأكاديمية، والعزم على التقدم نحو تحقيق الأهداف والتوقعات". وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصلون عليها وفقًا لمقياس جودة الحياة الأكاديمية المعتمد في البحث الحالي، والمتمثل في الأبعاد الآتية:

أ-الشعور بالرضا الأكاديمي Academic satisfaction: "تعبير عن شعور الطلاب بالإنجاز، والخدمات الطلابية، والبيئة الدراسية، والشعور بمتعة الدراسة، وأن دراستهم الأكاديمية تلبي طموحاتهم".

ب-الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية Social support in the university environment: ويشير إلى: "شعور الطلاب بالرضا نحو الدعم المقدم من أعضاء هيئة التدريس والزملاء وإدارة الكلية، وأن الجامعة تهتم بمصلحتهم الأكاديمية والشخصية، وحل مشكلاتهم الدراسية، من أجل تحقيق أهدافهم".

ج-التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية Balancing personal and academic life: ويقصد بذلك تمكّن الطلبة من تحقيق التوازن بين الالتزامات الدراسية والحياة الشخصية، والتمكّن أيضًا من إدارة الوقت لتحقيق الراحة النفسية، وتحقيق الاستقرار بين عملهم الأكاديمي وأنشطتهم الشخصية".

د-التطوير الشخصي والأكاديمي Personal and academic development: ويشير إلى: "مشاركة الطلبة في الأنشطة الجامعية، وورش العمل، لتنمية مهاراتهم الشخصية، والحرص على تحسين قدراتهم الأكاديمية باستمرار، واستغلال الفرص المتاحة في الجامعة لتحقيق التطوير الشامل".

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: وتتمثل في المثابرة الأكاديمية، التأزم النفسي، وجودة الحياة الأكاديمية.

الحدود البشرية: وتحدد في مجموعة من المشاركين الذين تم اختيارهم من جامعة الأزهر بالقاهرة، انحصر عددهم في (٤٢١) طالبًا وطالبة، بواقع (٢٤٣) من الذكور، (١٧٨) من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط قدره (٢٠,٧٥١) عامًا، وانحراف معياري (١,٦٣٧).^(٢)

الحدود الزمانية: طبقت أدوات البحث الميدانية في العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على بعض كليات جامعة الأزهر بالقاهرة بما يراعي فرعي (البنين - والبنات)، متمثلة في: (التربية بنين وبنات - التجارة بنين وبنات - والإعلام بنين وبنات).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التأزم النفسي

يُعد التأزم النفسي من أكثر المشكلات التي أصبحت تهدد حياة الأفراد في الآونة الأخيرة بشكل عام؛ وطلبة الجامعة بشكل خاص؛ نتيجة كثرة الضغوط بشتى صورها، واختلاف نظام الحياة، وكثرة الالتزامات، وفقد القدرة على مواجهة التحديات الحياتية بمختلف مجالاتها؛ الأمر الذي ينذر بالقلق على مستقبل حياة هؤلاء الأفراد، وزعزعة استقرارهم، سواء من الناحية النفسية، أو الأكاديمية، أو الاجتماعية.

فكما أشار كل من Schmitset al., (2012) بأن العديد من مختلف العقبات في سياق الحياة الاجتماعية، هي عوامل تُنبئ بالتأزم النفسي لدى الأفراد على مختلف أعمارهم، غير إن فئات التعليم العالي هم من أكثر الفئات تعرضاً للتأزم النفسي، وخاصة أولئك الذين يعانون من مشكلات اقتصادية؛ إذ لذلك تأثير على مهامهم الأكاديمية؛ مما يزيد من تفاقم الأعباء، وبالتالي، التأثير السلبي على مستقبلهم الدراسي.

ويشير كل من Dongreet al., (2022) بأن التأزم النفسي من أكثر المشكلات التي تواجه الأفراد حال تعرضهم لمستويات مرتفعة من الضغوط قد تنعكس سلباً على صحتهم العقلية والجسدية؛ إذ من المتوقع أن يؤدي التأزم النفسي إلى تعرضهم لانخفاض وظائف الجهاز المناعي وانتشار الأمراض؛ مما يؤثر على كفاءة العقل والجسم، وانتشار الكثير من المشكلات كالتعرض للصداع المستمر، والغثيان، واضطراب الجهاز الهضمي،

(٢) سوف يأتي الحديث عن وصف المشاركين في البحث الأساسي في جزء إجراءات البحث.

وارتفاع معدلات القلب وغيرها. ففي دراسة أجراها Islam (2019) على (٢٤٢٥) شخصاً من مختلف الأعمار والفئات التعليمية، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٩٠) عاماً، تبين أن نسبة انتشار الاضطرابات النفسية بلغت (٥٢,٥%)، وقد تمثلت هذه النسبة في (٢٢,٧%) يعانون من تأزم نفسي خفيف، (٢٠,٨%) تأزم نفسي متوسط، (٩,٠%) تأزم نفسي شديد. وهو ما دفع العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة إلى الاهتمام بدراسة التأزم النفسي والمتغيرات النفسية التي قد تتوسط هذه العلاقة واكتشاف تأثيراتها.

وفي هذا الصدد، يشير Doran (2010) إلى تعريف التأزم النفسي على أنه: حالة يشعر بها الفرد ويستجيب من خلالها للمواقف والأحداث المقلقة أو المحبطة، وقد تصل إلى حد التهديد للحياة في كثير من الأحيان إن زادت عن الحد. ويعرفه كل من Haile et al., (2017) على أنه: خلل في الأفكار أو الإدراك والعمليات العاطفية، تضعف قدرة الفرد على التحكم في السلوك والتعامل مع متطلبات وتحديات الحياة المختلفة. فيما يعرفه كل من Belay et al., (2021) بأنه: حالة من المعاناة النفسية والعاطفية التي يعاني منها الأفراد، وتتميز في الغالب بظهور أعراض جسمية كالأرق، الصداع، فقدان الطاقة، الاكتئاب، الإحباط، اليأس، القلق، الشعور بالتوتر والإرهاق. ومن وجهة نظر كل من Viertiöet al., (2021) أن التأزم النفسي حالة تشير إلى المفهوم العام للأداء النفسي، يمكن من خلالها وصف شعور الفرد غير القادر على مواجهة أحداث الحياة المجهدة. وتشير الباز (٢٠٢٣) إلى تعريف التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة بأنه: حالة نفسية يشعر بها الطلاب، تتضمن شعوراً بالتوتر والإرهاق والإحباط، تؤثر على أدائهم الشخصي والأكاديمي في مواجهة أحداث الحياة. أما Yazdanpanah & Marashian (2023) فقد عرفا التأزم النفسي على أنه: حالة عقلية غير سارة، تتصف بالتوتر والقلق والاكتئاب وتدني قيمة الذات؛ مما يضعف مستوى الصحة العقلية للأفراد، وفقدان قدراتهم على أداء أعمالهم بثقة وكفاءة.

وبتحليل التعريفات السابقة، أمكن استخلاص مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- أن التأزم النفسي يشير إلى ردود أفعال سلبية نفسية وعاطفية، تنشأ نتيجة المواقف والأحداث المحبطة، وينتج عنها فقدان التحكم في السلوكيات والانفعالات، وصعوبة التعامل مع تحديات الحياة المختلفة (Doran, 2010; Haile et al., 2017; Viertiö et al., 2021).
- معاناة نفسية وعاطفية، تتميز في الغالب بظهور أعراض نفسية Belay et al., (2021).

- مجموعة من الأعراض النفسية التي تؤثر على مستوى الأداء ومواجهة الضغوط (الباز، ٢٠٢٣).
- ينتج عن التأزم النفسي تدني مستوى الذات، وضعف مستوى القدرات العقلية، والتأخر في أداء الأفراد لمهامهم الحياتية (Yazdanpanah&Marashian, 2023).

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة لمفهوم التأزم النفسي، خلص الباحثون إلى تعريف التأزم النفسي في البحث الحالي بأنه: حالة نفسية عاطفية سلبية، تتضمن شعوراً بالإجهاد والتوتر وفقدان الدافعية والطاقة لمواصلة مهام الحياة المختلفة، تؤثر على معنويات الأفراد وتفقدهم العزيمة على مواجهة الضغوط والتحديات.

وهناك بعض العوامل المؤثرة في التأزم النفسي، لعل أهمها أحداث الحياة غير المرغوب فيها، والضغوط المتعاقبة؛ أي أنه كلما حدثت تغييرات في حياة الأفراد، كلما ارتفعت الضغوط، وبالتالي، مستوى التأزم الذي يعانون منه، إضافة إلى عوامل مرتبطة بالطبقة الاجتماعية والاقتصادية، فكلما ارتفع الوضع الاجتماعي والاقتصادي من حيث التعليم والعمل والدخل، كلما انخفض مستوى التأزم النفسي، يضاف إلى ذلك عامل النوع، فقد تبين أن الإناث أكثر عرضة للتأزم النفسي مقارنة بالذكور، كما أن طلبة الجامعة وفقاً للمؤشرات أكثر شعوراً بالتأزم النفسي من الأفراد العاديين (Golden et al., 2018). وهو ما تحققت منه دراسة (Alfiyanet al., 2020) التي تناولت أثر التأزم النفسي على مجموعة من طلبة الجامعة بلغ عددهم (٣٨١٩) طالباً وطالبة من جامعة يونيفرسييتاس، وبعد تطبيق استبيان الصحة العامة لقياس التأزم النفسي، أسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى التأزم النفسي لدى المشاركين، وأن الإناث أكثر تأزماً من الذكور خاصة الطلاب الجدد. وتؤيد ذلك أيضاً نتائج دراسة كل من (March-Amengual et al., 2022)؛ حيث استهدفت تقصي مدى انتشار التأزم النفسي والإرهاق النفسي وعلاقتهما بالأداء الأكاديمي لدى مجموعة من طلبة الجامعة، انحصر عددهم في (٥٠٦) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من كليات (الطب، التمريض، العلاج الطبيعي، علم النفس، البيولوجيا، العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال، التاريخ، الأدب، والهندسة)، طبق عليهم مقياس التأزم النفسي، ومقياس الإرهاق النفسي، ومقياس الأداء الأكاديمي، وجميعهم من إعداد الباحثين، وخلصت النتائج عن انتشار نسبة التأزم النفسي والإرهاق لدى المشاركين ونسبة (٢٧,١%)، وأن لكليهما تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي، كما كشفت النتائج عن أن الإناث أكثر تأزماً من الذكور، ومن جانب آخر، بينت النتائج ميل طلاب الكليات العلمية للإحباط مقارنة بطلاب الكليات النظرية، كما اتضح وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التأزم النفسي وبين الأداء الأكاديمي لدى الأفراد المشاركين.

وحول أبعاد التأزم النفسي لدى طلبة الجامعات، فبعد البحث والاطلاع في نتائج الدراسات والبحوث السابقة، تبين أن هناك العديد من الأبعاد المختلفة، يمكن الإشارة إليها من خلال جدول (١) الآتي:

جدول (١)
أبعاد التأزم النفسي

م	الباحث	سنة النشر	الأبعاد
١	Dressler et al.,	2007	الحزن - اليأس - لوم الذات - وانعدام القيمة.
٢	Arden-Close et al.,	2008	القلق - والاكتئاب.
٣	Martin et al.,	2013	القلق الأكاديمي - تجنب الفشل - السيطرة غير المؤكدة - فقدان الاستقرار العاطفي - والعصبية.
٤	عبد الحي	٢٠٢١	عدم القدرة على التحمل - القلق والاكتئاب - وتدني قيمة الذات.
٥	Riehm et al.,	2021	القلق - والاكتئاب.
٦	الباز	٢٠٢٣	التوتر النفسي - الإحباط واليأس - والإرهاق النفسي.

يتبين من جدول (١) أن هناك اختلافاً من دراسة لأخرى حول الأبعاد المستخدمة للتأزم النفسي، وقد يرجع هذا الاختلاف من باحث إلى آخر حسب أهداف وعينة كل دراسة. وفي ضوء التصنيفات السابقة، وبناءً على ما أسفر عنه التحليل العملي لاستكشافي^(٣) لمقياس التأزم النفسي من إعداد الباحثين، تم التوصل إلى أربعة أبعاد، شملت: (الضغوط الأكاديمية، المشاعر السلبية، التوافق النفسي مع البيئة الجامعية، وإدارة الضغوط النفسية)، وقد سبق وأن تمت الإشارة إلى المقصود منها في مصطلحات البحث الإجرائية.

وهناك محاولات عديدة قام بها الكثير من واضعي النظريات والنماذج لتفسير ظاهرة التأزم النفسي، فوفقاً لنظرية التحليل النفسي، فقد أدرج "Freud" مؤسس هذه النظرية هذا الاضطراب في عداد الأعصاب الفعلية ActualNeuroses شأنه في ذلك شأن عصاب القلق، وأنه لا ينجم عن صراع نفسي مع أحداث ومواقف الحياة؛ لأنه يتولد مباشرة من الطاقة النفسية للفرد، وأنه قائم على أساس عصبي فسيولوجي (فرويد، ١٩٩٣). لكن هذه الرؤية ثبت بطلانها؛ لأن هناك كثيراً من العوامل النفسية التي تتحكم في آلية هذا النوع

(٣) سوف يأتي الحديث بالتفصيل عن التحليل العملي الاستكشافي لمقياس التأزم النفسي في جزء إجراءات البحث.

من الاضطراب؛ حيث يقول علماء النفس في هذا: "ليس هناك من الأدلة المادية الكافية ما يحملنا على الاعتقاد بأن لدينا مقداراً من الطاقة النفسية يمكن أن يدّخر ويستنفد ثم يملأ من جديد، ولا نعرف متى يدرها الضيق النفسي أو الإعياء أو الإجهاد العصبي النفسي، فحتى لو كان الجسد مرتاحاً، فإن النفس في تعبها وإجهادها تبدو في صورة أخرى، لتبدو وتتماثل كما يألفها أي منا في لحظات الراحة" (عبد الله، ٢٠١٥). وطبقاً لنظرية التفاعل البيئشخصي، فتعزى الصعوبات النفسية والعلاقات البيئشخصية إلى الاختلال الوظيفي في أنماط التفاعل، وأن ما يعانيه الأفراد من أزمات نفسية ما هو إلا نتاج سوء علاقاتهم مع الآخرين، وأن التأزم النفسي يمكن تحديده من خلال أنماط العلاقات الشخصية المختلفة للفرد المصاب به (Atkinson et al., 1996). ومن وجهة نظر أنصار الاتجاه الطبي، أن التأزم النفسي هو شكل من أشكال الخلل العصبي المسؤول عن اضطراب التفكير والسلوك، ويحتاج إلى الرعاية الطبية (Carson et al., 1996).

يستدل من النظريات السابقة، أنها قدمت رؤى مختلفة للتأزم النفسي. فوفقاً لنظرية التحليل النفسي، كان يُعتقد أن التأزم النفسي ناتج عن صراعات داخلية متعلقة بالطاقة النفسية. إلا أن الأبحاث الحديثة أكدت أن العوامل النفسية والبيئية تلعب دوراً أساسياً في ظهور هذه الحالة. فالضغوط النفسية الناتجة عن الأعباء الحياتية تؤدي إلى اضطرابات تؤثر على الصحة العقلية والجسدية للأفراد. وتوصلت نظرية التفاعل البيئشخصي إلى أن المشكلات النفسية تنشأ نتيجة اختلال العلاقة مع الآخرين، وهذا التفسير يتفق إلى حد ما مع تفسير الاتجاه النفسي. أما المنظور الطبي فرأى أن التأزم النفسي إنما هو خلل ناتج عن اضطرابات تفكير الأفراد وسلوكياتهم، وهو ما يتطلب الاهتمام والرعاية الطبية، وفي المجل، فإن لكل اتجاه رؤية خاصة استدل بها على تفسير التأزم النفسي، ويمكن القول بأن التأزم النفسي ينشأ نتيجة كثرة الضغوط المختلفة في حياة الأفراد، وتغيرات الأوضاع، فقد أصبح الناس في تيهة من أمورهم نتيجة تحديات الحياة.

وعلى إثر ما تقدم، يتضح أن التأزم النفسي من المشكلات النفسية الأكثر انتشاراً وتأثيراً على الأفراد، وخصوصاً طلبة الجامعة الذين يواجهون ضغوطاً متزايدة نتيجة تغير نمط الحياة وكثرة الالتزامات، فوفقاً لما عرض، فإن طلاب التعليم العالي من الفئات الأكثر عرضة للتأزم النفسي، خاصة أولئك الذين يعانون من مشكلات اقتصادية واجتماعية، وأن هذه المشكلات تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، وتزيد من احتمالية تعرضهم لمشكلات نفسية وصحية متعددة. كما تجلت مظاهر التأزم النفسي في العديد من الأعراض، منها التوتر، الاكتئاب، انخفاض الثقة في النفس، وصعوبة التوافق مع متطلبات الحياة، وأن التأزم النفسي لا يقتصر على التأثير النفسي فقط، بل يمتد ليشمل مظاهر جسدية مثل الأرق، الصداع، واضطراب الجهاز الهضمي. ويؤكد الباحثون أن هذه الحالة قد تؤدي

إلى تراجع القدرة على إدارة الحياة اليومية؛ مما يضعف الأداء الشخصي والأكاديمي. إضافة إلى ذلك، فإن تنوع العوامل المؤثرة في التأزم النفسي ما بين الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، والنوع، وأحداث الحياة المفاجئة وغير المرغوبة لها دور كبير في زيادة تفاقمه، فقد أظهرت الدراسات أن الإناث أكثر عرضة للتأزم النفسي مقارنة بالذكور، إضافة إلى أن الطلاب الجدد يعانون بشكل خاص من تحديات التوافق مع الحياة الأكاديمية، كما أن الطبقات الاجتماعية الأقل دخلاً وتعليمياً تُظهر معدلات أعلى من التأزم النفسي نتيجة لزيادة الأعباء والضغوط اليومية، وأن هناك انعكاسات للتأزم النفسي على الأداء الأكاديمي؛ إذ يلعب التأزم النفسي دوراً محورياً في التأثير على الأداء الأكاديمي.

وعليه، يمثل التأزم النفسي تحدياً نفسياً واجتماعياً يحتاج إلى اهتمام خاص، خصوصاً بين طلبة الجامعة. ومن الضروري توفير بيئة داعمة لهم، تركز على تعزيز الصحة النفسية وتقديم المساندة للتغلب على الضغوط والتحديات الحياتية. كما أن العمل على بناء استراتيجيات فعالة لإدارة الضغوط النفسية والأكاديمية يُعد خطوة أساسية نحو تمكين الطلاب من تحقيق أداء أكاديمي وشخصي متوازن ومستقر.

التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة:

يمثل التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة أمراً غاية الأهمية؛ نظراً لارتباطه بالسلوكيات المحفوفة بالمخاطر السلبيه على الحياة الأكاديمية، وظهور بعض الاضطرابات، كما أنه مصدر توتر لمقدمي الخدمات التعليمية أيضاً؛ بسبب تأثيره السلبي على تحصيل الطلاب وتقدمهم العلمي، وبما أن التأزم النفسي يتم اختباره بالاستجابة للتوتر ويرتبط بفقد القدرة على التعامل بشكل فعال مع الأحداث والمواقف، فإن علاقته بالضغط والتأقلم بين طلاب التعليم العالي هي موضع اهتمام، ولا بد أن يؤخذ في الاعتبار ضرورة بذل الجهود للتخلص من وطأته أو على الأقل الحد من انتشاره (Christine et al., 2014)؛ إذ يرتبط بالعديد من المشكلات النفسية كاضطراب الضغوط والقلق والاكتئاب لدى طلبة الجامعة (Huang & Zhao, 2020)، وأن طلبة الجامعات أكثر الفئات تضرراً من التأزم النفسي مقارنة بالفئات التعليمية الأخرى، خاصة بين الطلاب الجدد؛ حيث تمثل بداية الدراسة الجامعية تجربة مرهقة بشكل خاص للعديد من الطلاب، وأن التأزم النفسي من ضغوط الدراسة هو نتيجة شائعة للمتطلبات المرتبطة بالنظام الجامعي، ويزداد في أثناء فترة وجود الطلاب في الجامعة، ويرتبط بالنتائج الأكاديمية الضعيفة، كضعف الأداء الأكاديمي، وفقدان القدرة على الالتزام بالمتطلبات الأكاديمية (Sharp & Theiler, 2018). كما أن مظاهر التأزم النفسي أكثر شيوعاً لدى طلبة الجامعة وخاصة ما يتعلق بالمخاوف الدراسية والاكتئاب والقلق وينسب عالية، وهو ما كشفت عنه نتائج بعض الدراسات، منها:

(العصيمي ومخيمر، ٢٠١٩؛ عيد، ٢٠٢٣؛ Goger et al., 2020; Khatatb, 2015; (Liu et al., 2020; Kaparounaki et al., 2020).

ويشير كل من Collie et al., (2017) بأن الطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي الناتج عن الضغوط الدراسية، هم في أمس الحاجة لتقديم الدعم لكي يتمكنوا من تحقيق أهدافهم الأكاديمية في البيئة الجامعية؛ وهو ما يؤكد الضرورة إلى البحث وتقديم كافة صور الدعم من أجل السيطرة على هذه المشكلات.

وللتأزم النفسي العديد من الآثار السالبة على طلبة الجامعة في بيئتهم الأكاديمية، وهذا ما تبين من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث، ومن بين ذلك الدراسة التي أجراها (Alfiyanet al., 2020) للكشف عن تأثير التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة الجدد على الأعباء الأكاديمية وغير الأكاديمية. شارك في الدراسة (٣٨١٩) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى من جامعة يونيفرسيتاس، تراوحت أعمارهم بين (١٧-٢٢) عاماً، تم اختيارهم من كليات (الاقتصاد، دراسات اللغة، إدارة الأعمال، الدراسات الاجتماعية والسياسية، العلوم الطبية، العلوم، والرياضيات والهندسة). طبق عليهم استبيان الصحة العامة لقياس التأزم النفسي، وأسفرت النتائج عن شعور الطلاب بالتأزم من الدراسة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التأزم النفسي وفقاً للنوع في اتجاه الذكور، ووفقاً للتخصص في اتجاه الكليات العملية.

كما قام كل من (Sayed et al., 2021) بدراسة استهدفت التعرف على مدى تأثير مظاهر التوتر والإحباط على رضا الطلاب الأكاديمي والكشف عن العلاقة بينهما، وذلك لدى (٣١٢) طالباً، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ممثلة في استمارة لجمع البيانات، ومقياس التوتر والإحباط، ومقياس الرضا الأكاديمي من إعداد الباحثين، أسفرت النتائج عن أن الإحباط والتوتر ناتجان عن التأزم النفسي من صعوبة المناهج في البيئة الدراسية، كما أن لهما تأثير سلبي على رضا الطلاب عن أدائهم الأكاديمي، مع وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين كل من الإحباط والتوتر وبين الرضا الأكاديمي.

وهوما تحققت منه أيضاً دراسة (Nanigopal et al., 2022) التي أجريت للتعرف على تأثير التأزم النفسي والمخاطر الأكاديمية على الشعور بالرضا الأكاديمي، واكتشاف العلاقة بين هذه المتغيرات لدى مجموعة من طلبة الجامعة، بلغ عددهم (٦٣٠) مشاركاً، وتم إجراء استطلاع عبر الإنترنت من خلال الاستبيانات التي تم إعدادها من قبل الباحثين، وتوصلت النتائج إلى وجود آثار سلبية كبيرة للتأزم النفسي والمخاطر الأكاديمية على الشعور بالرضا الأكاديمي لدى المشاركين؛ حيث تبين أن أكثر من ثلثي المشاركين وبنسبة (٦٨%) يعانون من التوتر بسبب التأزم النفسي، وأن حوالي (٣٨%) لديهم مخاطر عالية جداً في حياتهم الأكاديمية، فضلاً عن أن (٧٣%) لديهم مستويات

منخفضة إلى متوسطة من الرضا الأكاديمي، وأن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التأزم النفسي والمخاطر الأكاديمية بالرضا الأكاديمي.

وفي الغالب ما تظهر أعراض التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة بسبب عدم الاهتمام، وعدم احتواء مشكلاتهم في هذه المرحلة من قبل المحيطين بهم سواء في الأسرة أو في البيئة الجامعية؛ الأمر الذي يدفعهم للشعور باليأس، وعدم الرغبة في استكمال مسيرتهم، والانخراط في التقييم الذاتي السلبي، والنقد المستمر للذات ولومها؛ مما يزيد من مخاطر التأزم وظهور علامات الإجهاد والتوتر. هذا الأمر يستدعي ضرورة الاهتمام بهم وعدم تركهم للانسياق وراء المتغيرات السلبية التي قد تدمر مستقبلهم (Levine et al., 2020). ومن المتعارف عليه أن لأي ضائقة نفسية العديد من النواتج السلبية لدى الأفراد بشكل عام، ولطلبة الجامعة بشكل خاص، فهي مشكلة شائعة في المجتمع تتبدى في شكل حالة تغيير عاطفي، تتميز بأعراض الإحباط والتوتر، وفي الغالب ما تسبب العديد من المشكلات لدى هذه الفئة، وقد ترجع إلى عوامل متعلقة بالمنافسة والمطالب العالية، وفقدان الدعم أحياناً، والتفكير في المستقبل (الباز، ٢٠٢٣).

وعلى الرغم من إجراء العديد من الدراسات والبحوث للحد من مظاهر التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة، إلا أنه ما زال منتشرًا بين هؤلاء الطلاب، وهو ما تبين من خلال نتائج بعض الدراسات التي أجريت للتعرف على مدى انتشاره في الوسط الجامعي، ومن بين ما تم الحصول عليه دراسة كل من (Moss et al., 2021) التي أجريت للكشف عن مستوى كل من التأزم النفسي وسلوك طلب المساعدة والرفاهية، ومعرفة العلاقة فيما بينهم، وكذا الكشف عن الفروق وفقاً لمتغيري (العمر، والنوع) لدى مجموعة من طلبة الجامعة، انحصر عددهم في (٢٤١) طالباً وطالبة تم اختيارهم من جامعتين في إنجلترا، طبق عليهم مقياس التأزم النفسي، ومقياس سلوك طلب المساعدة، ومقياس الرفاهية، وخلصت النتائج إلى أن (٧٠%) من الأفراد المشاركين يعانون من تأزمات نفسية ما بين الخفيفة إلى الشديدة، فضلاً عن انخفاض مستوى سلوك طلب المساعدة والرفاهية، وأن المستويات المنخفضة من الرفاهية تنبأت بمستويات أعلى من الكرب، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير العمر في اتجاه الفئات العمرية الأصغر، ووفقاً لمستوى النوع في اتجاه الذكور، وقد أبرزت النتائج في الكشف عن بعض العوامل المؤدية إلى التأزم النفسي، ككثرة الأعباء، والتكاليف الدراسية، والتوقعات العالية من الطلاب والأسر، والمنافسات المستمرة بين الطلاب.

كما أجرى كل من (Chen et al., 2022) دراسة للتعرف على مدى انتشار التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة. شارك في الدراسة (٤٢١٢) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلاب الفرقة الأولى في العلوم الصحية بجامعة تايوان، طبق عليهم مقياس التأزم النفسي،

وقد كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى التأزم النفسي من الدراسة بشكل كبير لدى المشاركين، وأنه يمثل لديهم عقبة كبيرة في استكمال مسيرتهم الأكاديمية.

وفي نفس السياق، فقد قام كل من Jaumeet al., (2022) بدراسة لتقصي مدى انتشار التأزم النفسي والإرهاق النفسي وتأثيرهما على الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق بين التأزم والإرهاق وفقاً للتخصص (عملي، ونظري)، والمستوى الدراسي (الأدنى، والأعلى). شارك في الدراسة (٥٠٦) طالباً وطالبة من كليات مختلفة، شملت (الطب، التمريض، العلاج الطبيعي، علم النفس، البيولوجيا، العلوم الاجتماعية، إدارة الأعمال، التاريخ، الأدب، والهندسة)، طبق عليهم مقياس التأزم النفسي، ومقياس الإرهاق النفسي، ومقياس الأداء الأكاديمي، وبعد تحليل البيانات، توصلت النتائج إلى انتشار التأزم النفسي والإرهاق النفسي بنسبة (٢٧٠١%)، وأن لكليهما تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التأزم النفسي والإرهاق النفسي بين طلاب الكليات العملية والنظرية في اتجاه الكليات العملية، وأن معدل انتشار التأزم النفسي كان مرتفعاً لدى طلاب الفرق الأولى.

وهو ما أثبتته أيضاً نتائج الدراسة التي قام بها كل من Nicola et al., (2022) للتعرف على مستوى التأزم النفسي وعلاقته بالضغوط النفسية والاجتماعية لدى طلبة الجامعة والباحثين في مجال الصحة النفسية. شارك في الدراسة (٢٠٧) طالباً وباحثاً، طبق عليهم مقياس التوتر والقلق والإجهاد لقياس التأزم النفسي (DASS-21)، واستبيان كوبنهاجن النفسي والاجتماعي الثالث (COPSOQ III)، وخلصت النتائج إلى ارتفاع مستوى التأزم النفسي لدى الأفراد المشاركين بشكل عام، وكانت النسبة أعلى لدى طلبة الجامعة مقارنة بالباحثين، كما اتضح وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التأزم النفسي والضغوط النفسية والاجتماعية؛ مما يشير إلى الآثار السلبية للتأزم النفسي على حياة الطلاب النفسية والاجتماعية.

وهو ما تحققت منه كذلك الدراسة التي قام بها كل من Seidel et al., (2023) والتي استهدفت الكشف عن مستوى التأزم النفسي وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلبة الجامعة. ضمت الدراسة (١٠٩) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياسي الدراسة، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي، وقد توصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى التأزم النفسي لدى الأفراد المشاركين خاصة في فترة جائحة كوفيد - ١٩، كما أسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التأزم النفسي ومعنى الحياة.

وتتفق نتائج دراسة كل من Zolotareva et al., (2023) مع نتائج الدراسات السابقة، والتي استهدفت الكشف عن مستوى التأزم النفسي والتأزم الجسدي والكشف عن العلاقة بينهما لدى مجموعة من طلبة الجامعة الروسية في أثناء جائحة كوفيد - ١٩ بلغ عددهم

(١٢٣٦) طالبًا، طبق عليهم مقياس التأزم النفسي، ومقياس التأزم الجسدي، كما تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن شيوع التأزم النفسي والتأزم الجسدي بين الطلاب، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين.

ومن ثَمَّ، يبدو مما سبق، أن التأزم النفسي من أكثر المتغيرات السلبية تأثيرًا على حياة طلبة الجامعة الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، وينتج عنه الكثير من الإحباطات واليأس، وخصوصًا في ظل انتشار معدلات البطالة في المجتمع، وبعض الظروف الحياتية الصعبة التي يمرون بها طبيعة مرحلتهم العمرية، ويشعرون بالتوتر والقلق حيال دراستهم الجامعية، وأنه لا جدوى منها عاجلاً أو آجلاً، فضلاً عن نقص عوامل الدافعية والصمود ومواجهة الصعوبات، كما أنهم غير مباليين بمستقبلهم المهني، وهو ما لفت انتباه الباحثون لأهمية دراسة تأثير هذا المتغير على جوانبهم الانفعالية والأكاديمية، وتوفير كافة الحلول التي بموجبها يمكن مواجهة هذه المشكلة، وبث روح العزيمة والتفاؤل للسيطرة على مختلف التحديات.

كما استنتج الباحثون وفق خبرتهما النفسية واتصالهما المباشر بطلبة الجامعة، أن حضور التأزم النفسي يعزى إلى كثير من الأمور الحياتية، من أهمها: الصراع النفسي نتيجة تضارب الرغبات والإقدام والإحجام في السلوك، فهم في حيرة بين إشباع رغباتهم الشخصية وبين تحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ الأمر الذي يسبب لهم الإثناك والضعف، فضلاً عن ضعف الحلية في استخدام أساليب الدفاع النفسي التي من الممكن الاعتماد عليها في مواجهة ضعفهم، يضاف إلى ما سبق النمو الانزعاج لأبسط الأمور، وضعف الثقة في النفس، وسهولة الإيحاء والاستهواء، واعتقادهم في ضعف قدراتهم أو إمكاناتهم، وصعوبة وجود خطة إيجابية للحياة، وعدم وضوح الأهداف ونقص الميول والاهتمامات. كذلك، الاضطرابات الأسرية، وفقدان الروح الاجتماعية في كثير من الأسر، خاصة في ظل تقلبات الحياة والصراع المعيشي من أجل البقاء، هنا تضعف الروح الاجتماعية وينشأ سوء التوافق بين الطالب وأسرته من جهة، وبينه وبين عالمه المحيط سواء الأكاديمي أو الاجتماعي من أخرى. كما أن توقعات الكثير من الأسر تجاه أبنائهم، يضعهم تحت الضغط الشاق المرهق المصحوب بالقلق، والمجهود المجهد الذي يستنفد طاقتهم النفسية، ويحول دون الاستمتاع بالحياة الأكاديمية، ومواجهة ضغوط الدراسة، ومطالبها الكثيرة، والاتجاهات السالبة نحوها.

ثانياً: جودة الحياة الأكاديمية

أصبح موضوع جودة الحياة الأكاديمية في السنوات الأخيرة بؤرة تركيز الكثير من الدراسات والبحوث، باعتبار أن هذا المفهوم يمثل الخبرة الذاتية للمتعلمين في مختلف المراحل الدراسية (Kaur & Vig, 2016)؛ لذلك تحرص الكثير من الجامعات على

الاهتمام بتحقيق جودة الحياة الأكاديمية كما وكيفا، من خلال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتطوير المناهج بما يوائم المستجدات التربوية والعلمية، وبما يخدم حاجات المجتمع، وتوفير كافة الخدمات والتسهيلات للطلاب الجامعي؛ كونه الهدف المنشود من العملية التعليمية لتحقيق مردود إيجابي على حياته الأكاديمية والمهنية، وقدرته على إنجاز المهام المكلف بها، والتفاعل الإيجابي مع دوره الأكاديمي أيضا لتحقيق الغاية المرجوة في المنظومة التعليمية (سمكري، ٢٠٢٢)، وبالتالي، باتت جودة الحياة الأكاديمية مطلباً مهماً وملحاً لدى القائمين على التعليم الجامعي، ويظهر هذا واضحا وجليا من خلال الزيارات المتعددة لوحدة الجودة الدائمة لجامعات مصر بكتلياتها المختلفة، ولعل أهم ما يقيس جودة الحياة الأكاديمية هم طلبة الجامعة ورضاهم عن المستوى التعليمي، والإنشائي، والمساندة الأكاديمية المقدمة من قبل القائمين على مؤسسات التعليم الجامعي (خليل، ٢٠٢٢).

وينظر (Ahangr 2010) إلى جودة الحياة الأكاديمية للطلاب الجامعي بأنها: مجموعة من الخدمات التي تساعد على توظيف إمكاناته العقلية وإثراء وجدانه من أجل تحقيق أهدافه. ومن وجهة نظر (Kanadli 2016) أنها: المستوى الذي يصل إليه الطالب بناءً على خبراته في تعلم مجال ما. فيما يشير إليها كل من (Pedro et al., 2018) بأنها: شعور الطلاب العام بالرضا في أثناء تواجدهم بالجامعة، وهو ما يمكن الحصول عليه من خلال توقعاتهم وإشباع احتياجاتهم ورغباتهم التعليمية. ومن وجهة نظر الغزي (٢٠٢١) بأنها: حالة شعورية يعيشها الطالب قوامها الإحساس بارتفاع الكفاءة الذاتية والمرونة في مواجهة الضغوط والصعوبات الأكاديمية، وصولاً إلى حالة من الرضا الأكاديمي، والتخطيط الجيد لمستقبله، وذلك من خلال بيئة تتوفر فيها المساندة الأكاديمية. وتنتظر إليها سمكري (٢٠٢٢) على أنها: مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن تتوفر في المحيط الجامعي، والتي من شأنها تجويد العملية التعليمية، وتعزيز الشعور بالتوافق والرضا والانسجام مع المحيط الجامعي، والدفع إلى الأداء المتميز، والتخطيط الجيد للمستقبل. وتشير إليها الربيع (٢٠٢٣) بأنها: اكتساب الطالب لخبرات ومهارات واستعدادات لإنتاج شيء يساهم في تطوير حياته الجامعية، وإملاكه لسمات إيجابية تمكنه من الإنجاز الأكاديمي وتحقيق الجودة الشاملة في مجال تخصصه.

يستخلص الباحثون من التعريفات السابقة لجودة الحياة الأكاديمية مجموعة من النقاط، أهمها:

- أنها اتفقت في معظمها بأن جودة الحياة الأكاديمية تشير إلى الشعور الشامل بالرضا العام الذي يدركه الطالب في أثناء تواجده في الجامعة (Pedro et al., 2018؛ الغزي، ٢٠٢١؛ وسمكري، ٢٠٢٢).

- الحصول على أفضل المستويات في مجال التعلم الأكاديمي، وإشباع الاحتياجات والرغبات التعليمية (Kanadli, 2016; Pedro et al., 2018).
- التأقلم مع المحيط الجامعي، والتخطيط الجيد للمستقبل (الغزي، ٢٠٢١؛ وسمكري، ٢٠٢٢).

وفي ضوء تلك التعريفات، تم استخلاص تعريف جودة الحياة الأكاديمية على أنها: "مجموعة من الخدمات التي ينبغي توافرها في البيئة الأكاديمية، يشعر الطلاب من خلالها بحالة من الرضا عن العملية التعليمية، والسعي إلى التخطيط الجيد، والتميز في الأداء الدراسي، والرغبة والمرونة في إنجاز المهام المطلوبة، ومواجهة التحديات الأكاديمية في المحيط الجامعي، والتطلع إلى التخطيط الجيد لتحقيق الأهداف الدراسية، والاستمتاع بالدراسة الجامعية والرضا عنها، فضلاً عن النظرة التفاؤلية للتعلم، والتطلع للمستقبل".

ولجودة الحياة الأكاديمية أهمية بالغة في البيئة الجامعية؛ حيث يذكر Ozben (2013) إلى أنها تزود الطلاب بالعديد من المهارات الأكاديمية المحفزة للإنجاز، والرضا عن حياتهم بمختلف جوانبها، فضلاً عن مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات الأكاديمية، والقدرة على التفوق الأكاديمي، والرغبة في التعلم، واستزادة المعرفة في كافة المجالات العلمية. ويضيف كل من Pedro et al., (2018) بأن أهمية جودة الحياة الأكاديمية تكمن في ارتفاع مستوى دافعية الطلاب نحو التعلم، كما أن لها تأثير إيجابي ودال على الأداء الأكاديمي، وتسهم بقدر كبير وفعال في تعزيز مشاعر الانتماء والرغبة في التعلم.

ولأهمية جودة الحياة الأكاديمية في المنظومة التعليمية على وجه العموم، ومؤسسات التعليم العالي على وجه الخصوص، فقد وضعت "رؤية مصر ٢٠٣٠" ضمن أولوياتها تحقيق "تعليم عالي الجودة متاحاً للجميع دون تمييز، مركّزاً على الطالب المُمكن تكنولوجياً"، وعلى الجامعات المصرية -بما فيها جامعة الأزهر- أن تسعى لتحقيق تلك الرؤية، وفي سبيل تحقيق ذلك، تسعى الحكومة المصرية للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي من خلال تحقيق عدد من المؤشرات، لعل أهمها: أن تكون جميع مؤسسات التعليم العالي معتمدة مرتين على الأقل بحلول عم ٢٠٣٠ من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦).

وينبغي الأخذ في الحسبان بعض العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأكاديمية؛ حيث تتأثر بمستوى رضا الطلاب عن بيئتهم الجامعية بشكل عام، وعن بيئتهم الأكاديمية بشكل خاص، وهو ما تحققت منه دراسة السمدوني ومجاهد (٢٠١٣) التي استهدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية في البيئة الجامعية، وكذا معرفة الفروق في رضا الطلاب وفقاً لمتغير النوع (ذكور - وإناث) والجنسية (سعودي -

وغير سعودي) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي - شرعي). وذلك لدى (١٧٥١) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جامعة القصيم، جامعة الملك خالد، جامعة تبوك، جامعة الملك فيصل، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة، مع استخدام المنهج الوصفي، وكشفت النتائج عن ضعف مستوى رضا الطلاب عن حياتهم الجامعية بما في ذلك الحياة الأكاديمية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عوامل رضا الطلاب وفقاً لمتغير النوع في اتجاه الذكور، ووفقاً للجنسية في اتجاه غير السعوديين، ووفقاً للتخصص في اتجاه التخصص الأدبي. وفي نفس الإطار، فقد بحثت دراسة كل من (Mulyonoet al., (2020 تأثير جودة الخدمات على رضا طلبة الجامعة وللاهم في إحدى الجامعات الخاصة في جمهورية إندونيسيا. وقد شارك في الدراسة (٣١٢) طالباً، طبق عليهم استبانة لجمع البيانات، مع استخدام المنهج الوصفي، وقد كشفت النتائج أن رضا الطلاب عن جودة الخدمات يقع في المستوى المتوسط، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا الطلاب عن الخدمات الأكاديمية والولاء للجامعة. ومن جهة أخرى، فقد بحثت دراسة كل من (Rozak et al., (2022 تقييم جودة الخدمات الأكاديمية لدى طلاب جامعتي إندونيسيا وروسيا والبالغ عددهم (٣٦٢) طالباً، بواقع (١٨١) من جامعة روسيا، (١٨١) من جامعة إندونيسيا، طبق عليهم استبانة بغرض تقييم الخدمات المقدمة بناءً على تصوراتهم الأولية قبل التحاقهم بالجامعة وتصوراتهم الحالية، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب من كلا البلدين كانت لديهم توقعات أعلى بكثير بشأن جودة الخدمات الأكاديمية قبل التسجيل في جامعاتهم، ومع ذلك اختلفت نتائج القياس اختلافاً كبيراً في الجامعات الروسية والإندونيسية وفق تصوراتهم الحالية؛ حيث اتضح أن لدى طلاب جامعات روسيا تصورات عالية عن جودة الخدمات في جامعاتهم؛ مما يشير إلى توقعات عالية للخدمات التي تقدمها الجامعات ورضاهم عنها، أما عن طلبة الجامعة الإندونيسية، فتوجد فجوة بين تصوراتهم عن جودة الخدمات الأكاديمية؛ حيث تبين أنه لديهم نظرة سلبية عن جودة الخدمات التي تقدمها جامعاتهم؛ مما يدل على شعور الطلاب بعدم الرضا عن جودة الخدمات الأكاديمية.

كما تتأثر جودة الحياة الأكاديمية بعمر الطلاب، فكلما كانت أعمار الطلاب أكثر نضوجاً، فإن ذلك يكون له المردود الإيجابي على جودة حياتهم الأكاديمية (Arslan&Akkas, 2014). كما تتأثر جودة الحياة الأكاديمية بطبيعة البيئة الأكاديمية المحيطة بالطالب؛ ذلك أن توفير مناخ أكاديمي صحي من شأنه أن يساعده على تحقيق جودة الحياة الأكاديمية بالطريقة التي تتفق مع أهدافه وقيمه الخاصة، وكذلك توقعات المحيطين به من الآباء وأعضاء هيئة التدريس والأصدقاء؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على دافعيته واستثارة قدراته وإمكاناته والعمل على تطويرها، ومن ثم، تحقيق أداء

أكاديمي متميز (سمكري، ٢٠٢٢). وينبغي كذلك عدم إغفال بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير سلبي في تحقيق جودة الحياة الأكاديمية إذا ما لم يتم توظيفها بشكل صحيح، ومنها: سنوات الخبرة لدى أعضاء هيئة التدريس، ومستوى التحصيل الذي يحققه الطلاب، والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس أيضاً، فكلها أمور قد تأتي بنتائج سلبية على جودة الحياة الأكاديمية (محمد، ٢٠٢٣).

ولجودة الحياة الأكاديمية العديد من الأبعاد، فبناءً على ما تم الاطلاع عليه، تم التوصل إلى مجموعة من الأبعاد المختلفة لجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، يمكن الإشارة إليها في جدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية

م	الباحث	سنة النشر	الأبعاد
١	Sirgy et al.,	2007	الرضا العام عن الحياة الجامعية - الرضا عن الجوانب الأكاديمية - الرضا عن الجوانب الاجتماعية - والرضا عن المرافق والخدمات الجامعية.
٢	Yu & Kim	2008	البعد المعرفي أو الإدراكي - والبعد الوجداني.
٣	علي	٢٠١٣	الكفاءة الذاتية الأكاديمية - المساندة الأكاديمية - التقدم في تحقيق الأهداف - والرضا الأكاديمي.
٤	عابدين	٢٠١٦	الرضا الأكاديمي - التوقعات المستقبلية - كفاءة الذات الأكاديمية - والمساندة الأكاديمية.
٥	البنّا وطاحون	٢٠١٩	البعد الوجداني - البعد الزمني - البعد الأكاديمي - البعد الأسري والعائلي - وبعد كيفية إدراك وإدارة الوقت.
٦	Rezaee et al.,	2019	الكفاءة الذاتية - المساندة الأكاديمية - إدارة الوقت الأكاديمي - والتكيف الأكاديمي.
٧	عبد اللطيف	٢٠٢٠	العلاقات الاجتماعية الجيدة - الاندماج الأكاديمي الممتع - إدراك المغزى - وإدارة الوقت بفاعلية.
٨	سمكري	٢٠٢٢	جودة الأستاذ الجامعي - جودة المقررات الدراسية - جودة الخدمات الجامعية - وجودة زملاء الدراسة.
٩	علي	٢٠٢٢	كفاءة الذات الأكاديمية - المساندة الأكاديمية - التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية - والرضا الأكاديمي.

١٠	الحارثي وآخرون	٢٠٢٣	جودة الدراسة الجامعية - جودة إدارة الوقت - وجودة الصحة النفسية.
----	-------------------	------	--

باستقراء جدول (٢) فقد تبين تعدد واختلاف أبعاد جودة الحياة الأكاديمية من دراسة لأخرى، وقد يرجع هذا الاختلاف من باحث لآخر وفقاً للمعايير التي يتم اعتمادها لتقويم جودة الحياة في البيئة الأكاديمية، والتي في الغالب ما تتأثر بعوامل تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية. ووفقاً للتصنيفات السابقة، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي الاستكشافي^(٤) لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (من إعداد الباحثين)، تم استخلاص أربعة أبعاد والاعتماد عليها في البحث الحالي، تضمنت: (الشعور بالرضا الأكاديمي، الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية، التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية، والتطوير الشخصي والأكاديمي)، وقد سبق وأن تمت الإشارة إليها في مصطلحات البحث الإجرائية.

ولقد تطرق العديد من المنظرين إلى تفسير جودة الحياة. فوفقاً للاتجاه النفسي، فقد نظر أصحابه لجودة الحياة من خلال بعض المفاهيم ذات الصلة، كالإدراك، والاتجاه، والقيم، ومستوى الطموح، والحاجات، ومستوى الرضا العام والخاص عن الجوانب المختلفة (إبراهيم وعبد الحميد، ٢٠١٦). وبناءً على وجهة نظر أصحاب الاتجاه الاجتماعي، فقد ركزوا على مجموعة من المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، والذي يعتمد على القابلية للملاحظة والقياس المباشر مثل: حجم المساندة من شبكة العلاقات الاجتماعية الخارجية، والرغبة في الوصول إلى الأهداف (Bishop & Feist-Price, 2001). أما وجهة نظر أصحاب الاتجاه التكاملي، فقدّموا فهماً مختلفاً لجودة الحياة؛ حيث أوضحوا أن الحياة الجيدة هدف إنساني دائم التجديد، ويسعى كافة الأفراد إلى تحقيقه، وأن هذا الهدف يتحقق من خلال مجموعة من السلوكيات العملية التي تعمل على إشباع متطلبات الحياة والاستمتاع بالمعيشة، وأكدوا على أن الفرد يحمل في داخله اتجاهات إيجابية نحو الحياة، ويعمل دائماً إلى البحث عن معنى وعمق لحياته؛ وهو ما ينعكس على شعوره بالسعادة والتفاؤل، والإقبال على العمل بكل جدية (Ventegodt et al., 2003). وهناك نظرية أعدتها (Carroll Ryff, 1989) أطلقت عليها "نظرية العوامل الستة" في جودة الحياة، أوضحت من خلالها أن جودة الحياة أحد مؤشرات الرضا عن الحياة، ويستدل عليها من خلال شعور الأفراد بالسعادة، ومثابرتهم في تحقيق أهدافهم الشخصية، واستقلاليتهم في تحديد مسار حياتهم (رشيد وآخرون، ٢٠١٩).

وباستقراء الاتجاهات المفسرة لجودة الحياة، يستخلص الباحثون أن هناك اختلافاً بين الرؤى المطروحة، ففي حين ركز أنصار المدخل النفسي على ضرورة وجود مجموعة من

(٤) سوف يأتي الحديث بالتفصيل عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية في جزء إجراءات البحث.

المفاهيم التي تعد مؤشرات لجودة الحياة، ركز أنصار المدخل الاجتماعي على مجموعة أخرى من المؤشرات الموضوعية القابلة للملاحظة والقياس تعد بمثابة أهداف للحصول على جودة الحياة التي يتمناها الأفراد، بينما انصب اهتمام أنصار المدخل التكاملي على ضرورة سعي الأفراد للعمل للوصول إلى إشباع حاجاتهم والاستمتاع بالحياة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال العمل والاتجاه الإيجابي نحو الحياة، أما وجهة نظر رايف فقد تلخصت في أن الشعور بالسعادة، والمثابرة في تحقيق الأهداف، والاستقلالية في تحديد مسار الحياة، تعد من أهم المؤشرات على جودة الحياة. وإن كان لكل مدخل اتجاه مخالف عن الآخر، إلا أنهم لم يختلفوا على أن الوصول لجودة الحياة يتطلب وجود أهداف ينبغي السعي على تحقيقها، سواء كانت مفاهيم أو ملاحظات قابلة للقياس أو سلوكيات عملية، أو عوامل تظهر على الأفراد وترتبط بسكينتهم وسعادتهم كناتج لجودة الحياة الإيجابية.

يتضح من العرض السابق لجودة الحياة الأكاديمية، أن هذا المفهوم قد اكتسب اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة، كونه يعكس تجربة الطالب الجامعي ورضاه عن مختلف جوانب حياته الأكاديمية؛ إذ تبرز أهمية هذا المفهوم كعامل محوري في تحسين مخرجات التعليم العالي، من خلال توفير بيئة أكاديمية محفزة تسهم في تعزيز الدافعية نحو التعلم، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي، وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. كما تبين أهمية جودة الخدمات الأكاديمية المقدمة للطلاب، ومدى تأثيرها على رضاهم وولائهم للمؤسسة التعليمية؛ وهو ما يعزز مشاعر الانتماء والرغبة في الإنجاز. علاوة على ذلك، أظهرت الدراسات أن جودة الحياة الأكاديمية تتأثر بعدة عوامل، منها مستوى رضا الطلاب عن بيئتهم الجامعية، ونضجهم العمري، وتوفر الدعم الاجتماعي والأكاديمي. كما تلعب الظروف الاقتصادية والاجتماعية دوراً حاسماً في تشكيل تجربة الطالب الأكاديمية. من جهة أخرى، أكدت الأبحاث على أهمية تعزيز جودة المقررات الدراسية، وكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وتوفير خدمات تلبي احتياجات الطلاب وتطلعاتهم. ووفقاً لرؤية مصر ٢٠٣٠ التي تضع التعليم العالي في صدارة أولوياتها، يتعين على الجامعات المصرية - بما فيها جامعة الأزهر - أن تسعى لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية من خلال اعتماد معايير تضمن رضا الطلاب عن بيئتهم الأكاديمية، وتعزز من أدائهم الأكاديمي والاجتماعي؛ بما يساهم في إعداد جيل متعلم وممكّن تكنولوجياً قادر على مواجهة تحديات المستقبل.

جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة:

لقي موضوع جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة اهتماماً كبيراً على الصعيدين العربي والأجنبي، وهو ما انتضح من خلال بعض الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الشأن ومنها: (Jackson & Knupsky, 2015)؛ العصيمي ومخير، ٢٠١٩؛ العيسوي والأبي؛ ٢٠١٩؛ عبد الواحد وآخرون، ٢٠٢١؛ الهزاني، ٢٠٢١؛ حيث تعد جودة الحياة

الأكاديمية بمثابة إعداد طلبة الجامعة للنهوض بالمجتمع على نحو يواكب تطلعات المستقبل للوفاء بحاجات المجتمع، على اعتبار أن هذه المرحلة تعد مجالاً خصباً تتضح فيه مدارك الطلاب نضجاً يؤهلهم ليكونوا قادة المستقبل بما يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة (سمكري، ٢٠٢٢). إضافة إلى أن جودة الحياة الأكاديمية تمنح السعادة النفسية لدى الطالب الجامعي والإقبال على العملية التعليمية بدافعية دون كلل أو ملل، وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة (Abu Al-Nour (2000؛ حيث أوضحت بأن جودة الحياة الأكاديمية تجلب السعاد النفسية للطالب الجامعي، وتجعله يضع أهدافاً إيجابية يسعى إلى تحقيقها. وهو ما اتفقت عليه أيضاً نتائج دراسة (Mohammed & Sayidah (2006 بأن جودة الحياة الأكاديمية تعزز الصحة النفسية للطالب الجامعي، وإدراك العواقب العاطفية والاجتماعية والشخصية المواقبة، والمساعدة كذلك في اكتشاف المهارات الأكاديمية وتوظيفها بشكل إيجابي.

ولكي تُعزز جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بشكل صحيح، فلا بد من توافر أربعة مجالات رئيسة من شأنها الارتقاء بالمستوى المنوط الوصول إليه، متمثلة في الآتي:

١. **المعرفة Knowledge:** وتعني قدرة الطلاب على التعلم الفعال، وتطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية، واستخدام نتائج التقييم المتنوع للتعرف على استعداداتهم لعملية التعلم (Ko & Chung, 2014). ويُنظر إلى المعرفة التي يجب توافرها عندما يُعزز الدافع للتعلم، وينبغي أن ترتبط المعرفة بأهداف التعلم في ظل وجود أعلى مستوى من الحافز، والتصميم الذاتي، ودافعية الإنجاز (Keller, 2008).

٢. **الشخصية Personality:** وهي البناء الخاص لهوية الطالب وقوة تفكيره وأنماط سلوكه في كيفية التعامل مع المواقف الأكاديمية المختلفة، والتي تُظهر رغبته في الوصول إلى الأداء الأكاديمي المتميز (العتيبي، ٢٠١٤)، وهي ترتبط بمشاعر الطلاب في قدرتهم على التحكم الشخصي وتوقعات النجاح، وتحقيق من خلال التوقعات الإيجابية بالرغم من التحديات التي تواجههم في البيئة الدراسية (Keller, 2008). وتعد المرحلة الجامعية من أكثر المراحل التي تشكل شخصية الطالب (Muthanna, 2015).

٣. **البراعة Ingenuity:** وتشير إلى تفاعل مجموعة من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي تؤدي إلى إنتاج أصيل ومفيد، يسهم في تطور المعارف الأكاديمية للطالب (العتيبي، ٢٠١٤).

٤. **الحكمة wisdom:** وهي مؤشر مهم للجودة الأكاديمية (Harvey, 2001)، وتعني شعور الطلاب بدرجة ملائمة من الرضا الأكاديمي، تمكنهم من اتخاذ القرارات الصائبة (Maddi, 2004). فرضا الطلاب يُعد العلامة الوحيدة على أداء جودة الخدمة لمقدمي التعليم العالي (Sokoli et al., 2018).

فجودة الحياة الأكاديمية من المتغيرات المطلوبة في حياة طلبة الجامعة من أجل تحقيق الجودة الشاملة في بيئتهم الدراسية (Karimi&Venkatesan, 2009)؛ كونها تسهم في مساعدتهم على توظيف إمكاناتهم العقلية والإبداعية، وإثراء وجدانهم لتحقيق أهدافهم التعليمية المنشودة، وأن توافر الشخصية الجامعية القادرة على التفكير الحر، والنقد البناء، والتغيير والإبداع مع الشعور بالمسؤولية، تعد من ركائز النمو الاجتماعي والتعليمي والاقتصادي وتحقيق التنمية الشاملة والنهوض بمخرجات التعليم (Ahangr, 2010).

إلا أن ذلك صعب التحقيق على أرض الواقع في ظل وجود الكثير من التحديات، فوفقاً للدراسات والإحصاءات العلمية ذات الصلة بالجودة الأكاديمية التي تمت مراجعتها، تبين وجود تحديات كبيرة تحول دون تحقيقها لطلبة الجامعة، والتي من أهمها: انخفاض مستوى رضاهم عن جودة الخدمات الطلابية؛ إذ تراوحت درجة الرضا بين متوسطة وضعيفة. وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة كل من Alsheyadi&Albalushi (2020) التي بحثت مستوى رضا الطلاب عن الخدمات الطلابية المقدمة في البيئة الأكاديمية، وذلك لدى مجموعة من المشاركين، انحصر عددهم في (٣٧٠) طالباً من معاهد للتعليم العالي في سلطنة عمان، واستخدمت الدراسة نمذجة المعادلة الهيكلية لفحص نماذج التأثير المباشر والوسيط باستخدام البيانات التي تم جمعها من خلال الطلاب المشاركين، وقد توصلت النتائج إلى أن رضا الطلاب عن الخدمات الأكاديمية يقع في المستوى المتوسط، كما تبين من النتائج أن الطلاب هم العملاء الرئيسيين لهذه المعاهد، وأن إرضاءهم أمر ضروري لضمان بقائهم على المدى الطويل، كما أن نتائج الدراسة وفرت رؤى جديدة للترويج لجودة الخدمات الطلابية وأهميتها من أجل الحصول على رضا الطلاب، وتحقيق نتائج إيجابية في الحياة الأكاديمية، والشعور بالرضا الأكاديمي في بيئتهم الجامعية.

وهو ما تحققت منه دراسة عزازي (٢٠٢٢) أيضاً، والتي أعدت بهدف وضع تصور مقترح لتحسين الخدمات الطلابية بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة من خلال دراسة وتشخيص واقع الخدمات الطلابية بجامعة الأزهر كما تعكسه اللوائح والقوانين المنظمة، وكذلك الكشف عن درجة توافر أبعاد الخدمات الطلابية بالجامعة من وجهة نظر طلبة الجامعة، وقد بلغ عدد المشاركين (٥٠٣) طالباً من طلاب الفرق النهائية ببعض كليات الجامعة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم بناء استمارة مقابلة

شخصية مع مقدمي الخدمات الطلابية، إضافة إلى إعداد استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من المشاركين حول واقع الخدمات الطلابية المقدمة بجامعة الأزهر. وقد أسفرت النتائج عن انخفاض درجة تحقق جودة الخدمات الطلابية بجامعة الأزهر، وضعف شعور الطلاب بالرضا الأكاديمي.

وهذه النتائج السابقة تتعارض مع نتائج دراسة كل من Das & Gochhayat (2023) التي أجريت للكشف عن مستوى درجة رضا مجموعة من الطلاب عن جودة الخدمات الأكاديمية في البيئة الجامعية وفق متغيري (المؤسسة، والنوع) بلغ عددهم (٢١٨) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعتين، ولتحقيق الغرض من الدراسة تم إعداد استبانة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكشفت النتائج عن توافر درجة من الرضا لدى المشاركين نحو الخدمات المقدمة من الجامعة، وأن هناك مبادرة كبيرة لتحسين جودة الخدمات الأكاديمية لتحقيق رضا الطلاب في مختلف النواحي الأكاديمية، وبالنسبة للفروق في متغيري المؤسسة، والنوع، فلم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الشأن.

ومن بين التحديات أيضًا، ضعف نسبة البرامج الأكاديمية المعتمدة خاصة في جامعة الأزهر؛ إذ بلغ عددها (٥٠) برنامجًا فقط من أصل أكثر من (٤٠٠) برنامجًا أكاديميًا في كليات الجامعة، بنسبة لا تتجاوز (١٢,٥%)، على الرغم من تركيز الخطة الاستراتيجية للجامعة على الارتقاء بجودة الخدمات الأكاديمية واعتبار ذلك أحد الأهداف الرئيسة للجامعة (جامعة الأزهر، مركز التدريب وضمان الجودة، ٢٠٢٣).

هذه التحديات التي ذكرتها الدراسات والبحوث والوثائق الرسمية، قد ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بجودة الحياة الأكاديمية والخدمات المقدمة لطلبة جامعة الأزهر، وقد تؤثر بدورها على مستوى رضاهم عن دراستهم الأكاديمية، ومستواهم التحصيلي في مختلف التخصصات، وهو ما يدعو إلى تكثيف الجهود للارتقاء بجودة حياتهم الأكاديمية؛ من أجل مساهمة الاتجاهات العالمية التي تؤكد على أهمية النهوض بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب الجامعي في ظل التنافسية الكبيرة بين الجامعات على المستويات المحلية والعالمية. وبذل الجهود أيضًا لحصول الجامعة على الاعتماد البرامجي وأثره في تحقيق رضا الطلاب عن جودة حياتهم الأكاديمية، وما يرتبط بذلك من تحقيق ميزة تنافسية لمؤسسات التعليم العالي.

وفيضوء ما سبق، يسعى الباحثون للتعرف على درجة رضا الطلاب عن جودة الحياة الأكاديمية ببعض كليات جامعة الأزهر، وذلك من خلال قياس درجاتهم عن الرضا الأكاديمي، والدعم الاجتماعي المقدم في البيئة الجامعية، والتوازن بين حياتهم الشخصية

والأكاديمية، وتطوير مهاراتهم الشخصية والأكاديمية، على اعتبار أنها من أكثر العمليات المرتبطة بجودة الحياة الأكاديمية في التعليم الجامعي.

ثالثاً: المثابرة الأكاديمية

وفقاً لما عرض في المتغيرين السابقين، فقد تبين أن طلبة الجامعة يتأثرون بالتأزم النفسي، وأنه يؤثر سلباً على جودة حياتهم الأكاديمية، وبالتالي، بدأ البحث عن بعض المتغيرات التي يمكن أن تغير هذه العلاقة، أو أن تلعب دوراً وسيطاً يمكن أن يعكس نتائج هذا التأثير، فكانت المثابرة الأكاديمية واحدة من أكثر المتغيرات الإيجابية التي بمقتضاها يستطيع الطلاب الوصول إلى أهدافهم الأكاديمية على المدى الطويل، وهي تعكس مستوى الشغف للأهداف المراد تحقيقها، وتتضمن العمل الجاد تجاه الأهداف الصعبة، والحفاظ على الجهد، والاهتمام بأداء الأعمال وعدم تسويفها بالرغم من الإخفاق والعقبات والتحديات المستمرة (Hernández et al., 2020). وهي بمثابة المحرك الرئيس الذي بمقتضاه تتحدد أهداف الطالب في البيئة الأكاديمية، على اعتبار أنها وسيلة لإنجاز أهدافه التعليمية المتنوعة، والتي تجعله يقبل على ممارسة نشاطات معرفية قد تتعدى نطاق الدراسة (Scherer & Gustafsson, 2015). فضلاً عن أنها من أكثر العوامل الداعمة للطلاب، وهي تسهم بدرجة كبيرة في نجاحه وتفوقه الأكاديمي (Steelreed, 2019). وهذا ما أيده (Castellano 2021) من أن المثابرة الأكاديمية تلعب دوراً مهماً في استمرارية ودافعية الطالب لتحقيق النجاح والإنجاز الأكاديمي. يضاف إلى ما ذكر، أن المثابرة الأكاديمية تعد مؤشراً قوياً للإنجاز، فالطلاب مرتفعي المثابرة هم أكثر اندماجاً في أعمالهم، ولديهم عزيمة قوية لمتابعة أهدافهم، على الرغم من التعرض للتحديات المختلفة (Wang, 2021).

وفي هذا الإطار يعرف (Hart 2012) المثابرة الأكاديمية على أنها: ظاهرة معقدة تمثل مكوناً رئيساً لنجاح الطالب في المقررات الدراسية، وهي مجموع تلك العوامل التي تعزز قدرته على مواصلة وإتمام دراسته بنجاح. ويتفق كل من (Roland et al., 2016) مع التعريف السابق بأن المثابرة الأكاديمية ظاهرة متعددة الأوجه، تنتج من تفاعل مجموعة من العوامل المتعلقة بسمات شخصية الطالب، كالمهارات، والأداء السابق، والاستعدادات، والأنظمة الأكاديمية والاجتماعية للمؤسسة التعليمية، وتختلف من طالب لآخر حسب الموقف الأكاديمي والحدث الذي يواجهه. ويعرفها (Faust 2017) بأنها: قدرة الطالب في التغلب على العقبات، والتحديات والمواصلة لتحقيق أهداف بعيدة المدى. بينما ينظر إليها كل من (Wei et al., 2019) بأنها: سمة شخصية ذاتية التنظيم، تعمل على تحفيز الطلاب على العمل بجهد، والتمسك بالهدف، والتغلب على التحديات التي تقف في تحقيق ذلك. ومن وجهة نظر كل من (Wanzeret al., 2019) تعني الإصرار على تحقيق أهداف بعيدة المدى، والصمود في وجه التحديات، والتغلب على العقبات المتعلقة بتعلم المواد الدراسية،

والانضباط الذاتي في البيئة الأكاديمية. ويعرفها الشرمان والزغلول (٢٠٢٠) بأنها: الإلحاح وتحدي الظروف الصعبة، والقدرة على الاستمرار، والمحاولات المستمرة لمواجهة العقبات والتحديات والتغلب عليها بشكل إيجابي؛ بهدف تحقيق أهداف بعيدة المدى والتمسك بها لسنوات طويلة، وهي تتطلب العمل الجاد، والحماس، والإيمان بالهدف لإنجاز المهام. ومن وجهة نظر هنداي (٢٠٢٣) أن المثابرة الأكاديمية مفهوم يشير إلى أداء المتعلم لمهامه الأكاديمية بإصرار وعزيمة، وبذل قصارى جهده لإتمام المهام وإنجازها على أفضل صورة ممكنة، وتحقيق الهدف المنشود برغم الصعوبات والتحديات التي قد تواجهه في بيئته الدراسية.

أسفرت التعريفات السابقة للمثابرة الأكاديمية عن أنها ظاهرة متعددة الأبعاد تتأثر بعدة عوامل، من أهمها شخصية الطالب وبيئته الأكاديمية والاجتماعية. فقد أشار Hart (2012) إلى أن المثابرة الأكاديمية تمثل مكوناً رئيساً للنجاح الأكاديمي؛ حيث تعتمد على تفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والمؤسسية. وتوصل Roland et al., (2016) إلى أنها مجموعة من العوامل التي تعزز قدرات الطلاب على التواصل وتحقيق النجاح في البيئة الأكاديمية. من ناحية أخرى، ربط (2017) Faust المثابرة بقدرة الطالب على التغلب على العقبات ومواصلة السعي لتحقيق أهداف طويلة المدى، بينما ركز Wei et al., (2019) على الجانب التنظيمي الذاتي في هذا المفهوم. وركز كل من Wanzer et al., (2019) على أنها سمة شخصية يمكن من خلالها تجاوز المشكلات والعقبات والتحديات الدراسية. ومن وجهة نظر كل من الزغلول (٢٠٢٠)؛ وهنداي (٢٠٢٣) أنها المحرك نحو الدافع لإنجاز المهام الدراسية، وتتفق التعريفات جميعها على أن المثابرة الأكاديمية تتطلب من الطالب صبراً وجهداً متواصلين، وتتميز بسمات مثل القدرة على مواجهة التحديات والعقبات الأكاديمية، والتمسك بالوصول إلى الأهداف على الرغم من تفاقم حدة الصعوبات والمشكلات.

وبتحليل هذه التعريفات، يستخلص الباحثون تعريف المثابرة الأكاديمية في البحث الحالي على أنها: قدرة الطالب على مواصلة أداء مهامه الأكاديمية بإصرار وعزيمة، مع ضرورة التحلي بالصبر والالتزان الانفعالي، والاعتماد على ذاته في مواصلة مسيرته الأكاديمية بكل دافعية، وتحمله للمشكلات والعقبات والتحديات التي تواجهه، والتغلب عليها من خلال الطرق الإيجابية لإنجاز وتحقيق أهداف بعيدة المدى.

وللمثابرة الأكاديمية أهمية بالغة في الأوساط التعليمية؛ حيث تساهم في فعالية الطلاب ودمجهم في بيئات التعلم، وتصميم بيئات تفاعلية تعمل على تعزيزها ليصبح الطلاب قادرين على التحدي والإصرار، ومواجهة التحديات الأكاديمية، واستمرار نتائج ذلك إلى ما بعد التخرج لمواجهة مشكلات الحياة (Taspinar&Kulekci, 2018). كما أنها مصدر تحفيزي إيجابي للطلاب، تؤثر على التعلم، وتحسن لديه الأداء الأكاديمي،

وتعزز الحصول على أعلى المستويات، إضافة إلى تنمية قدراته على التحكم في الوقت، وابتكار أفضل الطرق في التعلم، ودعم الاستمرارية، وشحن الهمم، وخلق الإرادة والتحمي (Wei et al., 2019).

كما يتسم المثابرون بالعديد من السمات الإيجابية التي تميزهم عن غيرهم، من أهمها: الشعور بالهدف في الحياة، الشعور بالانتماء، التفاعل الإيجابي، القدرة على حل المشكلات، القدرة على تقبل المشاعر السلبية، القدرة على مواجهة الضغوط، تقدير الذات المرتفع، القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، الصلابة النفسية، والتواصل الفعال مع المحيطين (Galen, 2006). إضافة إلى أنها تعد مؤشراً كبيراً على الاستمرار في التعلم، والعمل المكثف، والسعي إلى تحقيق النجاح، والشعور بالرضا عن الحياة الأكاديمية، والارتياح والاستقرار العاطفي، والنضال والتضحية والكفاح المستمر لتحقيق الأهداف (Fillmore, 2015).

وهذا ما تحققت منه دراسة كل من Hernández et al., (2020) التي أجريت للكشف عن أهم السمات الشخصية للطلاب المثابرين وتأثيرها على الإنجاز والعمل المكثف في وجود التحديات والشدائد، مقارنة بأقرانهم الذين يفتقرون إلى تلك السمات، مع الأخذ في الاعتبار الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية الأساسية، ودوافع الطلاب الداخلية، والعزم الأكاديمي. شارك في الدراسة (٤٧٤) من طلبة الجامعة في الأقسام العلمية، وتوصلت النتائج إلى أن الدوافع والعوامل الإيجابية من أهم سمات المثابرة التي تؤدي إلى النجاح، وأن تعزيز الاحتياجات النفسية الأساسية والدوافع لدى الطلاب، لها تأثيرات إيجابية في العزم الأكاديمي وتحسين مستوى الأداء في الحياة الأكاديمية، وأن الطلاب الذين يفتقرون إلى سمات المثابرة الأكاديمية يميلون إلى الانخراط في الكسل، والاستسلام للفشل، وتوقع النتائج السلبية في دراستهم الأكاديمية.

ويضيف Holman et al., (2019) مجموعة من السمات للمثابرين أكاديمياً، من أهمها: تميزهم بالموقف الاستباقي، الكفاءة الذاتية، أهداف التمكن، المرونة الأكاديمية، ضبط النفس والتفكير الناقد، السلوك الموجه نحو الهدف، الطموح (تحديد الأهداف الأكاديمية والسعي إلى تحقيقها)، الثقة في النفس، القدرة على إدارة الصعوبات الأكاديمية، التعامل مع مختلف التحديات والمواقف الصعبة، القدرة على التعامل مع الضغوط الدراسية، الوعي الأكاديمي، الرضا عن الحياة الأكاديمية والتأقلم مع مختلف المناهج، متابعة المهام التعليمية، احترام المواعيد، المشاركة في الأنشطة الدراسية، واستكمال كافة المهام المطلوبة.

إلا أن تلك السمات قد تتأثر بمجموعة من العوامل، لعل أهمها العوامل الشخصية: متمثلة فيما يتمتع به الطالب من ذكاء ومرونة معرفية ومهارات اجتماعية تحفزه على

الحماس لإتمام المهام، ثم العوامل الأسرية: وتتضمن تقديم الدعم من قبل الأسرة، إضافة إلى العوامل الاجتماعية: وتشمل الدعم الاجتماعي المقدم من قبل المحيطين بالطالب في البيئة التعليمية (Snape & Miller, 2008). كما تتأثر المثابرة الأكاديمية بما يستخدمه الطالب من استراتيجيات وراء معرفية تتعلق بتحديد الأهداف والتنظيم الذاتي، فهي تعمل على التحلي بالدافعية، وتكريس جهوده لإنجاز أهدافه الأكاديمية (Farrington et al., 2012).

ولقد تعددت وتنوعت أبعاد المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛ وذلك وفقاً لتوجهات كل باحث حسب متطلبات دراسته. وفي ضوء ذلك التعدد والتنوع، يعرض الباحثون التصنيفات المختلفة لهذه الأبعاد كما تناولتها الدراسات والبحوث السابقة، وذلك على النحو الموضح في جدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

أبعاد المثابرة الأكاديمية

م	الباحث	سنة النشر	الأبعاد
١	عبد الهادي	٢٠١٧	تحمل الغموض - مواجهة التحديات - والدافعية للإنجاز.
٢	الذنيبات	٢٠١٨	التحدي والإصرار - الاستقلالية والإتقان - حب الاستطلاع - والصبر والتحمل.
٣	صميذة وآخرون	٢٠٢١	التحدي والإصرار - الاستقلالية والإتقان - حب الاستطلاع - والصبر والتحمل.
٤	طه	٢٠٢١	القدرة على الاستمرار في العمل - التحدي - والرغبة في النجاح.
٥	محمود وآخرون	٢٠٢١	التحدي - الاستقلالية - حب الاستطلاع - والتحمل والصبر.
٦	بلبل	٢٠٢٢	متابعة الأهداف طويلة الأجل - متابعة الأهداف الحالية - وتكرار الأهداف التي لم تتحقق.
٧	حسن	٢٠٢٣	تفضيل التحدي - الرغبة في الإتقان والاستقلالية - حب الاستطلاع - والقدرة على الصبر والتحمل.
٨	هنداوي	٢٠٢٣	التحدي والإصرار - الاستقلالية والإتقان - حب الاستطلاع - والصبر والتحمل.

يتضح من جدول (٣) اتفاق معظم الباحثين حد كبير على نفس الأبعاد، وتحليل هذه الأبعاد، وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل العاملي الاستكشافي^(٥) لمقياس المثابرة الأكاديمية من إعداد الباحثين، تم التوصل إلى أربعة أبعاد للمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في البحث الحالي، تمثلت في: (الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية، إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية، مواجهة التحديات الدراسية بثبات، وتطوير الذات الأكاديمية)، وقد تمت الإشارة إلى المقصود منها في مصطلحات البحث الإجرائية، ويرجع الباحثون اختيارهما لتلك الأبعاد دون غيرها إلى مناسبتها للتعريف الإجرائي لمفهوم المثابرة الأكاديمية، ولخصائص المشاركين فيالبحث الحالي من طلبة جامعة الأزهر الذين وقع الخيار عليهم، وتماشياً مع الهدف من البحث.

ولقد تطرق العديد من المنظرين إلى تفسير المثابرة، فوفقاً للنظرية التي أسسها (Cloninger, 1986) فقد نظر إلى أن نجاح الأفراد في الحياة على أنه نتاج مجموعة من العوامل الرئيسية ممثلة في: تجنب الضرر، تحقيق النتائج والحصول على الدعم، والسعي نحو الجد لتحقيق الأهداف. وبعد مراجعة شاملة للبيانات التي حصل عليها عام ١٩٩٠، توصل إلى عامل رابع أطلق عليه "المثابرة" والذي يتحدد من خلال سلوكيات الأفراد واستجاباتهم الانفعالية عند التفاعل مع المواقف البيئية (Cloninger&Svrakic, 1994)، كما توصل عند تفسيره للمثابرة في البداية إلى أنها تتشأ نتيجة أربعة مكونات رئيسية، تتمثل في: التحمس للجهد Half-hearted effort ويشير إلى اندفاع الأفراد للقيام بالأنشطة والواجبات والسعي لتحقيق أهدافهم دون تذمر أو ملل أو اعتراض، صلابة العمل Hardness work وتعني عدم استسلام الأفراد للعقبات والمواقف المحبطة التي تواجههم، الطموح Ambitious ويشير إلى استعداد الأفراد إلى تقديم التضحيات الكبيرة من أجل تحقيق النجاح، وأخيراً الكمال Perfect ويعني سعي الأفراد إلى أن تكون أعمالهم في غاية الدقة والإتقان (Cloninger et al., 1993). ووفقاً للنظرية التي وضعها (Atekenson) في الدافعية للإنجاز، والتي تقوم على المخاطرة للوصول إلى الأهداف، فقد حدد أربعة عوامل تعد بمثابة نتائج للمثابرة، عاملان يتعلقان بخصائص الفرد، وهما: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة نحو الإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل، ثم الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة إلى الحاجة للإنجاز. والعاملان الآخران يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه، وهما: احتمالية النجاح، والباعث للنجاح، وهما أحد محددات المخاطرة التي تؤثر على إتمام المهمة (عبد الخالق والتبال، ٢٠٠٣). وبناءً على نظرية (Ryan & Deci, 1985) في تقرير الذات، فقد ركزا من خلالها على وجود فئتين تكمن وراء المثابرة الأكاديمية لدى المتعلمين، تتضمن الفئة الأولى الدافعية الذاتية التي تعبر عن جملة من الأسباب الداخلية الإيجابية والتي

(٥) سوف يأتي الحديث بالتفصيل عن التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المثابرة الأكاديمية في جزء إجراءات البحث.

تثير الاهتمام بالدراسة، بينما تتضمن الفئة الثانية الدافعية الخارجية متمثلة في المصلحة الذاتية، وبالتالي، تصبح المهمة أقل إثارة للاهتمام (توني، ٢٠١٢).

يستخلص من النظريات الثلاث، أنها قدمت رؤى متكاملة تساهم في فهم أعمق لهذا المفهوم؛ حيث ركزت كل نظرية على جوانب محددة، ما يوفر إطاراً شاملاً ومتنوعاً. فقد ركزت نظرية كلونينجر على المثابرة باعتبارها عاملاً مستقلاً يرتبط بسلوكيات الأفراد واستجاباتهم الانفعالية عند التفاعل مع المواقف البيئية، وقد أضافت هذه النظرية بعداً مهماً لفهم المثابرة من منظور نفسي وسلوكي، لكنها قد تحتاج إلى تكامل أوسع مع العوامل الثقافية والاجتماعية التي تؤثر على سلوك الأفراد في بيئات مختلفة. أما نظرية أتيكنسون، فقد تميزت بتفسير المثابرة من خلال التفاعل بين خصائص الفرد وخصائص المهمة. فقدمت رؤية ديناميكية تربط بين دافعية الفرد وسياق المهمة؛ مما يعزز الفهم للعوامل المؤثرة على تحقيق الأهداف. ومع ذلك، تبقى الحاجة إلى توسيع إطار النظرية لتشمل تأثير العوامل النفسية الأخرى، مثل القلق والتوقعات المستقبلية؛ بما يساهم في تفسير أعمق للسلوك المثابر. من جهة أخرى، قدمت نظرية تقرير الذات لرايان وديسي تصنيفاً مميزاً للدوافع إلى داخلية وخارجية؛ مما يساعد على فهم أسباب المثابرة الأكاديمية، فقد أظهرت الدوافع الذاتية أهمية ارتباط الفرد الشخصي بالدراسة، بينما عكست الدوافع الخارجية الجانب النفعي والوظيفي. ومع ذلك، يبقى التحدي في تحديد كيفية تأثير التفاعل بين النوعين من الدوافع على الأداء الأكاديمي، خاصة في سياقات تعليمية وثقافية متنوعة. وبوجه عام، تسلط هذه النظريات الضوء على أبعاد متعددة للمثابرة؛ مما يفتح آفاقاً لإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية، واستكشاف كيفية تفاعل هذه العوامل في بيئات مختلفة، مثل التعليم والعمل؛ بهدف تعزيز الفهم التطبيقي للمثابرة وتطوير استراتيجيات لتحفيزها.

وحول ما عرض عن المثابرة الأكاديمية في عمومه، فقد تبين أن الجزء النظري قدم مزيجاً غنياً من الأفكار والمفاهيم المستندة إلى الدراسات السابقة والنظريات العلمية بما يعزز الفهم الشامل لهذا المفهوم ودوره في تحقيق النجاح الأكاديمي؛ حيث اتضح أن المثابرة الأكاديمية تعد من المتغيرات الجوهرية التي تساهم في تحديد مدى دافعية الطلاب للوصول إلى أهدافهم التعليمية؛ مما يجعلها محركاً رئيسياً لتحقيق النجاح الأكاديمي؛ حيث إن الطلاب المثابرين هم أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات في البيئة الجامعية، وإذا ما توفرت لهم مقومات المثابرة تمكنوا من تحقيق أهدافهم الأكاديمية مقارنة بأقرانهم. إضافة إلى ذلك، تبين تأثير العوامل المختلفة على المثابرة الأكاديمية، مثل الذكاء والمرونة المعرفية والدعم الاجتماعي والأسري، وأن الدعم الاجتماعي يعزز من قدرة الطالب على التحدي والالتزام بتحقيق أهدافه.

وفي المجمل، يُبرز الإطار النظري أهمية المثابرة الأكاديمية باعتبارها سمة ديناميكية تسهم في نجاح الطالب على المستويين الأكاديمي والشخصي. ويوفر هذا الإطار قاعدة صلبة لدراسات مستقبلية تركز على تعزيز المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، من خلال تصميم بيئات تعليمية محفزة، وبرامج دعم نفسي وأكاديمي، تساعد هؤلاء الطلاب على مواجهة التحديات ومختلف الصعوبات، وتحقيق النجاح المستدام.

المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة:

تعد المثابرة الأكاديمية للطلاب الجامعي المتغير الذي يمكن من خلاله انخراطه في مهامه الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات تعلم فعالة لمواصلة نجاحه، وهي تعكس مستوى مشاركته في الأنشطة الأكاديمية المختلفة، واستكمال مهامه في الوقت المحدد دون تسويف، فضلاً عن إتقان المقررات الدراسية، واتخاذ القرارات للقيام بأعمال صعبة من أجل تحقيق النجاح والوصول إلى الغاية المنشودة (Farrington, 2012).

كما تعد المثابرة من أهم المتغيرات التي تساهم في نجاح طلبة الجامعة واستكمال مسيرتهم الدراسية دون تدمير أو قلق أو توتر؛ حيث تقف وراء سعيهم الحثيث وبث روح التحدي والعزيمة وقوة الإرادة وتجاوز المشكلات والعثرات؛ وهذا ما يجعل الطالب يتفوق في بيئته الجامعية، فهي من المحددات التي تفسر النجاحات المختلفة في حياته اليومية داخل وخارج البيئة الجامعية (Duckworth & Gross, 2014).

ويشير كل من Halperin&Regev (2021) بأن طلبة الجامعة ذوي المثابرة الأكاديمية، يمكنهم تحقيق أفضل النتائج في جميع المجالات، بما في ذلك المجال الأكاديمي؛ حيث إنها تتنبأ بالنجاح الأكاديمي، وحجب أنظار وأفكار الطلاب عن الانقطاع عن الدراسة. ويضيف كل من Sudina&Plonsky (2021) بأن الطلاب الذين يمتلكون مثابرة أكاديمية عالية، بمقدورهم متابعة أهدافهم الدراسية بتركيز وتصميم ودافعية، فضلاً عن أنهم لا يسمحون للتحديات والتوترات والعقبات أن تحول دون تحقق أهدافهم الأكاديمية.

وتجدر الإشارة إلى أهمية المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة؛ حيث تبين أنها تدفع الطلاب إلى المشاركة الأكاديمية، وحضور اللقاءات، والدورات التدريبية، وغير ذلك. وهو ما كشفت عنه دراسة Oluremi (2014) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية وحضور المحاضرات لدى مجموعة من المشاركين انحصر عددهم في (٢٠٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس المشاركة الأكاديمية، وكلاهما من إعداد الباحث، مع استخدام المنهج الوصفي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والمشاركة الأكاديمية وحضور المحاضرات. وفي دراسة مستعرضة لكل من

Hodge et al., (2017) تم خلالها بحث أهمية دور المثابرة والإصرار في المشاركة الأكاديمية والنتائج الأكاديمية لدى (٣٩٥) طالبًا وطالبة من الجامعات الأسترالية، بواقع (٥٠) من الذكور (٣٤٥) من الإناث، وباستخدام المنهج الوصفي، والأدوات التي أعدت من قبل الباحثين، خلصت النتائج إلى أن للمثابرة أهمية كبيرة بالغة الأثر في المشاركة الأكاديمية وتحسين الجوانب الأكاديمية، وأنها تتوسط العلاقة بين المشاركة الأكاديمية والنتائج الأكاديمية، ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المثابرة والإصرار وفقًا لمستوى النوع. وفي نفس السياق فقد أجرى كل من Buzzetto- (2019) Hollywood & Mitchell دراسة طولية للتعرف على أهمية الدور الذي من الممكن أن تقوم به المثابرة في تجاوز الصعوبات الأكاديمية واستمرار الطلاب ونجاحهم في البيئة الجامعية. شارك في الدراسة (١٢٠) طالبًا من قسم الأعمال بجامعة ماريلاند الشرقية في الولايات المتحدة، ولقد بدأت الدراسة في عام ٢٠١٤ ومتابعة الطلاب لمدة خمس سنوات، مع متابعة معدلهم التراكمي، وبعد تحليل البيانات واستخلاص النتائج تم التوصل إلى وجود أثر إيجابي للمثابرة في القضاء على المشكلات الأكاديمية واستمرار عملية النجاح، كما أنها ارتبطت إيجابيًا بدرجة كبيرة بالمعدل التراكمي، ولقد أوصت الدراسة على ضرورة تنميتها لدى طلبة الجامعة؛ نظرًا لدورها المتميز خاصة في الجانب الأكاديمي، ولضمان استمرار النجاح، وتحقيق الأهداف الأكاديمية.

وفي هذا الصدد أيضًا، يشير (Sunbul (2019 إلى أن المثابرة تعمل على تركيز جهود الطلاب والجد في مواجهة الشدائد، والاهتمام بتحقيق الأهداف مهما كانت التحديات، فضلًا عن التحلي بالصبر، والتحمل، والصمود، وعدم الخوف من الفشل، والاستمرارية، وبذل أقصى الجهد للوصول إلى الغاية الدراسية.

ويذكر كل من (Sudina&Plonsky (2021 إلى أن طلبة الجامعة الذين يمتلكون مثابرة أكاديمية، يميلون إلى متابعة أهدافهم الأكاديمية بتركيز عالٍ وعزيمة قوية، ولا يسمحون للنكسات والتحديات الأخرى بتحويلهم عن أهدافهم، إضافة إلى التغلب على العقبات التي تعترض طريقهم في البيئة الأكاديمية.

وتضيف هنداي (٢٠٢٣) بأن المثابرة الأكاديمية من أكثر المتغيرات التي تساعد طلبة الجامعة على أداء مهامهم الأكاديمية بإصرار وعزيمة؛ حيث يبذلون قصارى جهدهم لإتمام تلك المهام وإنجازها على أكمل وجه، وتحقيق الهدف المنشود الذي يطمحون إلى تحقيقه برغم الصعوبات والتحديات التي قد تواجههم.

وقد تبين كذلك أهمية المثابرة الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وهو ما كشفت عنه نتائج دراسة (Fillmore (2015 التي أجريت بهدف فحص النظريات الضمنية والمثابرة وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، وذلك لدى مجموعة من المشاركين

بكلية الطب في مادة التشريح، بلغ عددهم (٢٨٣) طالباً، وبإجراء المقابلات الفردية مع (٢٥) طالباً منهم لمعرفة كيف يحددون أهدافهم ويواجهون تحدياتهم الأكاديمية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة ممثلة في مقياس المثابرة، ومقياس النظريات الضمنية للذكاء على كيفية مواجهتهم، ومقياس التحصيل الأكاديمي، توصلت النتائج إلى أن الطلاب الأكثر مثابرة يعتقدون بأن الذكاء يمكن تطويره من خلال التحلي بالصبر والتحمل، وأن المثابرة كانت بمثابة الباعث الذي يدفعهم لتحقيق أهدافهم الدراسية، وأنها كانت قوة داعمة بشكل نحو التحصيل وتحسين المعدل التراكمي، وقد تبين أيضاً وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة والتحصيل الأكاديمي.

ولقد اتفقت نتائج دراسة Mason (2018) مع نتائج الدراسة السابقة على أن المثابرة ترتبط إيجابياً بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وهو ما تم التحقق منه من خلال مجموعة من المشاركين من جامعة أفريقيا بلغ عددهم (١١٢) طالباً وطالبة، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس المثابرة، ومقياس الأداء الأكاديمي، وخلصت النتائج إلى أن الذين حصلوا على مستويات مرتفعة من المثابرة حصلوا على أعلى درجات الرضا الأكاديمي في الحياة الجامعية.

كما تبين الدور الوسيط للمثابرة الأكاديمية في بعض المتغيرات، وهو ما كشفت عنه نتائج الدراسة التي أجراها Rojas (2015) عن دور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي لدى (١٨٧) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس المثابرة الأكاديمية الذي أعده Duckworth et al., (2007)، ومقياس الإبداع من إعداد Runco (2011)، ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، مع الاعتماد على المنهج الوصفي، وقد كشفت النتائج عن أن المثابرة تتوسط العلاقة بين الإبداع والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، كما أوصى الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي توضح دور المثابرة مع متغيرات أخرى في السياقات الأكاديمية، وهو ما دفع الباحثون لاستكشاف الدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه المثابرة الأكاديمية في تفسير العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في البحث الحالي.

يبدو مما سبق، أن المثابرة الأكاديمية تعد من العوامل الحاسمة في النجاح الأكاديمي لطلبة الجامعة، وهي إحدى المتطلبات المهمة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، فلا نجاح دون وجود مثابرة وجهد وعزيمة وإصرار، وهي ركن رئيس في البحث الحالي، وعصب الحياة الأكاديمية التي بمقتضاها تُواجه التحديات.

رابعاً: تصور للدور الوسيط للمثابرة الأكاديمية في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية

تود الإشارة إلى أنه لم يتم التوصل إلى دراسات أو بحوث ربطت بين متغيرات البحث مجتمعة - في حدود ما تم الاطلاع عليه - باستثناء بعض الدراسات القليلة التي ربطت بين كل متغيرين معاً، ومن خلال النظر في هذه المتغيرات، يمكن ملاحظة تداخلها وتأثيراتها المتبادلة على حياة الطلاب الأكاديمية. وفيما يلي تفصيل للعلاقة بين هذه المتغيرات في شكل فقرات مترابطة، على النحو الآتي:

تبين من الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات وجود علاقة سلبية بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، فعندما يشعر الطلاب بالتأزم النفسي والإحباط ينخفض لديهم النهوض الأكاديمي والرضا عن الحياة الجامعية (Martin et al., 2013; Marsh, 2020)، كما ترتبط مشكلات الصحة النفسية والتأزم النفسي بانخفاض الأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعة (Mejia, 2023). وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة، لم يتم الحصول على دراسات كافية وبصورة مباشرة ربطت بين هذين المتغيرين - في حدود ما تم الاطلاع عليه - سوى بعض الدراسات قريبة الصلة وبشكل غير مباشر. ومن بين ذلك دراسة كل من (Kaparounaki et al., 2020) والتي استهدفت الكشف عن علاقة بعض المشكلات النفسية (القلق، الاكتئاب والأفكار الانتحارية) الناتجة عن الأزمات النفسية جراء انتشار كوفيد - ١٩ بجودة النوم وجودة الحياة لدى مجموعة من المشاركين في جامعة اليونان بلغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المشكلات النفسية، ومقياس جودة النوم وجودة الحياة، وكشفت النتائج عن ارتباط المشكلات النفسية بجودة النوم وجودة الحياة لدى المشاركين، كما انخفضت جودة النوم وجودة الحياة في أثناء هذه الفترة، وزادت معدلات الاكتئاب إلى (٢٥) ضعفاً، ونسبة الأفكار الانتحارية إلى (٨) أضعاف، وأن هناك آثاراً سلبية للأزمات النفسية على جودة حياة الطلاب في البيئة الأكاديمية. ودراسة (Naeem et al., 2020) التي تقصت فحص العلاقة بين إجهاد وضغوط طلبة الجامعة بالرضا عن حياتهم الأكاديمية. شارك في الدراسة (١٢٤) طالباً من طلاب البكالوريوس للعلوم الصحية، وكانت الأدوات عبارة عن استبانات من خلال الإنترنت، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين إجهاد وضغوط الطلاب برضاهم الأكاديمي. ودراسة الباز (٢٠٢٣) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين الضيق النفسي والرضا الأكاديمي والتحكم الذاتي والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة. شارك في الدراسة (٣٠٩) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس الضيق النفسي، ومقياس الرضا الأكاديمي، ومقياس التحكم الذاتي (إعداد الباحثة)، ومقياس التوجه نحو المستقبل إعداد المنشاوي (٢٠١٣)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية بين الضيق النفسي والرضا الأكاديمي والتحكم الذاتي والتوجه نحو المستقبل لدى المشاركين.

وعلى إثر ما سبق، يُستنتج من ذلك أن التأزم النفسي مرتبط بشكل سلبي بجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث إن الطلاب الذين يمرون بحالة من الضغوط النفسية المستمرة يشعرون بالإحباط، وهو ما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي ويقلل من ارتباطهم بالأنشطة الجامعية، وهذه النتائج تؤكد أن التأزم النفسي لا يؤثر فقط على الصحة النفسية، بل أيضًا على الأداء الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية بشكل عام، ومن ثمَّ، فإن التأزم النفسي يُعد واحدًا من أهم العوامل المؤثرة تأثيرًا بالغًا على حياة الطالب الأكاديمية، من حيث عدم تكوين أفكار واضحة يطمح إليها، وفقدان الميول والرغبة في الاستمرار، والميل إلى الأفكار والسلوكيات الخاطئة، واللجوء إلى بعض العادات السلبية كالكسل والتسويق والانسياق وراء الملذات وفقدان الشعور بالمسؤولية، وبالتالي، ينبغي على ذوي الاختصاص البحث عن حلول للتخلص من أعراض التأزم النفسي من أجل أن يصل الطالب إلى راحة نفسية خالية من التوتر والصراعات لتحقيق أهدافه الأكاديمية.

كما اتضح أيضًا أن المثابرة على ارتباط وثيق بالتأزم النفسي، وأنها تعد من المتغيرات التي تحفز طلبة الجامعة وتولد لديهم الرغبة لمتابعة أهدافهم الأكاديمية، والسعي إلى تحقيقها، ويمكن أن تساهم في خفض حدة مظاهر التأزم النفسي بشكل كبير، فعندما تتوافر المثابرة الأكاديمية لدى الطالب الجامعي، فتبدو لديه الرغبة في بذل الجهد للتخلص من المشكلات النفسية، والإقبال على الحياة الدراسية بكل عزم ودافعية. وبرغم ذلك، توجد ندرة في الدراسات والبحوث التي يمكن أن تعطي مؤشرًا للمثابرة الأكاديمية في علاقتها بالتأزم النفسي، باستثناء بعض الدراسات التي تم الحصول عليها، ومن بين ذلك دراسة Lee (2017) والتي استهدفت التعرف على العلاقة بين المثابرة والأداء الأكاديمي والفشل الأكاديمي المتصور والتأزم النفسي لدى طلاب جامعة هونغ كونج البالغ عددهم (٣٤٥) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢١) عامًا، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة والتأزم النفسي، بينما ارتبط الأداء الأكاديمي والفشل الأكاديمي المتصور بشكل إيجابي بالتأزم النفسي. كما بحث دراسة كل من Boerma et al., (2020) استكشاف علاقة المثابرة الأكاديمية بالتأزم النفسي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. شارك في الدراسة (١٥٣) طالبًا وطالبة، وبعد تطبيق استبيانًا لقياس متغيرات الدراسة عبر الإنترنت، تم التوصل إلى ارتباط المثابرة الأكاديمية بكل من التأزم النفسي والرضا عن الحياة، وأن المثابرة الأكاديمية يمكن أن تساهم بشكل إيجابي في التخفيف من حدة التأزم النفسي لدى المشاركين. واستهدفت دراسة Liuet al., (2022) فحص العلاقة بين المثابرة الأكاديمية والتأزم النفسي لدى مجموعة من طلبة الجامعة انحصرت عددهم في (٨٨٨) طالبًا وطالبة،

طبق عليهم استبياناً لقياس المثابرة الأكاديمية والتأزم النفسي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المثابرة الأكاديمية والتأزم النفسي، وظهرت المثابرة الأكاديمية بمستوى ضعيف وخاصة لدى الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية في البيئة الأكاديمية. وأجريت دراسة كل من (Hu et al., (2023) بهدف التعرف على علاقة المثابرة الأكاديمية بالتأزم النفسي والمعتقدات الدينية لدى مجموعة من طلبة الجامعة الصينيين انحصر عددهم (١١٥٧) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس المثابرة الأكاديمية، ومقياس التأزم النفسي، ومقياس المعتقدات الدينية من إعداد الباحثين، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة.

وبالتالي، فإن المثابرة الأكاديمية لا تقتصر على النواحي الأكاديمية فقط، بل يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في تقليل التأزم النفسي، فالطلاب الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من المثابرة الأكاديمية هم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية والأكاديمية والاجتماعية. فالمثابرة تساعد في الحفاظ على التركيز والأفكار الإيجابية؛ مما يقلل من مستويات القلق والتوتر، وبالتالي، فإن المثابرة الأكاديمية هنا تصبح أداة فعالة لتقليل التأزم النفسي وزيادة قدرة الطلاب على التوافق مع الضغوط الأكاديمية؛ وهو ما يمكن أن يعكس إيجابياً علحالتهم النفسية، فضلاً عن خفض حدة التوتر المرتبط بالحياة الأكاديمية في البيئة الجامعية.

في حين تبين أن المثابرة الأكاديمية ترتبط بالأداء الناجح للطلاب، وبجودة التعليم ومخرجاته، وتحمل الصعوبات، والإصرار على الإنجاز، ودفع الطلاب نحو تحقيق غاياتهم الأكاديمية، وهي بمثابة المحرك الرئيس الذي بمقتضاه تتحقق جودة حياتهم في البيئة الأكاديمية (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ الذنيبات، ٢٠١٨؛ Scherer & Gustafsson, 2015; Buzzetto-Hollywood & Mitchell, 2019; Sudina & Plonsky, 2021 وهنداوي، ٢٠٢٣).

وحقيقة الأمر، أنه لم يتم التوصل إلى أي دراسة ربطت بين المثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية بشكل مباشر - في حدود ما تم الاطلاع عليه - إلا أنه قد تم التوصل وفقاً لما تم عرضه في الإطار النظري أن المثابرة الأكاديمية على صلة إيجابية بجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث تبين أنها تلعب دوراً محورياً في تحسين جودة الحياة الأكاديمية، فالطلاب الذين يتسمون بالمثابرة يتعاملون مع الضغوط الأكاديمية بشكل أفضل، ويظهرون قدرة أكبر على تحقيق النجاح الأكاديمي، فوجود المثابرة الأكاديمية يعزز من قدرتهم على تجاوز الفشل الذي قد يحدث لهم خلال مسيرتهم التعليمية، وهو ما يمكن أن يساعدهم في تعزيز شعورهم بالإنجاز، فكلما كانت المثابرة الأكاديمية أكبر، كلما زادت قدرة الطلاب على تحسين أدائهم الأكاديمي؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى رضاهم العام عن

تجربتهم الأكاديمية وجودة حياتهم الجامعية، وتحقيق التوازن بين متطلبات الدراسة من جهة، وبين حياتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية من جهة أخرى.

وبالرغم من وجود أدلة نظرية حول كيفية ارتباط بعض متغيرات البحث ببعضها، ووجود أدلة بحثية لارتباط كل متغيرين معاً، إلا أنه ينذر وجود دراسات أو بحوث بحثت المتغيرات الثلاثة معاً وبشكل مباشر؛ وهو ما يوضح أهمية البحث الحالي وتقوده بدراسة هذه المتغيرات معاً.

وباستقراء الإطار النظري وتحليله بما تضمنه من دراسات وبحوث، أمكن استخلاص النقاط الآتية:

- أن التأزم النفسي هو أحد العوامل التي تؤثر سلباً على جودة الحياة الأكاديمية، فقد تبين أن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التوتر والقلق غالباً ما يواجهون صعوبة في التركيز على دراستهم وتحقيق النجاح الأكاديمي، فضلاً عن أن التأزم النفسي يؤثر بشكل مباشر على قدرة الطلاب على المثابرة، وتراجع الأداء الأكاديمي، وزيادة في مشاعر العجز؛ مما يؤثر سلباً على جودة الحياة الأكاديمية.
- إن تعزيز المثابرة الأكاديمية يمكن أن يقلل من تأثيرات الضغوط النفسية على الطلاب؛ مما يؤدي إلى تحسين تجربتهم الجامعية وزيادة مستوى الرضا عن الحياة الأكاديمية، وبالتالي، من الضروري أن تركز المؤسسات التعليمية على توفير بيئة داعمة تعزز من تطوير المهارات الأكاديمية والنفسية للطلاب، وذلك من خلال توفير استراتيجيات للتأقلم مع الضغوط الأكاديمية، وتوجيههم نحو طرق فعالة لتنظيم وقتهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ مما يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة حياتهم الأكاديمية.
- أن تحسين جودة الحياة الأكاديمية يتطلب العمل على تقوية المثابرة الأكاديمية وتقديم الدعم النفسي للطلاب لتقليل التأزم النفسي، وبالتالي، من الضروري أن تحرص المؤسسات التعليمية على توفير بيئة داعمة تعزز من تطوير المهارات الأكاديمية والنفسية للطلاب، وذلك من خلال توفير استراتيجيات التوافق مع الضغوط الأكاديمية، والتحديات الدراسية، وتوجيههم نحو طرق فعالة لتنظيم أوقاتهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ وهو ما يمكن أن يؤدي في النهاية إلى تحسين جودة حياتهم الأكاديمية.
- ولقد استفاد الباحثون من عرض الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة في الاطلاع على الأدب النفسي المتعلق بمتغيرات البحث لدى طلبة الجامعة بشكل خاص، وتحديد الترابط بين تلك المتغيرات، وكذا صياغة

مشكلة البحث، والمنهجية العلمية المستخدمة في الدراسات والبحوث السابقة، والاطلاع على العينات والاستفادة منها في تحديد العدد الملائم للبحث الحالي، إضافة إلى فحص الأدوات المقدمة وما إذا كانت تتناسب مع المشاركين في البحث أم لا، فضلاً عن ذلك، تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الأبحاث، والاستفادة كذلك من النتائج والتوصيات التي تم الحصول عليها من دراسات وبحوث في دعم مشكلة البحث الحالي، ومناقشة وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها لاحقاً.

فروض البحث:

وفقاً لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، تمت صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١. لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
٢. لا توجد تأثيرات مباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
٣. لا توجد تأثيرات مباشرة للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
٤. لا توجد تأثيرات مباشرة للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر.
٥. لا توجد تأثيرات غير مباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث

تم إجراء البحث في ضوء المنهج الوصفي؛ باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث وتحقيق أهدافه، والذي يمكن من خلاله دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً، وتحديد العلاقة بين متغيراتها، واكتشاف التأثيرات فيما بينها، والتعبير عنها تعبيراً كيفياً وكمياً؛ من أجل الإسهام في الوصول إلى استنتاجات وتعميمات يمكن من خلالها تطوير وتحسين الواقع الذي يتم دراسته.

ثانيًا: مجتمع البحث

ضم مجتمع البحث جميع طلبة جامعة الأزهر في الكليات التي تم فيها تطبيق الأدوات، والبالغ عددهم (٢٦٠٨٦) طالبًا وطالبة، بحسب إحصاءات شؤون الطلبة لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣. وجدول (٤) الآتي يوضح توزيع مجتمع أفراد البحث:

جدول (٤)

توزيع مجتمع أفراد البحث (ن=٢٦٠٨٦)

الكلية	الفرقة والعدد				الإجمالي
	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
التربية بنين بالقاهرة	١٤٤٢	٢٣٠١	٢٢٤٩	٢٥٧١	٨٥٦٣
التربية بنات بالقاهرة	٦١٢	٣٥٢	١٥٢	١٤٩	١٢٦٥
التجارة بنين بالقاهرة	٢٨٥٠	٢٤٠١	٢٣٠٥	٢٤٠٠	٩٩٥٦
التجارة بنات بالقاهرة	١١٩٤	٨٠٥	١١٢٥	١٢٥٠	٤٣٧٤
الإعلام بنين بالقاهرة	٣٤٠	٣٤٦	٣٤٤	٣٣٣	١٣٦٣
الإعلام بنات بالقاهرة	١٣٥	١٣٠	١٤٠	١٦٠	٥٦٥

ثالثًا: المشاركون

١- المشاركون في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات: شارك في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، مجموعة من طلبة جامعة الأزهر، انحصر عددهم في (١٥٠) طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط قدره (١٩,٨٠٧) عامًا، وانحراف معياري (١,٥٧٠).

٢- المشاركون في البحث الأساسي: وتكونت من (٤٢١) طالبًا وطالبة من جامعة الأزهر بالقاهرة، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، بمتوسط قدره (٢٠,٧٥١) عامًا، وانحراف معياري (١,٦٣٧). ويمكن عرض توزيع المشاركين في صورتهم النهائية من خلال جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

توزيع المشاركين في البحث الأساسي (ن=٤٢١)

المجموع	النوع		الكلية
	إناث	ذكور	
١٥٣	٧٢	٨١	التربية بنين وبنات بالقاهرة
١٤٦	٦١	٨٥	التجارة بنين وبنات بالقاهرة
١٢٢	٤٥	٧٧	الإعلام بنين وبنات بالقاهرة

يتضح من جدول (٥) أن إجمالي عدد المشاركين في صورتهم النهائية انحصر في (٤٢١) طالبًا وطالبة من الملتحقين بجامعة الأزهر بالقاهرة، بواقع (٢٤٣) من الذكور - (١٧٨) من الإناث).

رابعاً: أدوات البحث

١- مقياس المثابرة الأكاديمية لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين):

والهدف منه قياس مستوى المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وقد تطلب إعداده القيام بالآتي:

أ- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ومن بين ذلك: Fillmore, 2019; Mason, 2018; Sunbul, 2019; Rojas, 2015; الشerman والزعلول، ٢٠٢٠؛ وهنداوي، ٢٠٢٣).

ب- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس المثابرة الأكاديمية، ومن بين ذلك: (القطاوي وعلي، ٢٠١٦؛ الذنبيات، ٢٠١٨؛ صميده وآخرون، ٢٠٢١؛ Buzzetto-Hollywood & Mitchell, 2019; Bambi, 2020; Khumalo, 2022)، وقد اتضح أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعاداً مختلفة للمثابرة الأكاديمية، ومن ثَمَّ، فلم يتم الخروج بدلالات من تحليل مضمون هذه الأدوات لقياس أبعاد المثابرة الأكاديمية التي وقع الخيار عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

ج- وفي ضوء ذلك، تم تعريف المثابرة الأكاديمية على النحو الذي ذكر سلفاً في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقاً للتصنيفات المختلفة التي تناولت المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وما أسفر عنه التحليل

العاملية الاستكشافية، على النحو الآتي: (الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية - إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية - مواجهة التحديات الدراسية بثبات - وتطوير الذات الأكاديمية)، وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث. ثم قام الباحثون بإعداد المقياس في صورته الأولى^(٦)، والذي تكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفه الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى المثابرة الأكاديمية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها. وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة بقسمي الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي والإحصاء التربوي^(٧) لإبداء آرائهم حول المقياس ومناسبته للغرض الذي أعد لأجله، وبناءً على توجيهاتهم، تم الإبقاء على العبارات التي تم الإجماع عليها وحصلت على نسبة اتفاق مرتفعة، باستثناء مجموعة من العبارات التي تحتاج إلى تعديل لتناسب خصائص وإمكانات المشاركين في البحث، وبناءً على ذلك تم تعديل صياغة بعض العبارات.

التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس المثابرة الأكاديمية:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة القياسية للمقياس من خلال الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق

اعتمد الباحثون في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس باتباع الخطوات الآتية:

أ - حساب مصفوفة الارتباطات لعبارات الاختبار على المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات (ن=١٥٠). ومن خلال هذه المصفوفة، تأكد للباحثين أنه لا توجد بها متغيرات لها معامل ارتباط مع كل أو معظم

(٦) ملحق (٢).

(٧) ملحق (١).

العبارات قيمته (+ أو - ١)، أو تساوي صفر، أو أقل من (٠,٢٥) أو أكبر من (٠,٩٠).

ب- حساب مدى كفاية حجم المشاركين لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار (KMO Test)؛ حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح كلما دل ذلك على زيادة الاعتمادية Reliability للعوامل التي يتم الحصول عليها من التحليل. ويشير صاحب الاختبار (Kaiser, 1974) إلى أن الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار هو (٠,٥٠) حتى يمكن الحكم بكفاية حجم المشاركين، وقد بلغت قيمة إحصائي اختبار KMO في تحليل هذا المقياس (٠,٦٥٣)؛ أي أكبر من الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser، وبالتالي، فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم المشاركين لإجراء هذا التحليل (أمين، ٢٠٠٨).

ت- إجراء التحليل العاملي بطريقة تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج للحصول على العوامل المكونة للمقياس بجذر كامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح.

ث- ثم أُجري التدوير المتعامد للعوامل باستخدام طريقة الفارماكسالتية وضعها (Kaiser)، وقد اتبع الباحثون هذه الطريقة في تحليلهم لاختبار تشبعات الفقرات بالعوامل، والتي تشترط التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة. ويوضح جدول (٦) الآتين نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد:

جدول (٦)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد (ن=١٥٠)

رقم العامة	رقم العامة	رقم العامة	رقم العامة	رقم العامة	رقم العامة	رقم العامة
٣	٩	١٧	٢٥	٣٢	٣٣	٣٧
٠,٥٤٠	٠,٦٢٠	٠,٦١١	٠,٥٣٠	٠,٥٠٤	٠,٦٧٥	٠,٦٤٥
٢	٨	١٢	١٨	١٩	٢١	٢٤
٠,٥١٨	٠,٧٩٠	٠,٥٦٧	٠,٥٦٦	٠,٦٢٣	٠,٧٢٦	٠,٥٨٢
٤	٥	٦	١٣	١٤	٢٦	٣٤
٠,٤٣٥	٠,٥٨٩	٠,٦٥٦	٠,٥١٣	٠,٦٩٣	٠,٥٨٨	٠,٥٦٤
١	٧	١٠	١١	١٥	١٦	٢٠
٠,٥١٣	٠,٤٠٧	٠,٤٤٧	٠,٣١٣	٠,٧٣٧	٠,٥٧٩	٠,٥٠٩

٠,٦٨٧	٢٢	٠,٧١٧	٣٨	٠,٣٢٣	٢٧	٠,٧٥٧	٣٩
٠,٤١٣	٢٣			٠,٣٩٢	٢٩		
٠,٧١٧	٢٨			٠,٧٥٠	٣١		
٤,٩٤٥	الجذر الكامن	٤,٠٤٣	الجذر الكامن	٤,٢٩٩	الجذر الكامن	٤,٥٥٤	الجذر الكامن
٩,٨٦٣	نسبة التباين	١٠,١٠٩	نسبة التباين	١٠,٧٤٧	نسبة التباين	١١,٣٨٦	نسبة التباين

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن وجود أربعة عوامل لعبارات مقياس المثابرة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد، بجذور كامنة على الترتيب: (٤,٥٥٤ - ٤,٢٩٩ - ٤,٠٤٣ - ٤,٩٤٥) وبنسب تباين على الترتيب: (١١,٣٨٦ - ١٠,٧٤٧ - ١٠,١٠٩ - ٩,٨٦٣).
- أن العامل الأول قد تشبع عليه (٨) عبارات، وهي أرقام: (٣-٩-١٧-٢٥-٣٢-٣٣-٣٧-٣٩)، وكان الجذر الكامن (٤,٥٥٤) بنسبة تباين (١١,٣٨٦%)، ويكشف محتواها عن تمسك الطالب بأهدافه الأكاديمية والعمل الدؤوب لتحقيقها، بغض النظر عن الصعوبات التي يواجهها في دراسته، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية).
- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (٢-٨-١٢-١٨-١٩-٢١-٢٤-٢٧-٢٩-٣١)، بجذر كامن (٤,٢٩٩) وبنسبة تباين (١٠,٧٤٧%)، ويكشف مضمونها عن قدرة الطالب على تنظيم وقته، وإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة بكفاءة، وتركيز جهوده لتحقيق الأهداف، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (٨) عبارات، وهي أرقام: (٤-٥-٦-١٣-١٤-٢٦-٣٤-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٤,٠٤٣) بنسبة تباين (١٠,١٠٩%)، ويشير محتواها إلى القدرة الطالب على التعامل مع الضغوط الدراسية، والاستفادة من التجارب السابقة للتغلب على التحديات الأكاديمية دون استسلام، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل وفقاً لمضامين هذه العبارات (مواجهة التحديات الدراسية بثبات).

- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (١-٧-١٠-١١-١٥-١٦-٢٠-٢٢-٢٣-٢٨)، بجذر كامن (٤,٩٤٥) وبنسبة تباين (٩,٨٦٣%)، ويكشف مضمونها عن سعي الطالب المستمر لتحسين مهاراته الدراسية، والبحث عن فرص للتدريب لتطوير قدراته وتحقيق التميز الأكاديمي، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (تطوير الذات الأكاديمية).

- أن العبارات أرقام (٣٠-٣٥-٣٦-٤٠) لم تصل إلى الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) على أي عامل من العوامل الأربعة السابقة، وبالتالي، تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة.

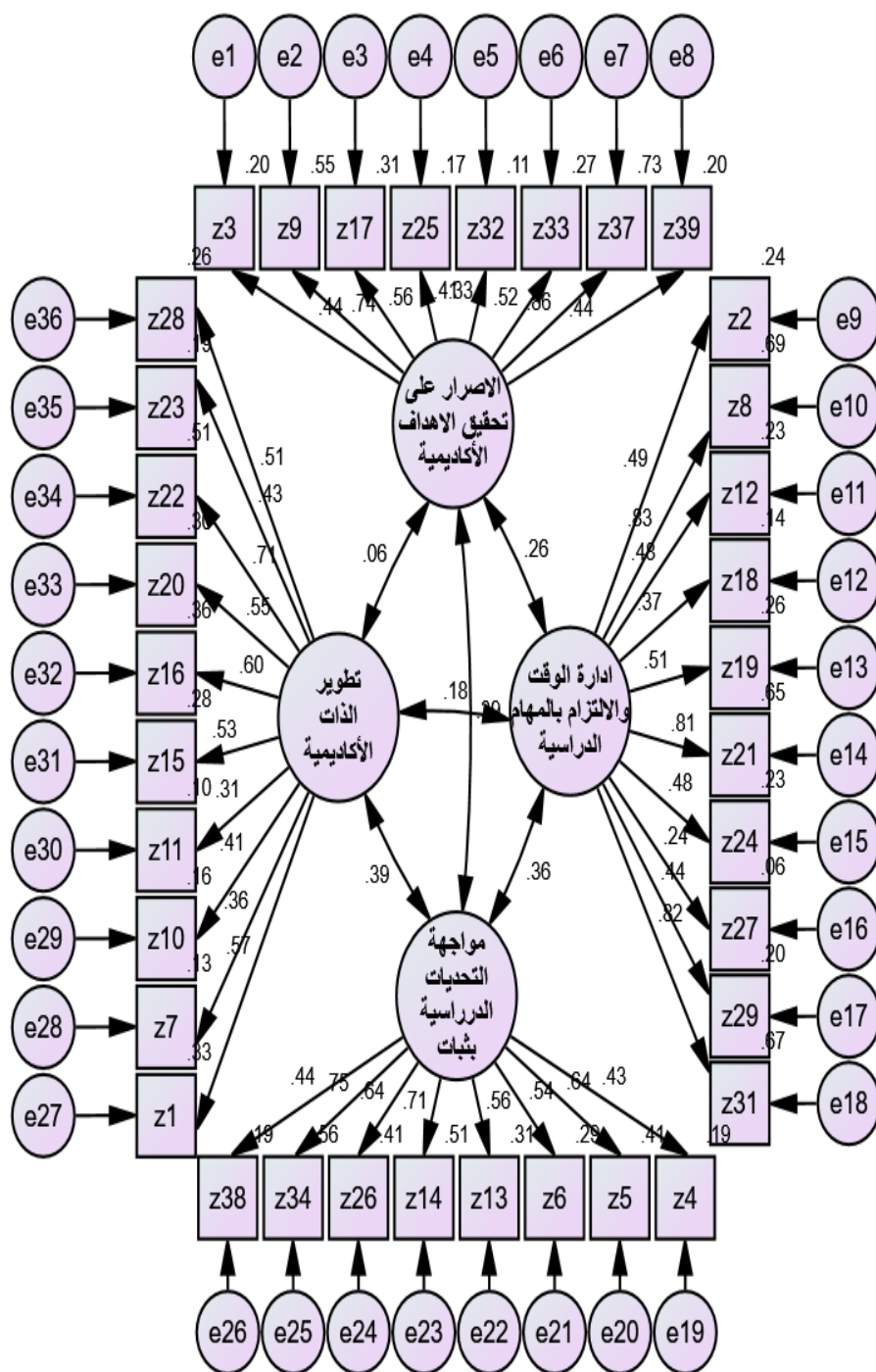
٢- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V. 26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس. ويوضح شكل (١) الآتي النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على المشاركين فيالتحقق من الكفاءة القياسية للأدوات (ن=١٥٠):

شكل

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودالاتها، كما هو موضح في جدول (٧) الآتي:



جدول (٧)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=١٥٠)

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣	الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية	٠,٤٧٤	١			
٩		٠,٥٥٤	١,٥٦٠	٠,٣٨٠	٤,١٠٦	***
١٧		٠,٣٥٢	١,٣٠٥	٠,٣٦٠	٣,٦٢٦	***
٢٥		٠,٣٨٣	٠,٨٢٣	٠,٢٦٩	٣,٠٥٨	***
٣٢		٠,٩٩٨	٠,٧١٨	٠,٢٧٧	٢,٥٩٢	***
٣٣		٠,٦٥٦	١,١٠٧	٠,٣١٤	٣,٥٢٠	***
٣٧		٠,٤١٣	١,٨٩١	٠,٤٤٦	٤,٢٤٤	***
٣٩		٠,٣٧٣	٠,٨٩٤	٠,٢٨٠	٣,١٩٨	***
٢	إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية	٠,٨٩١	١			
٨		٠,٧٤٠	١,٦٢٦	٠,٣٣٢	٤,٩٠١	***
١٢		٠,٨١٢	٠,٩٣٣	٠,٢٥٥	٣,٦٥٨	***
١٨		٠,٧٥٣	٠,٥٧٨	٠,١٩٠	٣,٠٤٩	***
١٩		٠,٤١٢	٠,٩٨٠	٠,٢٥٧	٣,٨٢١	***
٢١		٠,٥٠٤	١,٥٦٧	٠,٣٢٣	٤,٨٥٢	***
٢٤		٠,٦٥٢	٠,٩٥٢	٠,٢٦١	٣,٦٥٣	***
٢٧		٠,٤٢٧	٠,٤٧٨	٠,٢٢٦	٢,٩١٧	***
٢٩		٠,٥٠٤	٠,٧٦٨	٠,٢٢٠	٣,٤٨٦	***
٣١		٠,٥٤١	١,٦٠٨	٠,٣٢٩	٤,٨٨١	***
٤	مواجهة التحديات الدراسية بثبات	٠,٦٣٦	١			
٥		٠,٤٠٣	١,٥٨٧	٠,٤٢١	٣,٧٧٠	***
٦		٠,٣٨١	١,١٤٣	٠,٣٢٩	٣,٤٧٥	***
١٣		٠,٨٦٠	١,٣٣٣	٠,٣٧٨	٣,٥٣٠	***
١٤		٠,٧٨٣	١,٦٩١	٠,٤٣١	٣,٩١٩	***
٢٦		٠,٥٧٤	١,٤٧٢	٠,٣٩٢	٣,٧٦٠	***
٣٤		٠,٨٥٠	١,٧٣٢	٠,٤٣٥	٣,٩٧٩	***

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣٨		٠,٤٦٥	١,٠٢٩	٠,٣٣١	٣,١٠٧	***
١		٠,٥٥٨	١			
٧		٠,٣٥٣	٠,٨٥١	٠,٢٨٦	٢,٩٨٠	***
١٠		٠,٤٧١	٠,٨٨٨	٠,٢٦٩	٣,٢٩٧	***
١١		٠,٨٦٦	٠,٧٥٢	٠,٢٨٩	٢,٦٠٣	***
١٥		٠,٧٦٣	١,١٢١	٠,٢٧٦	٤,٠٦٨	***
١٦		٠,٦٠٨	١,٣١٩	٠,٢٩٦	٤,٤٥٠	***
٢٠		٠,٧٩٥	١,٣٥٤	٠,٣٢٥	٤,١٦٣	***
٢٢		٠,٤٦٧	١,٣٣٠	٠,٢٧١	٤,٩١٠	***
٢٣		٠,٣٦٩	١,٠٥١	٠,٣٠٢	٣,٤٨٤	***
٢٨		٠,٦٧٣	١,٠٧٢	٠,٢٧٠	٣,٩٧٣	***

يتبين من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية لمقياس المثابرة الأكاديمية.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يمكن توضيحه من خلال جدول (٨) الآتي:

جدول (٨)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=١٥٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,١٦٧	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٥٠	الاقترب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦١٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية (AGFI)	٠,٥٦٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٣٨٩	صفر إلى ١	مقبول

٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٣٤٦	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٥٤٢	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لوييس (TLI)	٠,٤٩٢	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٥٢٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٠	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يشير جدول (٨) إلى أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناظرة الأكاديمية مع بيانات المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث.

ثانياً: الاتساق الداخلي

وتم ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس المناظرة الأكاديمية (ن=١٥٠)

الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية		إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية		مواجهة التحديات الدراسية بثبات		تطوير الذات الأكاديمية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٧٦٥,٠**	٢	٤٨٧,٠**	٤	٦٣٧,٠**	١	٤٦٣,٠**
٩	٤٥٩,٠**	٨	٤٤٠,٠**	٥	٤٨٩,٠**	٧	٣٩٤,٠**
١٧	٥٧٤,٠**	١٢	٧٥٨,٠**	٦	٦٧٦,٠**	١٠	٥٠٣,٠**
٢٥	٥٧٤,٠**	١٨	٧٥٨,٠**	١٣	٨٣٣,٠**	١١	٥٠٣,٠**
٣٢	٧٣٦,٠**	١٩	٥٥٥,٠**	١٤	٥٦٧,٠**	١٥	٦٦٢,٠**
٣٣	٥٤٤,٠**	٢١	٤٨٣,٠**	٢٦	٣٥٤,٠**	١٦	٥٣٣,٠**
٣٧	٥٩٣,٠**	٢٤	٦٣٧,٠**	٣٤	٦٣٣,٠**	٢٠	٥٣٩,٠**
٣٩	٥٧٤,٠**	٢٧	٦٨٩,٠**	٣٨	٥٦٧,٠**	٢٢	٥٥٥,٠**
		٢٩	٦٦٩,٠**			٢٣	٤٩٨,٠**
		٣١	٤٨٥,٠**			٢٨	٤٧٥,٠**

**دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق مقياس المثابرة الأكاديمية وفقاً لدرجات كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية (ن=١٥٠)

أبعاد المقياس	الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية	تحقيق الالتزام بالمهام الدراسية	إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية	مواجهة التحديات الدراسية بثبات	تطوير الذات الأكاديمية
الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية	-				
إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية	٠.٦٧٨***	-			
مواجهة التحديات الدراسية بثبات	٠.٣٩٤***	٠.٥٧٤***	-		
تطوير الذات الأكاديمية	٠.٥٨٢***	٠.٥٤٤***	٠.٦٠٠***	-	
الدرجة الكلية	٠.٨١١***	٠.٧٥٨***	٠.٧٣٣***	٠.٧٤٤***	-

**دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (10) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المثابرة الأكاديمية تراوحت بين (0.394 - 0.811) وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، ودالة عند مستوى (0.01)، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثاً: الثبات

قام الباحثون بحساب ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية من خلال معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (11) الآتي:

جدول (١١)

معاملات ثبات مقياس المثابرة الأكاديمية (ن=١٥٠)

إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد والدرجة الكلية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٧٢٠,٠**	٧٤٣,٠	٦١٢,٠	٨١٢,٠	الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية
٧٦٣,٠**	٦٨٩,٠	٥٣٢,٠	٨٤٥,٠	إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية
٦٠٩,٠**	٧٠٢,٠	٥٢٩,٠	٧٩٠,٠	مواجهة التحديات الدراسية بثبات
٦٦٥,٠**	٧٧٤,٠	٦١٠,٠	٨٣٠,٠	تطوير الذات الأكاديمية
٨٣٦,٠**	٨٨٢,٠	٧٠٢,٠	٨٧٩,٠	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس المثابرة الأكاديمية وفقاً لمعامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧٩٠ - ٠,٨٤٥)، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٨٧٩)، كما تراوح معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح بين (٠,٥٢٩ - ٠,٦١٢) بدرجة كلية (٠,٧٠٢)، وتراوح بعد التصحيح بين (٠,٦٨٩ - ٠,٧٧٤) بدرجة كلية (٠,٨٨٢)، في حين تراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٦٠٩ - ٠,٧٦٣) بدرجة كلية (٠,٨٣٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بمعامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة التجزئة النصفية، أو بطريقة إعادة التطبيق تعد مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس، وبالتالي، الموثوقية في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدامه.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس المثابرة الأكاديمية، وما ترتب عن ذلك من نتائج، أصبح يتكون في صورته النهائية من (٣٦) عبارة^(٨) موزعة على أربعة أبعاد. ويوضح جدول (١٢) الآتي توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيبها:

جدول (١٢)

الصورة النهائية لمقياس المثابرة الأكاديمية

م	أبعاد المقياس	العبارات	الإجمالي
١	الإصرار على تحقيق الأهداف الأكاديمية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨	٨
٢	إدارة الوقت والالتزام بالمهام الدراسية	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٠
٣	مواجهة التحديات الدراسية بثبات	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	٨

(٨) ملحق (٣).

٤	تطوير الذات الأكاديمية	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦
١٠		
٣٦	المجموع الكلي للعبارات	

ويصحح المقياس وفق ميزان ثلاثي، نعم (ثلاث درجات)، أحياناً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة)، علماً بأن جميع عبارات المقياس موجبة، ومن ثم، تتراوح درجة المقياس بين (٣٦-١٠٨)، بحيث تكون أعلى درجة على المقياس $36 \times 3 = 108$ ، وأدنى درجة $36 = 1 \times 36$ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس المثابرة الأكاديمية، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

١- مقياس التأزم النفسي لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين):

والهدف منه قياس مستوى التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة، وقد مر في إعدادهِ بالخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على بعض ما جاء في الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة فيما يخص مفهوم التأزم النفسي خاصة لدى طلبة الجامعة، وعلى سبيل المثال: (Haile et al., 2017; Alfiyan et al., 2020; Goger et al., 2020; Browning et al., 2021; Rudnik et al., 2021; March-Amengual et al., 2022; Nicola et al., 2022).

ب- الاطلاع على مجموعة من الأدوات التي تم إعدادها من قبل الباحثين لقياس التأزم النفسي، ومن بين ذلك: (Levine et al., 2020; Browning et al., 2021; والباز، ٢٠٢٣).

ت- تم تعريف التأزم النفسي على النحو الذي ذكر سلفاً في مصطلحات البحث الإجرائية، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقاً للأبعاد المختلفة التي صنف في الدراسات والبحوث السابقة لدى طلبة الجامعة، وبناءً على ما أسفر عنه التحليل العاملي الاستكشافي، متضمنة: (الضغوط الأكاديمية - المشاعر السلبية - التوافق النفسي مع البيئة الجامعية - وإدارة الضغوط النفسية)، وقد سبق تعريفها إجرائياً أيضاً في مصطلحات البحث الإجرائية. ثم قام الباحثون بإعداد المقياس في صورته الأولى^(٩)، والذي تكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية التي سبقت الإشارة إليها، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي

(دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، ويصح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠). وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين كم ذكر سلفًا، لإبداء آرائهم حول صلاحية المقياس ومناسبته للغرض الذي أعد لأجله، ووفقًا لذلك، فقد تم تعديل صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع خصائص المشاركين في البحث.

التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس التأزم النفسي:

أولاً: الصدق

١- صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التأزم النفسي بعد تطبيقه على المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات ($n=100$) من طلبة الجامعة، وقد أخذ الباحثون بمحك كايزر؛ لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشعبات، وهو اعتبار التشعبات التي تصل إلى (٠,٣٠) فأكثر تشعبات دالة. ويوضح جدول (١٣) الآتي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس التأزم النفسي بعد التدوير المتعامد:

جدول (١٣)

العوامل المستخرجة وتشعباتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس التأزم النفسي ($n=100$)

رقم العامل	العامل الأول	رقم العامل	العامل الثاني	رقم العامل	العامل الثالث	رقم العامل	العامل الرابع
١٠	٠,٨٤٠	٤	٠,٥٦٧	٢	٠,٨٩٥	١	٠,٨٥٤
١٦	٠,٨١٣	٦	٠,٦٧٨	٣	٠,٤٣٠	٥	٠,٧١٠
١٨	٠,٧٥٧	١٢	٠,٤٢٥	٧	٠,٨٨٣	٩	٠,٥٤٧
٢٠	٠,٧٧٧	١٤	٠,٤٩٦	٨	٠,٤٦٢	١١	٠,٤٨٧
٢١	٠,٧٦٥	١٥	٠,٧٤٠	١٣	٠,٥٤٦	١٧	٠,٥٥٥
٢٣	٠,٦٧٦	١٩	٠,٦٤٦	٢٥	٠,٧٧٥	٢٤	٠,٥٢٤
٢٩	٠,٦٣٨	٢٢	٠,٧٦٩	٢٧	٠,٤٨٢	٣٠	٠,٧٢٣
٣٢	٠,٦٥٣	٢٦	٠,٤٩٨	٣٧	٠,٤٣١	٣١	٠,٤٩٧
٣٥	٠,٦٤٧	٢٨	٠,٦٧٨	٣٩	٠,٨٨٦	٣٣	٠,٨٧٢
٣٦	٠,٥٦٦	٣٤	٠,٧٤٠	٤٠	٠,٧٣٩	٣٨	٠,٧١٣
الجنز	٥,٩٠٣	الجنز	٥,٤١١	الجنز	٥,١١٥	الجنز	٤,٨١٧

الكامن	الكامن	الكامن	الكامن	الكامن	الكامن
نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين
١٢,٠٤٤	١٢,٧٨٧	١٣,٥٢٩	١٤,٧٥٦	١٤,٧٥٦	١٢,٠٤٤

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن وجود أربعة عوامل لعبارات مقياس التأزم النفسي بعد التدوير المتعامد، بجذور كامنة على الترتيب: (٥,٩٠٣ - ٥,٤١١ - ٥,١١٥ - ٤,٨١٧) وينسب تباين على الترتيب: (١٤,٧٥٦ - ١٣,٥٢٩ - ١٢,٧٨٧ - ١٢,٠٤٤).
- أن العامل الأول تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (١٠-١٦-١٨-٢٠-٢١-٢٣-٢٩-٣٢-٣٥-٣٦)، وكان الجذر الكامن (٥,٩٠٣) بنسبة تباين (١٤,٧٥٦%)، ويكشف مضمونها عن شعور الطلاب بالتوتر والقلق الناتج عن كثرة المهام الدراسية وصعوبة التوافق معها، والتفكير في الأمور الدراسية، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (الضغوط الأكاديمية).
- أن العامل الثاني تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (٤-٦-١٢-١٤-١٥-١٩-٢٢-٢٦-٢٨-٣٤)، بجذر كامن (٥,٤١١) وبنسبة تباين (١٣,٥٢٩%)، ويكشف مضمونها عن شعور الطلاب بالإحباط، وفقدان الحافز، وصعوبة الحفاظ على التفاؤل، والقلق نتيجة التوقعات السلبية أو الخوف من الفشل، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل وفقاً لمضامين هذه العبارات (المشاعر السلبية).
- أن العامل الثالث تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (٢-٣-٧-٨-١٣-٢٥-٢٧-٣٧-٣٩-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٥,١١٥) بنسبة تباين (١٢,٧٨٧%)، وتكشف عن قدرة الطلاب على التأقلم مع متطلبات الجامعة، ومواجهة المواقف الجديدة، والتعامل مع التغيرات الأكاديمية والاجتماعية، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (التوافق النفسي مع البيئة الجامعية).
- أن العامل الرابع تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي أرقام: (١-٥-٩-١١-١٧-٢٤-٣٠-٣١-٣٣-٣٨)، وكان الجذر الكامن (٤,٨١٧) بنسبة تباين (١٢,٠٤٤%)، ويكشف مضمونها عن قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات فعالة لتخفيف الضغوط النفسية، والتعامل مع التحديات، وتحقيق التوازن

الانفعالي، ومن ثَمَّ، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات
(إدارة الضغوط النفسية).

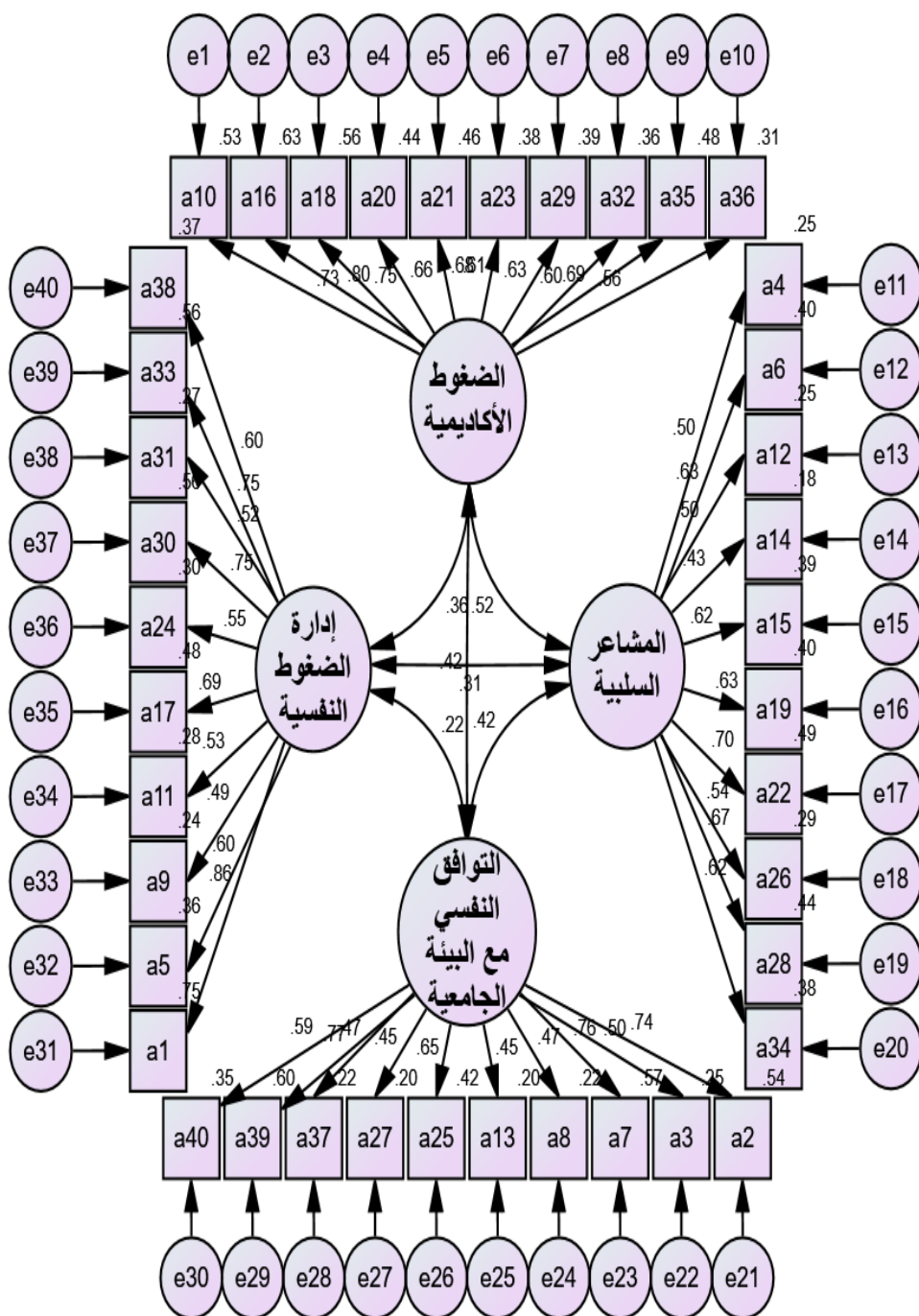
٢-صدق التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحثون التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V. 26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس. والشكل رقم (٢) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث (ن=١٥٠):

شكل

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأزم النفسي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها، وهو ما يكشف عنه جدول (١٤) الآتي:



جدول (١٤)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التأزم النفسي (ن=١٥٠)

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١٠	الضغط الأكاديمية	٠,٧٢٩	١			
١٦		٠,٧٩٧	١,١١٧	٠,١٠٩	١٠,٢٧٨	***
١٨		٠,٧٤٦	١,٠١٤	٠,١٠٥	٩,٦١٦	***
٢٠		٠,٦٦٣	٠,٩١٧	٠,١٠٨	٨,٥٢١	***
٢١		٠,٦٧٩	١,٠٠٥	٠,١١٥	٨,٧٢٩	***
٢٣		٠,٦١٣	٠,٩٠٧	٠,١١٦	٧,٨٥٣	***
٢٩		٠,٦٢٨	٠,٨٨٦	٠,١١٠	٨,٠٦٠	***
٣٢		٠,٥٩٨	٠,٨٣٦	٠,١٠٩	٧,٦٦٢	***
٣٥		٠,٦٩٤	٠,٩٦٣	٠,١٠٨	٨,٩٣١	***
٣٦		٠,٥٥٥	٠,٦٩٧	٠,٠٩٨	٧,١٠٣	***
٤	المشاعر السلبية	٠,٤٩٩	١			
٦		٠,٦٣٣	١,٢٢٨	٠,٢١٤	٥,٧٣٥	***
١٢		٠,٥٠٢	٠,٩١٩	٠,١٨٤	٤,٩٩٨	***
١٤		٠,٤٢٧	٠,٨٣٠	٠,١٨٦	٤,٤٧٣	***
١٥		٠,٦٢٥	١,١٧١	٠,٢٠٦	٥,٦٩٦	***
١٩		٠,٦٢٩	١,١١٤	٠,١٩٥	٥,٧١٥	***
٢٢		٠,٧٠٣	١,٣٧١	٠,٢٢٧	٦,٠٤٧	***
٢٦		٠,٥٣٧	١,٠٦٣	٠,٢٠٤	٥,٢١٨	***
٢٨		٠,٦٦٧	١,٣٦٠	٠,٢٣١	٥,٨٩٤	***
٣٤		٠,٦١٨	١,٠٨٩	٠,١٩٢	٥,٦٦٤	***
٢	التوافق النفسي مع البيئة الجامعية	٠,٧٣٦	١			
٣		٠,٤٩٨	٠,٧٥٦	٠,١٢١	٦,٢٤٦	***
٧		٠,٧٥٨	١,٠٤٧	٠,١١٠	٩,٥٤٥	***
٨		٠,٤٧٣	٠,٧٠٤	٠,١١٩	٥,٩٢٨	***
١٣		٠,٤٥١	٠,٦٥٠	٠,١١٥	٥,٦٤٩	***

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٢٥		٠,٦٥٠	٠,٩١٢	٠,١١١	٨,١٨٣	***
٢٧		٠,٤٤٧	٠,٦٢٠	٠,١١١	٥,٦٠٢	***
٣٧		٠,٤٦٥	٠,٦٣٢	٠,١٠٨	٥,٨٢٨	***
٣٩		٠,٧٧٥	١,٠٦٠	٠,١٠٩	٩,٧٥١	***
٤٠		٠,٥٩٠	٠,٨٤٤	٠,١١٤	٧,٤١٣	***
١	إدارة الضغوط النفسية	٠,٨٦٤	١			
٥		٠,٥٩٩	٠,٦٤٦	٠,٠٧٦	٨,٥٢١	***
٩		٠,٤٨٨	٠,٥٩١	٠,٠٨٩	٦,٦٥٧	***
١١		٠,٥٢٦	٠,٦٣٣	٠,٠٨٧	٧,٢٦٧	***
١٧		٠,٦٩٤	٠,٨٥٥	٠,٠٨٣	١٠,٣٣٥	***
٢٤		٠,٥٤٨	٠,٧٢٠	٠,٠٩٤	٧,٦٣٣	***
٣٠		٠,٧٥١	٠,٨٩٨	٠,٠٧٨	١١,٥٦٠	***
٣١		٠,٥١٨	٠,٧١٠	٠,١٠٠	٧,١٣٥	***
٣٣		٠,٧٤٦	٠,٨١٥	٠,٠٧١	١١,٤٥٠	***
٣٨		٠,٦٠٥	٠,٧٥٩	٠,٠٨٨	٨,٦٢٣	***

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية لمقياس التأزم النفسي.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، كما في جدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التأزم النفسي (ن=١٥٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,٦٣٨	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٨	الاقترب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٥٧	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦١٧	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٤٧	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥١٩	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٦١	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٦٣٥	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦٥٦	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٧	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يُظهر جدول (١٥) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ وهذا يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس مع بيانات المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس التأزم النفسي (ن=١٥٠)

الضغوط الأكاديمية		المشاعر السلبية		التوافق النفسي مع البيئة الجامعية		إدارة الضغوط النفسية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٠	٤٥٤,٠**	٤	٤٤٥,٠**	٢	٧٤٦,٠**	١	٥٦٧,٠**
١٦	٤٠٩,٠**	٦	٤٩٥,٠**	٣	٤٨٩,٠**	٥	٨٦٦,٠**
١٨	٣٧٤,٠**	١٢	٥٢٢,٠**	٧	٤٨٥,٠**	٩	٤٥٥,٠**
٢٠	٥٧٥,٠**	١٤	٣٩٤,٠**	٨	٦٦٢,٠**	١١	٥٨٢,٠**
٢١	٦٣٦,٠**	١٥	٦٨٣,٠**	١٣	٥٥٧,٠**	١٧	٧٨٦,٠**
٢٣	٥٧٤,٠**	١٩	٤٥٨,٠**	٢٥	٥٩٥,٠**	٢٤	٤٨٣,٠**
٢٩	٧٣٧,٠**	٢٢	٤٩٨,٠**	٢٧	٤٤٠,٠**	٣٠	٤٥٩,٠**

٥٧٤,٠**	٣١	٧٥٨,٠**	٣٧	٦٧٨,٠**	٢٦	٧٨٦,٠**	٣٢
٥٧٤,٠**	٣٣	٧٥٨,٠**	٣٩	٣٩٤,٠**	٢٨	٥٧٥,٠**	٣٥
٧٣٦,٠**	٣٨	٥٥٥,٠**	٤٠	٥٨٢,٠**	٣٤	٣٨٧,٠**	٣٦

**دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق مقياس التأزم النفسي وفقاً لدرجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة.

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال معاملات الارتباط بين أبعاده الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يوضحه جدول (١٧) الآتي:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التأزم النفسي (ن=١٥٠)

أبعاد المقياس	الضغوط الأكاديمية	المشاعر السلبية	التوافق النفسي مع البيئة الجامعية	إدارة الضغوط النفسية
الضغوط الأكاديمية	—			
المشاعر السلبية	٥٥٥,٠**	—		
التوافق النفسي مع البيئة الجامعية	٥٧٣,٠**	٤٩٨,٠**	—	
إدارة الضغوط النفسية	٦٥٦,٠**	٤٧٥,٠**	٥٠٩,٠**	—
الدرجة الكلية	٧٣٧,٠**	٦٨٩,٠**	٧١٠,٠**	٦٨٧,٠**

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من جدول (١٧) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التأزم النفسي تراوحت بين (٠,٤٧٥ - ٠,٧٣٧) وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التأزم النفسي لطلبة الجامعة وفقاً لأبعاده ودرجته الكلية.

ثالثاً: الثبات

قام الباحثون بحساب ثبات مقياس التأزم النفسي من خلال معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وهو ما يمكن توضيحه من خلال جدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨)

معاملات ثبات مقياس التأزم النفسي (ن=١٥٠)

إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد والدرجة الكلية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٦٩٩,٠**	٨٣٣,٠	٥٥٠,٠	٨٦٤,٠	الضغوط الأكاديمية
٦٨٣,٠**	٧٣٤,٠	٦٢٠,٠	٨٨١,٠	المشاعر السلبية
٧٤٩,٠**	٨٣٤,٠	٧٢٣,٠	٨٣٣,٠	التوافق النفسي مع البيئة الجامعية
٧٩٠,٠**	٨١٩,٠	٧١١,٠	٨٥٠,٠	إدارة الضغوط النفسية
٨٦٤,٠**	٨٥٤,٠	٧٣٠,٠	٩٢٠,٠	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٨) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التأزم النفسي تراوحت بين (٠,٨٣٣ - ٠,٨٨١) وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٩٢٠)، وتراوح معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح بين (٠,٥٥٠ - ٠,٧٢٣) بدرجة كلية (٠,٧٣٠)، وتراوح بعد التصحيح بين (٠,٧٣٤ - ٠,٨٣٤) بدرجة كلية (٠,٨٥٤)، كما تراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٦٨٣ - ٠,٧٩٠)، بدرجة كلية (٠,٨٦٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواء بمعامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة التجزئة النصفية، أو بطريقة إعادة التطبيق تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات مقياس التأزم النفسي، وبالتالي، الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس التأزم النفسي، وما ترتب عن ذلك من نتائج، أصبح يتكون في صورته النهائية من (٤٠) عبارة^(١٠) موزعة على أبعاد الأربعة التي تم الحصول عليها وفقاً للتحليل العامل. ويوضح جدول (١٩) توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيبها:

(١٠) ملحق (٥).

جدول (١٩)

الصورة النهائية لمقياس التأزم النفسي

م	أبعاد المقياس	العبارات	الإجمالي
١	الضغوط الأكاديمية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	المشاعر السلبية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-١٩	١٠
٣	التوافق النفسي مع البيئة الجامعية	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٢٩	١٠
٤	إدارة الضغوط النفسية	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٣٩	١٠
٤٠	المجموع الكلي للعبارات		٤٠

يصحح المقياس وفق ميزان ثلاثي، نعم (ثلاث درجات)، أحياناً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة)، وذلك في حال العبارات الإيجابية، ويكون العكس في العبارات السلبية، علماً بأن جميع عبارات المقياس سالبة، عدا العبارات أرقام: (١-٩-١١-١٧-٢٤-٣٠-٣١-٣٣-٣٨)، ومن ثم، تتراوح درجة المقياس بين (٤٠-١٢٠)، بحيث تكون أعلى درجة على المقياس $40 \times 3 = 120$ ، وأدنى درجة $40 \times 1 = 40$ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية للمقياس، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

١-مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلبة الجامعة (إعداد الباحثين):

ويهدف إلى قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر. وقد قام الباحثون ببنائه في ضوء مجموعة من الخطوات، هي على النحو الآتي:

أ- الاطلاع على ما توافر في الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة فيما يخص جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ومن بين ذلك: (العتيبي، ٢٠١٤؛ سعد ومحمد، ٢٠١٦؛ Ahangr, 2010; Arslan&Akkas, 2014; Kaur & Vig, 2016 الغزي، ٢٠٢١؛ عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٢٢؛ الربيع، ٢٠٢٣؛ علي، ٢٠٢٣؛ ومحمد، ٢٠٢٣).

ب- الاطلاع على مجموعة من الأدوات المستخدمة في قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، ومنها على سبيل المثال: (علي، ٢٠١٣؛ سمكري، ٢٠٢٢؛ Sirgy et al., 2007; Jackson & Knupsky, 2015; Rezaee et al., 2019)، وقد اتضح أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعاداً غير التي وقع الخيار

عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات في القياس.

ت- قام الباحثون بعد ذلك بتعريف جودة الحياة الأكاديمية على النحو الذي سبق عرضه في مصطلحات البحث الإجرائية، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقاً للتصنيفات الخاصة بجودة الحياة الأكاديمية في الدراسات والبحوث السابقة لدى طلبة الجامعة، ونتيجة ما أسفر عنه التحليل العاملي الاستكشافي، وذلك على النحو الآتي: (الشعور بالرضا الأكاديمي - الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية - التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية - والتطوير الشخصي والأكاديمي)، وقد تمت الإشارة إليها إجرائياً في مصطلحات البحث. ثم قام الباحثون بإعداد المقياس في صورته الأولى^(١١)، والذي تكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده الأربعة السابقة، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائماً - أحياناً - نادراً)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٢٠) وأدنى درجة (٤٠)، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع جودة الحياة الأكاديمية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها. وقد تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين كما تمت الإشارة سلفاً في المقياسين السابقين، ووفقاً لآرائهم تم تعديل وصياغة بعض عبارات المقياس بما يتناسب مع خصائص المشاركين في البحث.

التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية:

قام الباحثون بالتحقق من الكفاءة القياسية للمقياس وفقاً لمجموعة من الخطوات، على النحو الآتي:

أولاً: الصدق

تم الاعتماد في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٢- صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الجودة الأكاديمية بعد تطبيقه على المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث (ن=١٥٠) من طلبة الجامعة، وقد أخذ الباحثون بمحك كايزر؛ لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار

(١١) ملحق (٦).

التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) فأكثر تشبعات دالة. ويوضح جدول (٢٠) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد:

جدول (٢٠)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

رقم العامل	رقم العامل الأول	رقم العامل الثاني	رقم العامل الثالث	رقم العامل الرابع
٥	٢	٤	٦	١٠
١٨	٣	٨	٧	١١
١٩	٩	١٠	١١	١٢
٢٠	١٢	١٣	١٥	١٦
٢٢	١٦	١٤	٢١	٢٧
٢٨	٢٤	١٧	٢٧	٣١
٣٢	٢٦	٢٣	٣١	٣٦
٣٣	٢٩	٣٤	٣٦	٣٨
٣٥	٣٠	٣٨	٣٨	٤٠
٣٧	٣٩	٤٠	٤٠	٤٠
الجزر الكامن	الجزر الكامن	الجزر الكامن	الجزر الكامن	الجزر الكامن
٥,١١٥	٤,٤١٣	٤,١٧١	٤,١٧٠	٤,١٧٠
نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين	نسبة التباين
١٢,٧٨٧	١١,٠٣٣	١٠,٤٢٦	١٠,٤٢٦	١٠,٤٢٦

يتضح من جدول (٢٠) ما يلي:

- أن التحليل العاملي الاستكشافي أسفر عن وجود أربعة عوامل لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد التدوير المتعامد، بجذور كامنة على الترتيب: (٥,١١٥ - ٤,٤١٣ - ٤,١٧١ - ٤,١٧٠) وينسب تباين على الترتيب: (١٢,٧٨٧ - ١١,٠٣٣ - ١٠,٤٢٦ - ١٠,٤٢٦).
- أن هناك (١٠) عبارات تشبعت على العامل الأول، وهي أرقام: (١٨-٥-١٩-٢٠-٢٢-٢٨-٣٢-٣٣-٣٥-٣٧)، وكان الجذر الكامن (٥,١١٥) بنسبة تباين (١٢,٧٨٧%)، ويشير مضمونها عن شعور الطالب بالفخر والإنجاز تجاه الأداء الأكاديمي والبيئة الأكاديمية، فضلاً عن الاستمتاع

بالدراسة، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (الشعور بالرضا الأكاديمي).

- كما أن هناك (١٠) عبارات تشبعت على العامل الثاني، وهي أرقام: (٢-٣-٩-١٢-١٦-٢٤-٢٦-٢٩-٣٠-٣٩)، بجذر كامن (٤,٤١٣) ونسبة تباين (١١,٠٣٣%)، ويكشف مضمون هذه العبارات عن شعور الطالب بالدعم من زملائه وأساتذته وأسرته وما تقدمه الإدارة خلال رحلته الأكاديمية، ومن ثَمَّ، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية).

- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات أيضاً، وهي أرقام: (٤-٨-١٠-١٣-١٤-١٧-٢٣-٢٤-٣٨-٤٠)، وكان الجذر الكامن (٤,١٧١) ونسبة تباين (١٠,٤٢٦%)، ويعكس مضمونها عن قدرة الطالب الجامعي على تحقيق التوازن بين مختلف متطلبات حياته الشخصية والدراسية، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية).

- كما تشبعت (٨) عبارات على العامل الرابع، وهي أرقام: (٦-٧-١١-١٥-٢١-٢٧-٣١-٣٦)، وكان الجذر الكامن (٤,١٧٠) ونسبة تباين (١٠,٤٢٦%)، ويكشف مضمونها عن سعي الطالب المستمر لتحسين مهاراته الأكاديمية وتنمية شخصيته من خلال الأنشطة وورش العمل التي تقدمها الجامعة، وبالتالي، يمكن تسمية هذا العامل بناءً على مضامين هذه العبارات (التطوير الشخصي والأكاديمي).

- لم تصل العبارتان (١-٢٥) إلى الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) على أي من العوامل الأربعة، ومن ثَمَّ، تم حذفها، ليصبح عدد عبارات المقياس (٣٨) عبارة بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي.

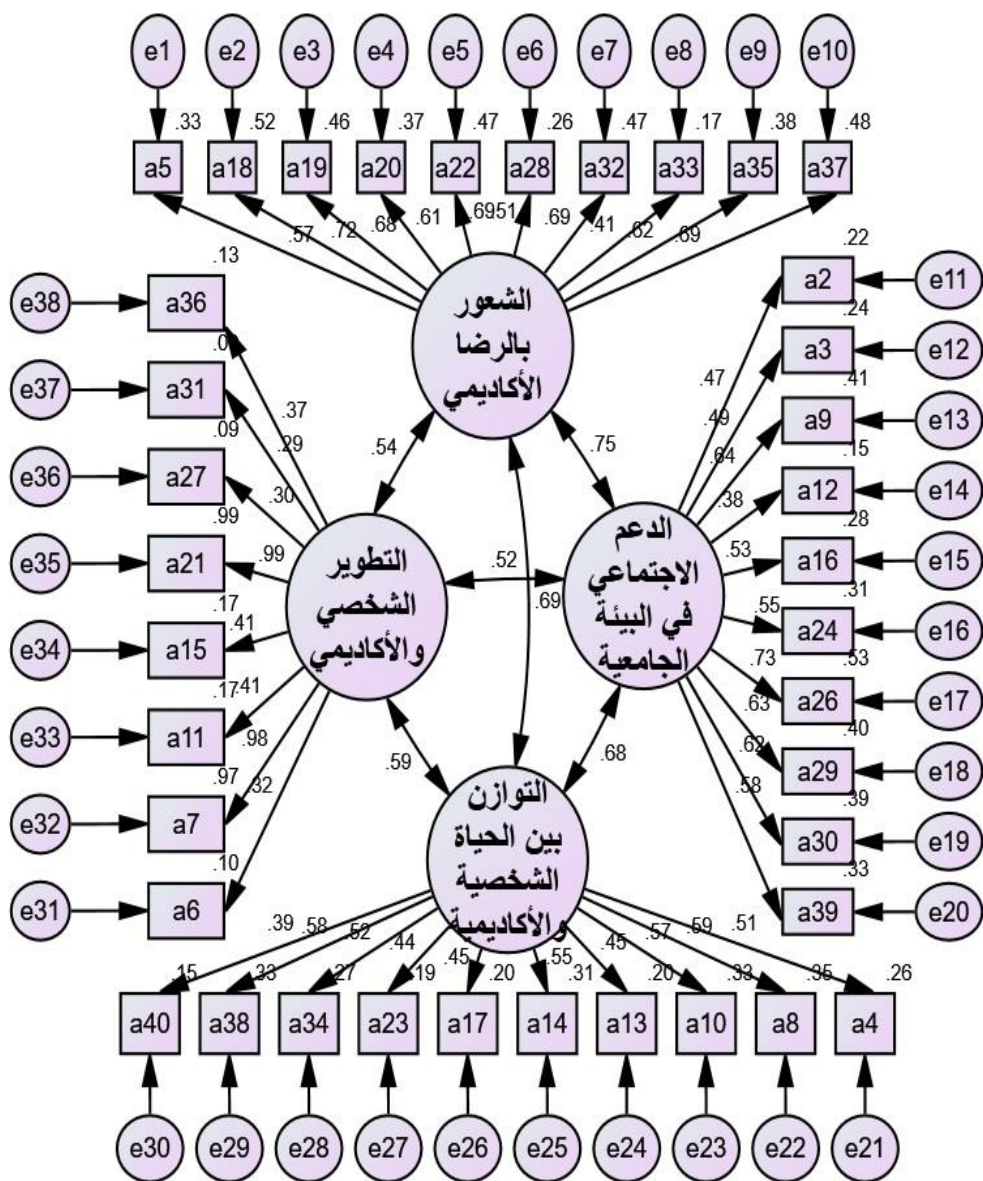
١- صدق التحليل العاملي التوكيدي:

كما قام الباحثون بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V. 26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس. والشكل رقم (٣) الآتي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث (ن=١٥٠) من طلبة الجامعة.

شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالاتها لمقياس جودة الحياة الأكاديمية، كما هو موضح في جدول (٢١) الآتي:



جدول (٢١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعيارى	القيمة الدرجة	مستوى الدلالة
٥	الشعور بالرضا الأكاديمي	٠,٥٧٠	١			
١٨		٠,٧٢٤	١,٣٠٦	٠,١٧١	٧,٦٣٠	***
١٩		٠,٦٧٦	١,٠٩١	٠,١٤٩	٧,٣٠٤	***
٢٠		٠,٦٠٩	١,٠٣٢	٠,١٥٢	٦,٨٠٨	***
٢٢		٠,٦٨٩	١,٢٩٨	٠,١٧٦	٧,٣٩٥	***
٢٨		٠,٥١٢	٠,٨١٣	٠,١٣٦	٥,٩٨٧	***
٣٢		٠,٦٨٧	١,١٠٦	٠,١٥٠	٧,٣٧٩	***
٣٣		٠,٤١٣	٠,٦٤٦	٠,١٢٨	٥,٠٣٢	***
٣٥		٠,٦٢٠	١,٠٠٧	٠,١٤٦	٦,٨٩٢	***
٣٧		٠,٦٩٠	١,١١٤	٠,١٥٠	٧,٤٠٣	***
٢	الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية	٠,٤٧٠	١			
٣		٠,٤٨٦	٠,٨٣٥	٠,١٦٧	٥,٠١٧	***
٩		٠,٦٤١	١,١٨٨	٠,٢٠٣	٥,٨٤٠	***
١٢		٠,٣٨٣	٠,٧٣٥	٠,١٧٢	٤,٢٨٠	***
١٦		٠,٥٣٠	١,٠٢٨	٠,١٩٥	٥,٢٨٥	***
٢٤		٠,٥٥٣	٠,٩٥٦	٠,١٧٧	٥,٤١٢	***
٢٦		٠,٧٢٦	١,٣٧٠	٠,٢٢٢	٦,١٧٣	***
٢٩		٠,٦٣١	١,٢٨٨	٠,٢٢٢	٥,٨٠٠	***
٣٠		٠,٦٢٤	١,١٨٠	٠,٢٠٥	٥,٧٦٧	***
٣٩		٠,٥٧٥	٠,٩٤٣	٠,١٧١	٥,٥٣١	***
٤	التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية	٠,٥١١	١			
٨		٠,٥٩٣	١,٣٦٣	٠,٢٣٤	٥,٨٣١	***
١٠		٠,٥٧٣	١,١٣٩	٠,١٩٩	٥,٧١٦	***
١٣		٠,٤٥٠	١,٠١٩	٠,٢٠٩	٤,٨٧٤	***
١٤		٠,٥٥٤	١,١٧٣	٠,٢٠٩	٥,٦٠٠	***

رقم العبارة	أبعاد المقياس	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١٧		٠,٤٤٩	٠,٩١٦	٠,١٨٨	٤,٨٧١	***
٢٣		٠,٤٣٨	٠,٨٧٠	٠,١٨٢	٤,٧٨٤	***
٣٤		٠,٥١٩	١,٠٨٠	٠,٢٠١	٥,٣٧٦	***
٣٨		٠,٥٧٥	١,١٣٢	٠,١٩٨	٥,٧٢٧	***
٤٠		٠,٣٩٢	٠,٨١٢	٠,١٨٤	٤,٤٠١	***
٦	التطوير الشخصي والأكاديمي	٠,٣١٧	١			
٧		٠,٩٨٢	٣,٤٧١	٠,٧٤١	٤,٦٨٧	***
١١		٠,٤٠٨	١,٤٨٥	٠,٣٩٥	٣,٧٥٩	***
١٥		٠,٤١٥	١,٤٦١	٠,٣٨٦	٣,٧٨٧	***
٢١		٠,٩٩٤	٣,٥٥٤	٠,٧٥٨	٤,٦٨٩	***
٢٧		٠,٢٩٥	١,٢١٨	٠,٣٨٢	٣,١٨٧	***
٣١		٠,٢٩٤	٠,٩١٨	٠,٢٨٨	٣,١٨٢	***
٣٦		٠,٣٦٦	١,٤٠٨	٠,٣٩٣	٣,٥٧٩	***

يتضح من جدول (٢١) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج لمقياس جودة الحياة الأكاديمية، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣,٢١١	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٩	الاقترب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٧٦	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	٠,٦٣٦	صفر إلى ١	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
	(AGFI)			
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٣٢	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٠١	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٥٩٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٦١٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٨	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية مع بيانات المشاركين في التحقق من الكفاءة القياسية لأدوات البحث من طلبة الجامعة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي

وقد تم التحقق من ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة للمقياس والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يوضحه جدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

الشعور بالرضا الأكاديمي		الدعم الاجتماعي في البيئة الاجتماعية		التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية		التطوير الشخصي والأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٥	٥٦٧,٠**	٢	٥٦٧,٠**	٤	٧٨٦,٠**	٦	٣٧٦,٠**
١٨	٦٤٥,٠**	٣	٣٥٤,٠**	٨	٣٥٤,٠**	٧	٥٧٦,٠**
١٩	٧٥٦,٠**	٩	٦٣٣,٠**	١٠	٦٢٤,٠**	١١	٣٦٧,٠**
٢٠	٤٧٦,٠**	١٢	٥٦٧,٠**	١٣	٧٨٥,٠**	١٥	٦٧٦,٠**
٢٢	٤٤٥,٠**	١٦	٦٣٣,٠**	١٤	٤٥٤,٠**	٢١	٥٦٧,٠**
٢٨	٤٩٥,٠**	٢٤	٣٥٥,٠**	١٧	٤٠٩,٠**	٢٧	٨٦٦,٠**
٣٢	٥٢٢,٠**	٢٦	٥٣٣,٠**	٢٣	٣٧٤,٠**	٣١	٤٥٥,٠**

الشعور بالرضا الأكاديمي	الدعم الاجتماعي في البيئة الاجتماعية	التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية	التطوير الشخصي والأكاديمي
٣٣	٣٩٤,٠**	٢٩	٣١١,٠**
٣٥	٦٨٣,٠**	٣٠	٤٨٥,٠**
٣٧	٤٥٨,٠**	٣٩	٤٦٣,٠**

يتضح من جدول (٢٣) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائياً؛ ودالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق مقياس جودة الحياة الأكاديمية وفقاً لدرجات كل عبارة من عباراته، وبناءً على الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارات.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للمقياس ببعضها البعض، وكذلك في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٢٤) الآتي:

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

الأبعاد	الشعور بالرضا الأكاديمي	الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية	التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية	التطوير الشخصي والأكاديمي
الشعور بالرضا الأكاديمي	-			
الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية	٥٨٥,٠**	-		
التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية	٦٣٣,٠**	٤٨٧,٠**	-	
التطوير الشخصي والأكاديمي	٣٨٤,٠**	٤٨٥,٠**	٥٢٢,٠**	-
الدرجة الكلية	٨٧٩,٠**	٧٥٧,٠**	٨٤٣,٠**	٥٢٣,٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية تراوحت بين (٠,٣٨٤ - ٠,٨٧٩) وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلبة الجامعة.

ثالثاً: الثبات

وتم التحقق من ذلك بمعامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٢٥) الآتي:

جدول (٢٥)

معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٥٠)

إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		معامل ألفا كرونباخ	الأبعاد والدرجة الكلية
	بعد التصحيح	قبل التصحيح		
٦٩٩,٠**	٨٨١,٠	٧٠٠,٠	٧٨٥,٠	الشعور بالرضا الأكاديمي
٧٣٢,٠**	٨٢٩,٠	٧٢٢,٠	٧٩٢,٠	الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية
٧٧١,٠**	٨٥٩,٠	٦٩٠,٠	٨٨٤,٠	التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية
٧٤٠,٠**	٨٢٤,٠	٥٠٣,٠	٨١٢,٠	التطوير الشخصي والأكاديمي
٨٧٨,٠**	٨٩٧,٠	٧٦٩,٠	٩٠٥,٠	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٢٥) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية تراوحت بين (٠,٧٨٥ - ٠,٨٨٤)، كما بلغت معاملات ثبات الدرجة الكلية (٠,٩٠٥)، وتراوح معامل الثبات بالتجزئة النصفية قبل التصحيح بين (٠,٥٠٣ - ٠,٧٢٢)، ودرجة كلية (٠,٧٦٩)، وتراوح بعد التصحيح بين (٠,٨٢٤ - ٠,٨٨١)، بدرجة كلية (٠,٨٩٧)، كما تراوح معامل الارتباط بإعادة تطبيق الاختبار بين (٠,٦٩٩ - ٠,٧٧١)، بدرجة كلية (٠,٨٧٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بمعامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة التجزئة النصفية، أو بطريقة إعادة تطبيق الاختبار تعد مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس، ومن ثمّ، الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند التطبيق.

وبعد التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية، وما ترتب عن ذلك من نتائج، أصبح يتكون في صورته النهائية^(١٢) من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. ويوضح جدول (٢٦) توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيبها:

جدول (٢٦)

الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

م	أبعاد المقياس	العبارات	الإجمالي
١	الشعور بالرضا الأكاديمي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	الدعم الاجتماعي في البيئة الجامعية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢٠-١٩	١٠
٣	التوازن بين الحياة الشخصية والأكاديمية	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٢٩	١٠
٤	التطوير الشخصي والأكاديمي	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	٨
٣٨	المجموع الكلي للعبارات		

ويصحح المقياس وفق ميزان ثلاثي، نعم (ثلاث درجات)، أحياناً (درجتان)، نادراً (درجة واحدة)، وذلك في حال العبارات الإيجابية، ويكون العكس في العبارات السلبية، علماً بأن جميع عبارات المقياس موجبة، ومن ثَمَّ، تتراوح درجة المقياس بين (٣٨-١١٤)، بحيث تكون أعلى درجة على المقياس $3 \times 38 = 114$ ، وأدنى درجة $1 \times 38 = 38$ ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الكفاءة القياسية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية، وأصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

خامساً: الخطوات الإجرائية للبحث

تم تنفيذ البحث الحالي وفقاً لمجموعة من الخطوات، تضمنت ما يلي:

- إعداد الإطار النظري للبحث من أجل التعرف على مشكلات طلبة الجامعة، والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة وثيقة الصلة بالموضوع.
- الاطلاع على الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات البحث (المثابرة الأكاديمية - التأزم النفسي - جودة الحياة الأكاديمية)، وفي ضوء ذلك تم إعداد أدوات البحث والتحقق من كفاءتها القياسية.
- تحديد واختيار الأفراد المشاركين في البحث الأساسي على النحو الذي سبق ذكره، ثم تطبيق الأدوات وتقريغ الاستجابات وتصحيحها، ومعالجتها إحصائياً لاستخلاص النتائج، ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

سادساً: المعالجات الإحصائية

للتحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، وصحة نتائج فروض البحث، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (AMOS. V. 26)، بالإضافة إلى برنامج (SPSS. V. 26)، وذلك باستخدام المعالجات الآتية: التحليل العاملي الاستكشافي - التحليل العاملي التوكيدي - معاملات الارتباط - ألفا كرونباخ - تحليل المسار.

نتائج البحث:

التحقق من نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنييد نتائج هذا الفرض، استخدم الباحثون (تحليل المسار) لتفسير العلاقات بين هذه المتغيرات وبعضها البعض؛ في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية ودراسات وبحوث سابقة. كما تم التأكد قبل إجراء التحليل من كافة الافتراضات والشروط الواجب توافرها لتحليل المسار، ومن أهمها إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث؛ حيث تبين وجود علاقات قوية بين هذه المكونات وبعضها البعض، وهو ما يوضحه جدول (٢٧) الآتي:

جدول (٢٧)

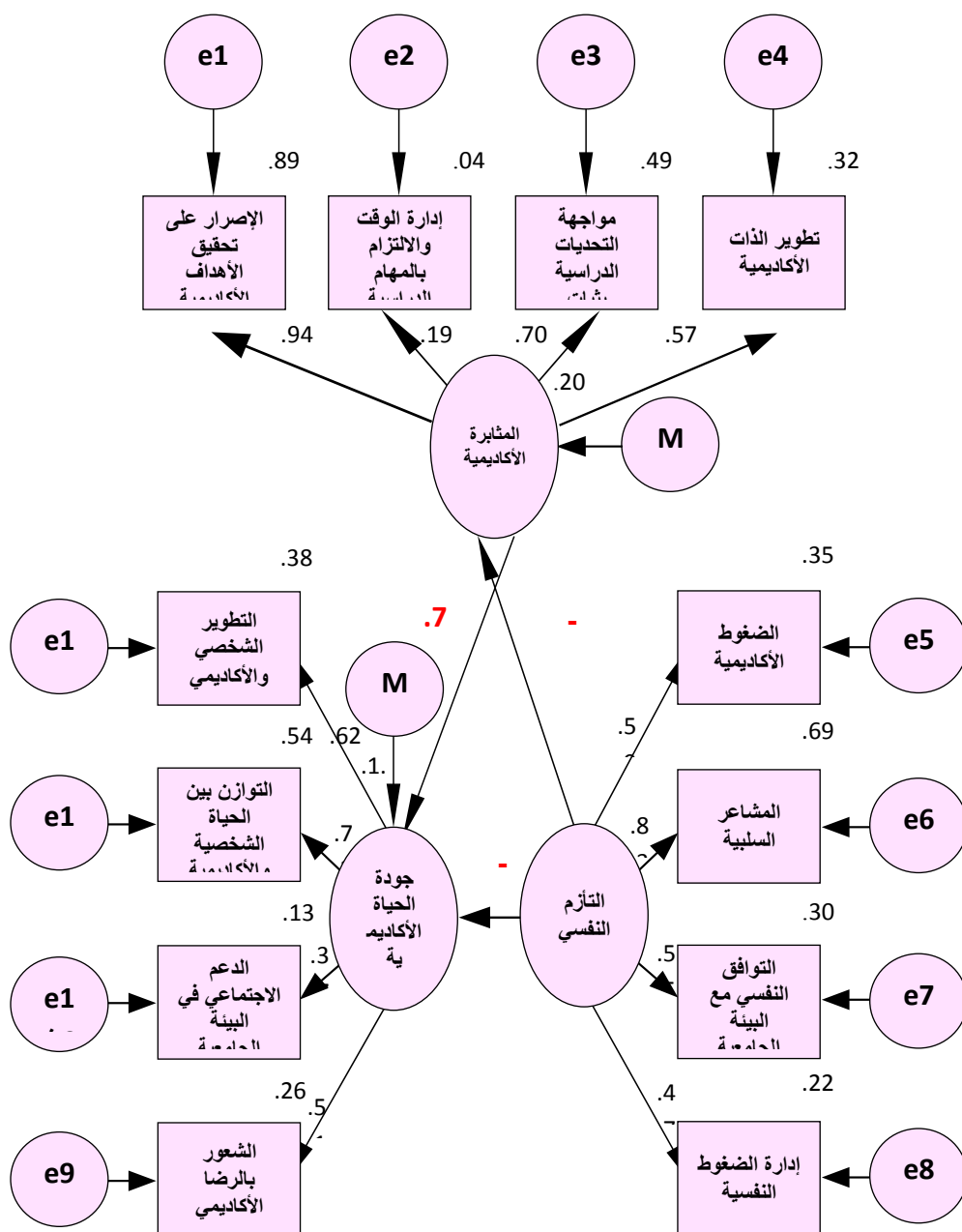
مصفوفة الارتباط بين المثابرة الأكاديمية والتأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٢١)

الأبعاد	المثابرة الأكاديمية	التأزم النفسي	جودة الحياة الأكاديمية
المثابرة الأكاديمية	-		
التأزم النفسي	٣٦٦-،**٠	-	
جودة الحياة الأكاديمية	٧٠٢-،**٠	٥٩٦-،**٠	-

يتضح من جدول (٢٧) وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين المتغير المستقل التأزم النفسي والمتغير الوسيط المثابرة الأكاديمية، وارتباط دال سالب بين المتغير المستقل التأزم النفسي والمتغير التابع جودة الحياة الأكاديمية، ووجود ارتباط دال موجب بين المتغير التابع جودة الحياة الأكاديمية والمتغير الوسيط المثابرة الأكاديمية، ومن خلال ذلك تم التحقق من تحليل المسار ببرنامج (AMOS. V. 26) للتحقق من مطابقة النموذج، وهذا ما يوضحه شكل (٤) الآتي:

شكل (٤)

تحليل المسار المستخرج للتأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية
كما قام الباحثون بحساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٢٨) الآتي:



جدول (٢٨)

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار للتأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة
الأكاديمية (ن=٤٢١)

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	مؤشر قيمة كاس (CMIN)	١٢,٣٩٣ (غير دالة)	غير دالة إحصائياً	مقبول
٢	النسبة بين X2 ودرجات الحرية CMIN/DF	٤,٣٠٢	أقل من (٥)	مقبول
٣	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٦٥	الاقترب من الصفر	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣٨	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٥٢	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٥٤	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٨١	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٧٥	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٠٦	صفر إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٧٣	صفر إلى ١	مقبول
١١	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٥	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٢٨) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ مما يشير إلى مطابقة نموذج تحليل المسار للتأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية مع بيانات المشاركين في التحقق من كفاءة الأدوات بدرجة مرتفعة. وبناءً على هذه النتيجة فإنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد مؤشرات مطابقة مقبولة ذات دلالة إحصائية لنموذج تحليل المسار بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الفرض، يمكن تفسير العلاقات التي أظهرتها البيانات من خلال تحليل المسار على النحو الآتي:

- **وبالنسبة للعلاقة السلبية بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية:** فقد تبين من الارتباط السلبي بين المتغير المستقل (التأزم النفسي) والمتغير الوسيط (المثابرة الأكاديمية) إلى أن زيادة التأزم النفسي لدى الطلاب تؤدي إلى انخفاض قدرتهم على المثابرة في البيئة الأكاديمية. ويرى الباحثون أن التأزم النفسي والتمثل في مشاعر القلق والتوتر والصعوبات النفسية التي يعاني منها الطلاب نظرًا لتراكم ضغوط الدراسة، يستهلك مواردهم النفسية والطاقة الذهنية اللازمة للتركيز والاستمرارية في الأداء الأكاديمي، وبالتالي، فإن طلبة الجامعة الذين يعانون من مستويات أعلى من التأزم النفسي قد يواجهون صعوبة في الالتزام بالأهداف الدراسية والحفاظ على مستوى عالٍ من المثابرة في البيئة الأكاديمية.

- **وبالنسبة للعلاقة السلبية بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية:** فيشير الارتباط السلبي بين التأزم النفسي (المتغير المستقل) وجودة الحياة الأكاديمية (المتغير التابع) إلى أن زيادة مستويات التأزم النفسي تؤدي إلى تدهور جودة حياة الطلاب الأكاديمية؛ وهذا يدل على أن الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية كبيرة يشعرون بأن تجربتهم الأكاديمية أقل إرضاءً، سواءً من حيث الجوانب الاجتماعية أو العاطفية أو الأداء الأكاديمي؛ إذ يمكن أن يتسبب التأزم النفسي في تقليل الرضا العام عن الحياة الأكاديمية؛ وهو ما يؤدي إلى تراجع شعور الطالب بالإنجاز والانسجام مع متطلبات الحياة الجامعية.

- **وبالنسبة للعلاقة الإيجابية بين المثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية:** فقد تبين أن الارتباط الإيجابي بين المثابرة الأكاديمية (المتغير الوسيط) وجودة الحياة الأكاديمية (المتغير التابع) يعكس زيادة المثابرة الأكاديمية، والتي تساهم بشكل كبير في تحسين جودة حياة الطلاب الأكاديمية، فعندما يمتلك الطلاب القدرة على المثابرة ومواصلة العمل الأكاديمي بجدية، فإنهم يشعرون برضا أكبر تجاه أدائهم ومشاركتهم في الأنشطة الجامعية؛ وهو ما يعزز شعورهم الإيجابي تجاه تجربتهم الأكاديمية بشكل عام.

- **وفيما يتعلق بدور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط:** فيمكن القول من خلال هذه العلاقات، أن المثابرة الأكاديمية تلعب دورًا وسيطًا مهمًا بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية؛ حيث إن التأزم النفسي يقلل من المثابرة الأكاديمية؛ مما يؤثر بدوره سلبًا على جودة الحياة الأكاديمية. وفي المقابل، فإن تحسين المثابرة الأكاديمية يمكن أن يخفف من التأثير السلبي

للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية، ومن ثمّ، فإن تحليل المسار هنا يدعم الفرضية التي تشير إلى أن التأزم النفسي له تأثير مباشر وسلبى على كل من المثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية، بالإضافة إلى تأثير غير مباشر من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط، وهذا التحليل يبرز أهمية التركيز على تعزيز المثابرة الأكاديمية كوسيلة لتحسين جودة حياة الطلاب الأكاديمية وتقليل تأثير التأزم النفسي السلبى على حياتهم الأكاديمية.

- **وحول نتائج مؤشرات المطابقة:** فقد تبين أن النموذج المفترض لتحليل المسار الذي يربط بين متغيرات البحث الثلاثة يتوافق بدرجة جيدة مع البيانات التي تم جمعها من المشاركين. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال مجموعة جوانب، فبالنسبة لمطابقة النموذج المفترض مع البيانات الفعلية، فإن القيم المقبولة لمؤشرات المطابقة، مثل: (RMSEA, GFI, CFI) تعكس مدى توافق النموذج مع العلاقات الفعلية بين المتغيرات في المشاركين، فعندما تقع هذه المؤشرات في النطاق المقبول؛ فهذا يعني أن العلاقات المفترضة بين التأزم النفسي، المثابرة الأكاديمية، وجودة الحياة الأكاديمية يتم تمثيلها بدقة في النموذج، وأن هيكله الإحصائي يعكس البيانات الحقيقية بشكل موثوق. ووفقاً لأهمية مطابقة النموذج، فتشير مطابقة النموذج إلى صحة الافتراضات النظرية التي تم بناء النموذج على أساسها، وفي هذه الحالة، فإن النموذج يوضح كيف يؤثر التأزم النفسي بشكل مباشر وغير مباشر عبر المثابرة الأكاديمية على جودة الحياة الأكاديمية، وهذا يعزز الفرضية القائلة بأن العلاقات المفترضة بين المتغيرات ليست عشوائية بل مدعومة بالأدلة المستمدة من البيانات، وبالتالي، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، والذي يفترض أن النموذج لا يتوافق مع بيانات المشاركين، ومن ثمّ، لا يوجد تطابق بين النموذج المفترض والبيانات الفعلية، ويتم قبول الفرض البديل الذي يؤكد على أن هناك مطابقة جيدة بين النموذج المفترض وبيانات المشاركين؛ حيث إن نتائج التحليل تدعم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ مما يعني أن النموذج نجح في كشف العلاقات بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية بشكل جيد. وتشير دلالة النتائج في عمومها من قوة نموذج تحليل المسار المستخدم في البحث، بأن التأزم النفسي له تأثير مباشر وغير مباشر عبر المثابرة الأكاديمية على جودة الحياة الأكاديمية، كما اتضح من النتائج أن البيانات تدعم الهيكل النظري

للعلاقات بين المتغيرات؛ مما يزيد من موثوقية الاستنتاجات البحثية؛ إذ يُظهر هذا التحليل أن العلاقات المفترضة بين المتغيرات الثلاثة ليست فقط ذات معنى نظري، بل أيضًا مدعومة بأدلة قوية مستمدة من البيانات.

- ومن ثم، تُظهر نتائج التحليل الإحصائي التي أثبتت مطابقة نموذج تحليل المسار بين التأزم النفسي، المثابرة الأكاديمية، وجودة الحياة الأكاديمية توافقًا قويًا مع الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات وعلاقاتها؛ إذ يسلط هذا النموذج الضوء على أهمية التكامل بين العوامل النفسية، الأكاديمية، والاجتماعية في تشكيل تجربة الطالب الجامعي وتحقيق نجاحه. فوفقًا لنظرية "الدافعية للإنجاز" يتفاعل الطلاب مع المواقف الأكاديمية بناءً على التوازن بين دافع الإنجاز والخوف من الفشل، وأن الطلاب الذين يتمتعون بمثابرة عالية يميلون إلى مواجهة التأزم النفسي بإيجابية؛ ما يتيح لهم التغلب على الضغوط وتحقيق تقدم أكاديمي ملموس. وبناءً على نظرية "تقرير الذات" فإن الدافعية الذاتية لدى الطلاب تُعد محركًا رئيسًا للمثابرة الأكاديمية؛ حيث تساعدهم على الالتزام بأهدافهم الأكاديمية برغم العقبات. فمن خلال هذه الدافعية، يتمكن الطلاب من تطوير استراتيجيات تنظيم ذاتي وتحقيق أداء أكاديمي عالٍ؛ مما يؤدي إلى شعور أكبر بالإنجاز والرضا الأكاديمي، وهذه النتائج تتوافق مع ما أبرزته نظرية "Cloninger" من أن المثابرة تعمل كعامل محوري يساعد الأفراد على التعامل مع التحديات من خلال تطوير استراتيجيات مرنة تضمن التوافق النفسي والنجاح الأكاديمي، وهذه النظرية تتكامل مع نتائج دراسة Hodge et al., (2017) التي أوضحت أن المثابرة تُعد مؤشرًا قويًا للمشاركة الأكاديمية والنتائج الإيجابية، وهو ما أيدته نتائج دراسة (2018) Mason التي أظهرت أن المثابرة ترتبط إيجابيًا بمستوى الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة الأكاديمية، كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (2020) Hernández et al., من أن الطلاب ذوي الدافعية الذاتية والمثابرة يملكون قدرة أعلى على تجاوز الأزمات الأكاديمية؛ مما يدعم الدور الوسيط للمثابرة الأكاديمية في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى المشاركين في البحث.

خلاصة القول: إن مطابقة نموذج تحليل المسار بين متغيرات البحث يعكس فهمًا دقيقًا لديناميكيات العلاقة بين هذه المتغيرات، ويدعم هذا النموذج الإطار النظري والنظريات ونتائج بعض الدراسات التي تؤكد على أهمية المثابرة كحلقة وصل يمكن بواسطتها التغلب على التأزم النفسي وتحقيق جودة حياة أكاديمية متميزة لدى الطالب

الجامعي، لذلك، يرى الباحثون ضرورة تطوير برامج دعم نفسي وأكاديمي تركز على تعزيز المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب من خلال توفير بيئات تعليمية داعمة لتعزيز قدرة الطلاب على مواجهة التأزم النفسي وتحقيق أهدافهم الأكاديمية، فمن المتوقع أن تساهم هذه الجهود في تحسين تجربة الطلاب الجامعية وتعزيز قدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي برغم الصعوبات والتحديات المتعاقبة.

التحقق من نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد تأثيرات مباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٩) الآتي:

جدول (٢٩)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية

(ن=٤٢١)

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات الانحدار		معاملات الخطأ المعياري		القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	من	إلى	المعيارية	اللامعيارية		
جودة الحياة الأكاديمية	التأزم النفسي	-	٠,٥٩٢	-٠,٤٢٩	٠,٠٩٥	*** ٦,٢٥٥

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٢٩) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية تساوي (-٠,٥٩٢) ومعاملات الانحدار اللامعيارية تساوي (-٠,٤٢٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يدل على وجود تأثيرات مباشرة سالبة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من النتائج الإحصائية لهذا الفرض أن هناك علاقة قوية وواضحة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث أظهرت معاملات الانحدار المعيارية قيمة (-0.092)؛ ما يعبر عن ارتباط سلبي قوي بين المتغيرين. بمعنى آخر، كلما زادت مستويات التأزم النفسي لدى الطلاب، انخفضت جودة حياتهم الأكاديمية بشكل ملحوظ، وهذا التأثير ليس مجرد علاقة سطحية، بل هو تأثير مباشر يمكن قياسه وإثباته من خلال الأدوات الإحصائية المستخدمة. ووفقاً لهذه النتائج فإن القيم الدالة إحصائياً تشير إلى أن التأثير المباشر للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية يعكس علاقة حقيقية يمكن الوثوق بها؛ وهذا يؤكد أن التأزم النفسي يؤثر بشكل سلبي واضح على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في البيئة الأكاديمية، كما أن اتجاه العلاقة السلبية وتأثيرها بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية تعني أن ارتفاع مستويات التأزم النفسي يؤدي إلى تدهور جودة الحياة الأكاديمية. بمعنى آخر، كلما زادت مشاعر القلق، التوتر، والضغط النفسي لدى الطلاب، تراجعت تجربتهم الأكاديمية من حيث الشعور بالرضا والأداء والتوافق مع متطلبات الحياة الدراسية. وبناءً على ذلك، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يُظهر وجود تأثير مباشر ودال إحصائياً للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية، وهذه النتائج تعكس مشاعر التأزم النفسي الذي يعاني منه الطلاب، والذي يمثل عائقاً كبيراً أمام تحقيق جودة الحياة الأكاديمية، وبناءً على ذلك، يمكن أن تُقدم هذه النتائج أساساً علمياً لتصميم برامج تدخلية تهدف إلى تقليل مستويات التأزم النفسي وتعزيز الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب؛ مما يساعدهم على تحقيق حياة أكاديمية أفضل، وتوجيه كافة الجهود لدعمهم نفسياً واجتماعياً لتحسين جودة حياتهم الأكاديمية، ومساعدتهم على تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة المختلفة سواء داخل الحرم الجامعي أو خارجه.

ويرى الباحثون، أن طبيعة العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، والقيمة السالبة الكبيرة؛ تعني أن التأزم النفسي لا يترك فقط تأثيراً، بل إن تأثيره عكسي؛ إذ يؤدي إلى تقليل جودة الحياة الأكاديمية بمعدل كبير نسبياً، وهذا يعني أن الطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية مختلفة، يجدون صعوبة أكبر في الشعور بالرضا عن أدائهم الأكاديمي، وكذلك في الحفاظ على علاقاتهم الاجتماعية داخل بيئة الجامعة، ويستدل من هذه النتائج إلى أهمية الاعتراف بالصحة النفسية كعامل مؤثر ومحدد أساسي لجودة الحياة الأكاديمية، فالطلاب ليسوا مجرد أدوات للتعليم والحفظ، بل هم أفراد يتأثرون بشدة بالعوامل النفسية المحيطة بهم، فعندما يعاني الطالب من تأزم نفسي، فإنه يكون عرضة لفقدان التركيز، وانخفاض التحفيز، وحتى التراجع في الأداء الأكاديمي، وأن التأزم النفسي

يؤدي أيضًا إلى مشكلات أخرى مثل العزلة الاجتماعية، ضعف التواصل مع الزملاء والأساتذة، وفقدان الرغبة في المشاركة في الأنشطة الأكاديمية.

فالفرض الصفري الذي ينص على "عدم وجود تأثير للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية" قد تم رفضه بناءً على هذه النتائج. في المقابل، فإن الفرض البديل الذي يقترح وجود تأثير مباشر ودال إحصائيًا قد تم إثباته ودعمه بقوة، وهذا التحول من الفرض الصفري إلى البديل يشير إلى أهمية التعامل مع التأزم النفسي كعامل مؤثر يجب أخذه بعين الاعتبار، وتبرز هذه النتائج بوضوح أن جودة الحياة الأكاديمية ليست مجرد نتيجة للجهود الدراسية أو الاستراتيجيات التعليمية، بل هي نتاج مجموعة متكاملة من العوامل النفسية والاجتماعية، فالطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي قد يجدون صعوبة في إدارة وقتهم، التركيز على أهدافهم الأكاديمية، أو حتى الحفاظ على التوازن بين حياتهم الشخصية والدراسية. لذلك، يصبح من الضروري أن تتبنى الجامعات استراتيجيات لدعم الطلاب نفسيًا، مثل إنشاء مراكز استشارية داخل الحرم الجامعي تقدم خدمات الدعم النفسي، وتنظيم ورش عمل للتوعية بآثار الضغط النفسي وكيفية التعامل معه، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تشجع الطلاب على التحدث عن مشكلاتهم دون خوف من الحكم أو الانتقاد.

وبالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، يتضح أن التأزم النفسي له تأثيرات سلبية مباشرة على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. يظهر ذلك من خلال تراجع الرضا الأكاديمي، ضعف التوازن بين الحياة الشخصية والدراسية، وانخفاض مستويات الدعم النفسي والاجتماعي. ويدعم هذه النتائج ما توصل إليه كل من Belay et al., (2021)، من أن التأزم النفسي يصاحبه أعراض كالقلق والإرهاق، والتي تقلل من قدرة الطلاب على التفاعل الإيجابي مع بيئتهم الأكاديمية. وما توصلت إليه دراسة كل من Alfayan et al., (2020)، حيث كشفت عن أن الطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي يواجهون صعوبات في التوافق مع المتطلبات الأكاديمية؛ مما ينعكس على رضاهم الأكاديمي. من جهة أخرى، توصلت دراسة كل من Jaumeet al., (2022) إلى أن التأزم النفسي والإرهاق الناتج عنه يرتبطان سلبًا بالأداء الأكاديمي؛ حيث بلغ معدل انتشار التأزم النفسي بين طلبة الجامعة (٢٧,١%) مع تأثير مباشر على الشعور بالرضا الأكاديمي والتفاعل الإيجابي مع البيئة الدراسية. كما أظهرت دراسة كل من Nanigopalet al., (2022) أن (٦٨%) من الطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي يجدون صعوبة في إدارة حياتهم الأكاديمية والشخصية. ولتعزيز جودة الحياة الأكاديمية، ينبغي على الجامعات توفير بيئة داعمة تقلل من التأزم النفسي من خلال خدمات نفسية تدعم التفاعل الإيجابي مع التحديات الأكاديمية.

وباستقراء هذه النتائج، يمكن القول: إن التأزم النفسي ليس مجرد عارض جانبي، بل هو عنصر حاسم يؤثر على الأداء والشعور العام بالرضا عن الحياة الأكاديمية. ولذلك، ينبغي على الباحثين وصانعي السياسات التعليمية أخذ هذه العوامل في الاعتبار عند تصميم برامج تدخلية، وفي المجمل، فإن هذه النتائج توضح أن التأزم النفسي يترك أثراً كبيراً على جودة الحياة الأكاديمية؛ مما يجعل من الضروري اتخاذ خطوات عملية لدعمه، فالطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي يحتاجون إلى تدخلات مباشرة لتحسين تجربتهم الأكاديمية؛ وهو ما يمكن أن ينعكس بشكل إيجابي على جودة التعليم والمخرجات الأكاديمية بشكل عام.

التحقق من نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد تأثيرات مباشرة للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودالاتها، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٣٠) الآتي:

جدول (٣٠)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٢١)

المتغيرات واتجاه التفسير	معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
	إلى	من			
المثابرة الأكاديمية	جودة الحياة الأكاديمية	-	٠,٧٦٣	-٠,٥٦٨	٠,٠٤٩
					١١,٥٦٩

القيمة الحرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة معاملات الانحدار للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية تساوي (-٠,٧٦٣) بينما تساوي معاملات الانحدار اللامعيارية (-٠,٥٦٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة موجبة للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

وفقاً لنتائج التحليل الإحصائي يتضح أن المثابرة الأكاديمية تمثل عنصراً محورياً يؤثر بشكل مباشر وإيجابي على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ حيث أظهرت النتائج أن قيمة معامل الانحدار المعياري قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ وهذا يعني أن المثابرة الأكاديمية ليست فقط متغيراً مؤثراً بل تشكل عاملاً حاسماً في تحديد مدى شعور الطالب بالرضا والتوازن في بيئته الأكاديمية. فالمثابرة في مضمونها تشير إلى قدرة الطلاب على مواجهة التحديات الأكاديمية والاستمرار في تحقيق أهدافهم بالرغم من العقبات والإخفاقات، وتتضمن سمات شخصية مثل: الالتزام، العزيمة، والمرونة. فعندما يمتلك الطلاب مستويات عالية من المثابرة يكونون أكثر قدرة على إدارة وقتهم بفعالية، متابعة تحقيق أهدافهم، والتوافق مع الضغوط المرتبطة بالدراسة، كما أن جودة الحياة الأكاديمية تُعرّف بأنها الشعور العام بالرضا الذي يعيشه الطلاب في بيئتهم التعليمية، بما يشمل الأداء الأكاديمي، العلاقات الاجتماعية، والشعور بالإنجاز، ووفقاً لذلك، يتضح أن المثابرة الأكاديمية تُسهم بشكل كبير في تحسين جودة هذه الحياة عبر:

- تعزيز الشعور بالإنجاز: فالطلاب المثابرون يشعرون بالرضا عند تحقيق أهدافهم الأكاديمية؛ مما ينعكس إيجابياً على تجربتهم التعليمية ككل.
- القدرة على التأقلم مع الضغوط الأكاديمية: فلا شك أن المثابرة تُعين الطلاب على تجاوز التحديات الأكاديمية دون أن تؤثر هذه التحديات سلباً على رضاهم أو مستويات أدائهم الأكاديمي.
- تحقيق توازن أفضل: إذ من المتوقع أن تساعد المثابرة الأكاديمية الطلاب على إدارة وقتهم بين الالتزامات الدراسية والحياة الشخصية؛ ما يؤدي إلى حياة أكاديمية أكثر استقراراً، وأكثر إنجازاً، وأكثر رضا.

وهذه النتائج يمكن تفسيرها من خلال بعض النظريات والدراسات والبحوث التي تؤكد أهمية المهارات الذاتية والصفات الشخصية في تحقيق النجاح الأكاديمي. فالمثابرة الأكاديمية تمثل "القوة الدافعة" التي تجعل الطالب قادراً على مواجهة التحديات؛ إذ عندما يتمتع بمستويات عالية من المثابرة، فإنه يكون أكثر استعداداً لمواجهة الفشل كفرصة للتعلم؛ مما يعزز من ثقته في نفسه وتحسين قدرته على التحصيل الأكاديمي. ووفقاً لنظرية "تقرير الذات" التي أعدها (Ryan & Dec, 1985)، فإن المثابرة الأكاديمية تتبع من دوافع داخلية وخارجية تعزز الالتزام بالتعلم وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وأن الدوافع الذاتية على وجه الخصوص، تعكس اهتمام الطالب الشخصي بموضوع الدراسة، مما يدفعه للتركيز والعمل باستمرار دون الشعور بالإحباط أو الملل. هذه الدوافع تعزز من رضا الطلاب عن تجربتهم الأكاديمية وتزيد من اندماجهم في الأنشطة التعليمية؛ مما

يؤدي إلى تحسين جودة حياتهم الأكاديمية بشكل ملحوظ. من جانب آخر، تُبرز النظرية التي قدمها (Cloninger, 1986) أن المثابرة الأكاديمية ليست مجرد استجابة للضغوط الخارجية، بل هي مكون جوهري للشخصية يُعبر عن الجهد المستمر لتحقيق الأهداف الأكاديمية، وتؤكد هذه النظرية أن الطلاب المثابرين يمتلكون سمات إيجابية كالصلابة والقدرة على التحكم الذاتي، وهي عوامل تعزز من شعورهم بالإنجاز الأكاديمي والرضا عن الذات؛ مما يسهم في رفع جودة حياتهم الأكاديمية. كما أظهرت الدراسات أن الطلاب المثابرين يميلون إلى تحقيق نتائج إيجابية على المستويين الأكاديمي والشخصي، وهو ما تحققت منه دراسة (Hodge et al., 2017) التي أكدت على أن المثابرة الأكاديمية ليست فقط أداة لتحقيق النجاح الأكاديمي، بل هي أيضاً عامل رئيس في تحسين تجربة الطالب الجامعية بشكل عام، وأن الطلاب المثابرين يشاركون بشكل أكبر في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية؛ مما يؤدي إلى تعزيز شعورهم بالانتماء لبيئتهم الجامعية وتحقيقهم مستويات أعلى من الرضا الأكاديمي. ووفقاً لدراسة Buzzetto-Hollywood & Mitchell (2019)، فإن المثابرة تلعب دوراً وسيطاً بين التحديات الأكاديمية والنجاح الجامعي؛ إذ تساعد الطلاب على الحفاظ على تركيزهم وصمودهم حتى في أصعب الظروف، وأن الطلاب الذين يحظون بمستويات عالية من المثابرة يميلون إلى إدارة أوقاتهم بشكل أفضل بكثير مقارنة بأقرانهم الذين يفتقدون هذه المستويات، وهو ما يتيح لهم تحقيق التوازن بين حياتهم الأكاديمية والشخصية، وبالتالي، تحسين جودة حياتهم الأكاديمية بشكل عام في الحرم الجامعي. وبناءً على دراسة (Hernández et al., 2020) فإن المثابرة الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإشباع الحاجات النفسية الأساسية كالشعور بالانتماء والكفاءة الذاتية، والتي بدورها تسهم في تحسين جودة الحياة الأكاديمية، وأن الطلاب الذين يتمتعون بالمثابرة الأكاديمية يحققون درجات أعلى من الرضا الأكاديمي مقارنة بأقرانهم الذين يفتقرون إلى المثابرة.

ويرى الباحثون أن هذه النتائج تدل على أن التأثيرات بين المثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية ليست تأثيرات عشوائية، بل هي تأثيرات قوية تؤكد أهمية المثابرة كمتغير مستقل له تأثير جوهري يمكن الاعتماد عليه لتحسين الظروف الأكاديمية للطلاب. وبذلك، يتم رفض الفرض الصفري الذي ينص على: "عدم وجود تأثير للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية"، حيث دحضت النتائج هذا الافتراض، وقبول الفرض البديل الذي أثبت بدقة أنه: "توجد تأثيرات مباشرة موجبة ودالة إحصائياً للمثابرة الأكاديمية في جودة الحياة الأكاديمية"، وهذا يكشف عن أن المثابرة ليست فقط مرتبطة بجودة الحياة، بل هي عنصر فعال في تشكيلها، وبناءً على هذه المعطيات، يمكن استخلاص بعض الأبعاد العملية، من أهمها: تصميم برامج لتحفيز المثابرة؛ فينبغي على الجامعات توفير برامج توعية تعزز من مثابرة الطلاب، على أن تشمل مهارات تحديد الأهداف، إدارة الوقت، والتوافق

مع التحديات الأكاديمية. توفير الدعم النفسي: فالمثابرة الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحالة النفسية؛ إذ إن الطلاب الذين يحصلون على دعم نفسي مستمر يكونون أكثر قدرة على التغلب على الصعوبات الأكاديمية. خلق بيئة داعمة: بيئة الجامعة لا بد وأن تكون بيئة تشجع على المثابرة والتحلي بالصبر وقوة الإرادة من خلال وجود أنظمة تشجيعية، مرشدين أكاديميين، ومساحات للتعلم التعاوني، وتقديم كافة التسهيلات للطلاب في الحرم الجامعي.

في الختام، يمكن القول: إن المثابرة الأكاديمية تُعد بمثابة حجر الزاوية لتحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلاب؛ حيث تسهم في تعزيز رضاهم عن العملية التعليمية، زيادة انتمائهم للبيئة الجامعية، وتحقيق التوازن بين حياتهم الأكاديمية والشخصية. هذه العلاقة الإيجابية بين المثابرة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية دعمتها العديد من الدراسات والنظريات؛ مما يجعلها محط اهتمام الباحثين وصناع القرار في التعليم العالي. كما يرى الباحثون أن هذه النتائج من الممكن أن تسلط الضوء على أهمية تطوير المناهج والأنشطة الجامعية بما يتوافق مع تعزيز المثابرة الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، تصميم تحديات أكاديمية تهدف إلى بناء قدرة الطالب على المثابرة، مثل مشاريع طويلة الأجل والتي يمكن أن تسهم في تحسين قدراتهم على التعامل مع الضغوط الدراسية وتحقيق النجاح. فالمثابرة الأكاديمية ليست مجرد سمة شخصية للطلاب، بل هي عامل رئيس يؤثر على جودة حياته الأكاديمية بشكل مباشر، وأن تعزيز هذه السمة يُعد من الأولويات التي ينبغي أن تهتم بها الجامعات، فالنتائج الإحصائية لهذا الفرض تثبت بما لا يدع مجالاً للشك، أن الطلاب المثابرين يتمتعون بجودة حياة أكاديمية أعلى؛ مما يجعل المثابرة هدفاً استراتيجياً في تطوير التعليم العالي.

التحقق من نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه: "لا توجد تأثيرات مباشرة للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنييد نتائج هذا الفرض، تم استخدام أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالاتها، ويتضح ذلك من خلال جدول (٣١) الآتي:

جدول (٣١)

التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية
(ن=٤٢١)

مستوى الدلالة	القيمة الدرجة	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار		المتغيرات واتجاه التفسير	
			اللامعيارية	المعيارية	إلى	من
***	٦,٢٨٦-	٠,١٣٤	٠,٨٣٩-	٠,٤٥٢-	المثابرة الأكاديمية	التأزم النفسي

القيمة الدرجة = قيمة "ت" *** دالة عند مستوى (٠,٠٠١)

يُظهر جدول (٣١) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية تساوي (-٠,٤٥٢) ومعاملات الانحدار اللامعيارية تساوي (-٠,٨٣٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية للتأزم النفسي في المثابرة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

تفسير النتائج الواردة في هذا الفرض يتطلب التركيز على دلالة معاملات الانحدار وتأثيرها على العلاقة بين المتغيرين (التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية)، وذلك على النحو الآتي:

- بالنسبة لمعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية: فيتضح من البيانات الواردة في الجدول السابق أن القيمة المعيارية (-٠,٤٥٢) تقيس التأثير نفسه ولكن بوحدة معيارية تجعلها قابلة للمقارنة مع متغيرات أخرى، وهذه القيمة السالبة تعني أن التأزم النفسي له تأثير سلبي متوسط القوة على المثابرة الأكاديمية. بينما تشير القيمة اللامعيارية (-٠,٨٣٩) إلى مقدار التأثير المباشر للتأزم النفسي على المثابرة الأكاديمية بوحدها الأصلية، وهذه القيمة السالبة تعني أنه مع كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في التأزم النفسي، يحدث انخفاض في المثابرة الأكاديمية.
- ووفقاً لمستوى الدلالة الإحصائية: فتشير هذه الدلالة إلى أن العلاقة بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية ليست ناتجة عن الصدفة، بل علاقة موثوقة، وتعزز الثقة في النتائج المستخلصة.

- وبالنسبة لاتجاه العلاقة وتأثيرها: يرى الباحثون أن العلاقة السلبية هنا تعني أن ارتفاع مستويات التأزم النفسي لدى الطلاب يؤدي إلى انخفاض في مثابرتهم الأكاديمية؛ وهذا يشير إلى أن الطلاب الذين يعانون من مشاعر القلق، التوتر، والضغط الدراسية بمختلف صورها، يواجهون صعوبات في الحفاظ على التزامهم بأهدافهم الأكاديمية أو أداء الأنشطة المرتبطة بها.

وبناءً على الإطار النظري، فإن التأزم النفسي يشير إلى الحالة التي يشعر فيها الطالب بالضغط والتوتر نتيجة لمواجهة تحديات أو مشكلات مستمرة تتجاوز قدرته على التحمل أو التوافق في السياق الأكاديمي، ويمكن أن يكون هذا التأزم ناتجاً عن متطلبات دراسية مرتفعة، ضغوط اجتماعية، مخاوف من الفشل، أو صعوبات في الانسجام مع البيئة الجامعية؛ فعندما يعاني الطلاب من هذه الحالة، فإنها تؤثر بشكل كبير على طاقتهم الذهنية والنفسية؛ مما يقلل من قدرتهم على المثابرة، وضعف الحافز والإرادة؛ إذ إن التأزم النفسي يضعف من قدرة الطلاب على التركيز والتحفيز الذاتي، فعندما يشعر الطالب بالإرهاق النفسي، يصبح من الصعب عليه إيجاد الدافع اللازم للاستمرار في تحقيق أهدافه الأكاديمية، علاوة على تراجع المرونة النفسية، فالطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي يظهرون انخفاضاً في قدرتهم على التعامل مع الإخفاقات أو التحديات. فبدل من اعتبار الفشل فرصة للتعلم، قد يرونه كعائق نهائي؛ مما يحد من مثابرتهم تجاه الأزمات النفسية، إضافة إلى تأثير التأزم النفسي على الأداء الأكاديمي، فالحالة النفسية السلبية تؤدي إلى انخفاض في الأداء الأكاديمي؛ مما يزيد من الشعور بالإحباط ويقلل من المثابرة؛ حيث إن الطلاب الذين يشعرون بأن جهودهم لا تؤتي ثمارها يكونون أقل استعداداً للاستمرار في المحاولة. وفي ضوء نظرية "تقرير الذات" (Ryan & Deci, 1985)، فإن المثابرة الأكاديمية تتأثر بالدافعية الداخلية والخارجية، وأن الضغوط النفسية تؤدي إلى تآكل هذه الدوافع؛ مما يؤدي إلى انخفاض المثابرة الأكاديمية. كما توصل كل من (Cloninger & Svrakic, 1994) عند تفسيرهما للمثابرة إلى أن العوامل البيئية والنفسية التي تؤدي إلى الإجهاد يمكن أن تقلل من صلابة الطالب وإصراره في بيئة تعليمية تتسم بالتنافسية العالية، وقد يصبح الطلاب أكثر عرضة للإرهاق النفسي؛ وهو ما ينعكس سلباً على علمثابرتهم الأكاديمية.

وهذا يتوافق مع ما أوضحته نتائج دراسة كل من (Duckworth & Gross, 2014)؛ حيث توصلت إلى أن المثابرة الأكاديمية تعتمد بشكل كبير على الصلابة النفسية، والتي تتأثر بشكل سلبي عند ارتفاع مستويات التأزم النفسي. كما كشفت نتائج دراسة Fillmore (2015) عن أن المثابرة ترتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي، وهذا بدوره يساعد الطلاب على تحقيق أداء أكاديمي متميز، ومع ذلك، فإن التأزم النفسي يؤدي إلى ضعف هذه

العلاقة بسبب تأثيره السلبي على الدافعية. وخلصت نتائج دراسة (Rojas, 2015) على أن المثابرة الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً بين التأزم النفسي والإنجاز الأكاديمي، وأن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من المثابرة يمكنهم التغلب على الضغوط النفسية وتحقيق النجاح الأكاديمي. كما أظهرت نتائج دراسة كل من (Chen et al., 2022) أن التأزم النفسي يقلل من الكفاءة الذاتية للطلاب، وهي أحد العوامل الرئيسة التي تدعم المثابرة الأكاديمية، فلا شك أن الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التأزم يظهرون نقصاً في الثقة بالنفس، وهو ما يعيق قدرتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية. كما أظهرت نتائج دراسة كل من (March-Amengualet al., 2022) وجود علاقة عكسية بين التأزم النفسي والأداء الأكاديمي، وأن الطلاب الذين يعانون من مشاعر القلق والتوتر المستمر يميلون إلى فقدان القدرة على تنظيم أوقاتهم، وعدم بذل الجهد والحرص على العمل الدؤوب لتحقيق أهدافهم الأكاديمية.

وتعزى هذه النتائج كذلك إلى أن المثابرة الأكاديمية ليست مجرد سمة فردية ثابتة، بل هي متأثرة بشكل كبير بالحالة النفسية للطلاب، فالعديد من النظريات النفسية، كما في نظرية الإجهاد والتوافق، تؤكد أن الضغوط النفسية تؤدي إلى استنزاف الموارد العقلية والعاطفية؛ مما يعيق قدرة الطالب على الاستمرار في العمل نحو أهدافه في البيئة الأكاديمية، وفي الغالب ما تنشأ هذه الضغوط من خلال التأثير السلبي للتأزم النفسي على الاستمرارية نحو تحقيق الأهداف، وهذا يتطلب ضرورة التدخل لمعالجة هذه المشكلة من خلال تقديم جلسات استشارية فردية وجماعية، وورش عمل لتعزيز مهارات إدارة الضغوط الدراسية، وتقديم دورات إرشادية لتعزيز المرونة النفسية، وتعزيز بيئة أكاديمية داعمة تعمل على تقليل مصادر التأزم النفسي من خلال: تقليل الأعباء الدراسية غير الضرورية، وتوفير بيئة اجتماعية داعمة بين الطلاب والأساتذة، وتنظيم أنشطة تساعد على تحقيق التوازن بين حياة الطلاب الأكاديمية والشخصية.

ومن ناحية أخرى، فالعلاقة بين التأزم النفسي والمثابرة الأكاديمية تشير إلى أهمية النظرة الشاملة لتجربة الطالب الجامعية، وأن هذه التجربة ليست فقط أكاديمية، بل تشمل الجوانب النفسية والاجتماعية التي تؤثر على أداء الطالب بشكل عام، وأن للتأزم النفسي تأثير مباشر وسلبي على المثابرة الأكاديمية؛ مما يعني أن تحسين الصحة النفسية للطلاب يمكن أن يؤدي إلى تعزيز قدرتهم على المثابرة، وهو ما يستدعي اهتماماً خاصاً من المؤسسات التعليمية لضمان توفير الدعم اللازم للطلاب لتحسين حياتهم الأكاديمية، والرغبة في الاستمرارية، وزيادة فرص النجاح، وتحقيق الغايات الدراسية.

وعلى إثر هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن التأزم النفسي يشكل عائقاً كبيراً أمام المثابرة الأكاديمية، وأن طلبة الجامعة الذين يعانون من الضغوط النفسية يفقدون الدافعية والطاقة اللازمة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، ولمعالجة هذه المشكلة، ينبغي العمل

علتعزيز الصحة النفسية للطلاب من خلال توفير خدمات دعم نفسي داخل الجامعات، وتطوير برامج تدريبية لتنظيم الذات وتعزيز دافعهم الداخلية، إضافة إلى توفير بيئة أكاديمية داعمة تسهم في تقليل مستويات التأزم النفسي وتحفز المثابرة الأكاديمية. بهذا الشكل، يمكن تحسين المثابرة الأكاديمية وتعزيز الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة؛ مما ينعكس إيجابياً على مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

وبناءً على هذه النتائج في عمومها، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود تأثير مباشر ودال إحصائياً للتأزم النفسي على المثابرة الأكاديمية؛ مما يدعم وجود علاقة سببية واضحة بين المتغيرين، وهنا يمكن القول: إن دلالة النتائج تعكس أهمية إدارة مستويات التأزم النفسي لدى الطلاب لتحسين مثابرتهم الأكاديمية؛ حيث يشير التأثير السلبي إلى ضرورة توفير الدعم النفسي والاجتماعي لمساعدتهم على مواجهة الضغوط الدراسية وتحقيق توازن أفضل بين متطلبات الحياة الأكاديمية وأعباء العناية بالحياة الشخصية والاجتماعية، والخاصة: إن معاملات الانحدار والقيم الدالة إحصائياً تشير إلى وجود تأثير سلبي مباشر للتأزم النفسي على المثابرة الأكاديمية لدى المشاركين في البحث من طلبة جامعة الأزهر، وهذه النتائج تدعو إلى اتخاذ خطوات لدعم هؤلاء الطلاب من خلال تقليل التأزم النفسي وتعزيز قدراتهم الدافعية بما ينعكس إيجابياً على حياتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.

التحقق من نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد تأثيرات غير مباشرة للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة الأزهر".

وللتحقق من تأييد أو تفنيد نتائج هذا الفرض، استخدم الباحثون طريقة (Bootstrap) في أسلوب تحليل المسار لحساب التأثيرات غير المباشرة، ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، وهو ما يمكن التعرف عليه من خلال جدول (٣٢) الآتي:

جدول (٣٢)

التأثيرات غير المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية (ن=٤٢١)

مستوى الدلالة	حدود الثقة (٩٥%)		معاملات الاتحادار اللامعيارية	معاملات الاتحادار المعيارية	المتغيرات واتجاه التأثير	
	الحد الأعلى	الحد الأدنى			إلى	من
٠,٠١	-	٠,٣٣٥	٠,٢٤٣-	٠,٤٦٦	جودة الحياة الأكاديمية	التأزم النفسي

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة معاملات الانحدار المعيارية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية تساوي (-٠,٤٦٦) ومعاملات الانحدار اللامعيارية تساوي (-٠,٢٤٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبمستوى ثقة (٩٥%)؛ حيث توسطت هذه القيمة الحد الأدنى والحد الأعلى لمستوى الثقة، كما أنها أقرب إلى الصفر؛ مما يشير إلى وجود تأثير إيجابي، ولهذا تتوسط المثابرة الأكاديمية بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية؛ مما يؤكد على صحة نموذج تحليل المسار للعلاقة بين متغيرات البحث لدى المشاركين في البحث؛ وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل؛ أي أنه: "توجد تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلبة جامعة الأزهر".

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس:

تشير الدلالة الإحصائية ومستوى الثقة في نتائج هذا الفرض إلى أن التأثير غير المباشر للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية عبر المثابرة الأكاديمية ليس عشوائياً، بل يمثل علاقة ذات مغزى إحصائي؛ حيث إن قيمة الانحدار تقع بين الحد الأدنى والحد الأعلى لفترة الثقة وهي قريبة من الصفر؛ مما يشير إلى وجود تأثير فعال لكنه معتدل. وهنا يتبين دور المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية. فالتأثير السلبي للتأزم النفسي يؤثر بشكل سلبي على المثابرة الأكاديمية؛ مما يؤدي بدوره إلى تأثير سلبي على جودة الحياة الأكاديمية، وفي الوقت نفسه، يمكن القول: إن تحسين المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة سيساعد في تخفيف الآثار السلبية للتأزم النفسي؛ مما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة الأكاديمية، وعلى الرغم من التأثير السلبي المباشر للتأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية، إلا أن التأثير غير المباشر عبر المثابرة الأكاديمية يأخذ منحى إيجابياً، ويشير ذلك إلى أن المثابرة الأكاديمية توفر قناة يمكن من خلالها تقليل الآثار السلبية للتأزم النفسي؛ ما يعزز من جودة الحياة الأكاديمية، وبالتالي، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائياً للتأزم النفسي في جودة الحياة الأكاديمية من خلال المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط؛ مما يدعم صحة نموذج تحليل المسار.

وفي سياق آخر، يرى الباحثون أن المثابرة الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر؛ بمعنى، أن التأزم النفسي لا يؤثر فقط بشكل مباشر على جودة الحياة الأكاديمية، بل يؤثر أيضاً بشكل غير مباشر من خلال تأثيره على المثابرة الأكاديمية، والتي بدورها تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية، وهذا التأثير يشير إلى أهمية المثابرة الأكاديمية كعنصر حاسم في نموذج تحليل المسار للعلاقة بين متغيرات البحث. كما أن دور المثابرة الأكاديمية كعامل وسيط يعمل كجسر

يربط بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، فعندما يعاني الطلاب من التأزم النفسي، تنخفض قدرتهم على المثابرة؛ مما يؤدي بدوره إلى تراجع جودة حياتهم الأكاديمية. وبمعنى أدق، فإن التأزم النفسي يستنزف الموارد النفسية والعاطفية للطلاب؛ مما يقلل من قدرتهم على الالتزام والاستمرار في السعي لتحقيق أهدافهم الأكاديمية، وبالتالي، ينعكس هذا التأثير على جودة حياتهم في البيئة التعليمية.

وهنا تتضح أهمية تحليل المسار في تفسير التأثير بين المتغيرات؛ إذ إن هذا النموذج المستخدم في البحث يقدم فهماً متكاملًا للعلاقة بين المتغيرات، فهو لا يكتفي بدراسة التأثيرات المباشرة، بل يكشف أيضًا عن التأثيرات غير المباشرة؛ مما يسمح بتفسير أعمق وأكثر شمولاً. وفي هذا السياق، فقد أظهرت النتائج أن المثابرة الأكاديمية ليست مجرد متغير مستقل، بل هي عامل وسيط ورئيس يحدد كيفية تأثير التأزم النفسي على جودة الحياة الأكاديمية، وتدعم هذه النتائج الأفكار التي تشير إلى أن التفاعل بين العوامل النفسية والشخصية هو أساس التجربة الأكاديمية للطلاب. وعليه، فإن الطلاب الذين يعانون من تأزم نفسي دون وجود دعم لتطوير المثابرة قد يجدون صعوبة في الحفاظ على جودة حياتهم الأكاديمية. كما يتضح من نموذج تحليل المسار أن المثابرة الأكاديمية تلعب دوراً وسيطاً بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، وأن التأزم النفسي يؤثر سلباً على جودة الحياة الأكاديمية، إلا أن المثابرة الأكاديمية تقلل هذا التأثير السلبي من خلال تعزيز العزيمة وتنظيم الجهود لتحقيق الجودة الأكاديمية.

على الجانب الآخر، يُشكل التأزم النفسي أحد أبرز العوامل المعرقلة للطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي، ويعكس حالة من الإجهاد والتوتر الناتج عن الضغوط الأكاديمية والاجتماعية، وهو ما يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي. وبالرجوع إلى الإطار النظري كما يشير (Doran 2010) أن التأزم النفسي يُضعف قدرة الأفراد على التحكم في السلوكيات، ويحد من مرونتهم النفسية في مواجهة التحديات. وفي هذا السياق، كشفت نتائج دراسة (Rojas 2015) عن أهمية المثابرة كوسيط بين التأزم النفسي والإنجاز الأكاديمي؛ حيث تبين أن الطلاب المثابرين يتمتعون بقدرة أعلى على التعامل مع التحديات، وتحقيق مستويات أعلى من الرضا الأكاديمي. كما توصلت نتائج دراسة (Hodge et al., 2017) إلى أن المثابرة الأكاديمية تتوسط العلاقة بين المشاركة الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية؛ مما يبرز دورها المحوري في تعزيز تجربة الطلاب الجامعية. فيما أوضحت نتائج دراسة كل من (Haile et al., 2017) أن الطلاب الذين يعانون من التأزم النفسي يظهرون تدنياً في الكفاءة الذاتية وانخفاضاً في مستوى الأداء الأكاديمي. بينما كشفت نتائج دراسة كل من (Hernández et al., 2020) عن أن الطلاب الذين يتمتعون بمثابرة أكاديمية يظهرون قدرة أكبر على تجاوز الصعوبات النفسية

والأكاديمية، وهو ما ينعكس إيجابياً على شعورهم بجودة الحياة الأكاديمية داخل البيئة الجامعية.

ويدعم نتائج هذا الفرض أيضاً ما أقرته بعض النظريات التي تم التطرق إليها في سياق الإطار النظري. فوفقاً للنظرية التي قدمها (Cloninger, 1986) أن المثابرة تعد نتاجاً لمجموعة من العوامل الداخلية كالدافعية الذاتية والتفاعل الإيجابي مع التحديات. وبناءً على نظرية "تقرير الذات" لكل من (Ryan & Deci, 1985) أن المثابرة تعتمد على الدوافع الذاتية والخارجية؛ حيث تعمل الدوافع الذاتية على تعزيز الاهتمام بالدراسة والارتباط العاطفي بالأهداف الأكاديمية، وأن هذه الدوافع تسهم في مواجهة التأزم النفسي، وخلق بيئة تمكن الطلاب من تحقيق مستويات أعلى من جودة الحياة الأكاديمية. ووفقاً لما ذكره (Ahanger, 2010) أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط بشعور الطلاب بالإنجاز والرضا العام عن الدراسة، وهو ما يتحقق عندما يواجهون التحديات بعزيمة وصبر. وكما أوضحت نتائج دراسة كل من (Pedro et al., 2018) من أن جودة الحياة الأكاديمية تتأثر إيجابياً بتوافر الدعم الاجتماعي والمساندة الأكاديمية، مما يعزز مشاعر الانتماء وتحفيز الطلاب على الأداء والإنجاز الأكاديمي في البيئة الجامعية.

وامتداداً لنتائج هذا الفرض، يستنتج الباحثون أن المثابرة الأكاديمية تمثل جسراً يربط بين التحديات النفسية وجودة الحياة الأكاديمية، كما أنها تعزز من قدرة الطلاب على تحقيق جودة حياة أكاديمية متوازنة، ومن هذه المعطيات، يقترح الباحثون ضرورة تطوير برامج تدريبية وداعمة للطلاب، تركز على تعزيز المهارات النفسية والتنظيم الذاتي، وتوفير بيئات أكاديمية داعمة تحفز المثابرة وتقلل من تأثير التأزم النفسي. كما يمكن تسليط الضوء على دور المثابرة الأكاديمية كعامل وقائي أو تعويضي يمكن أن يخفف من الآثار السلبية للتأزم النفسي، فالطلاب الذين يتمتعون بمثابرة أكاديمية قوية، قادرون على تحسين جودة حياتهم الأكاديمية حتى في ظل التحديات النفسية، وهو ما يدعو إلى تصميم برامج تهدف إلى تعزيز المثابرة الأكاديمية كوسيلة لدعم الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من التأزم النفسي؛ حيث أثبتت النتائج أن النموذج المفترض للعلاقة بين متغيرات البحث يتوافق مع البيانات المجمعة من المشاركين؛ وهذا يعزز من مصداقية التحليل، ويسمح باستخدام النموذج لفهم العلاقات السببية بين المتغيرات، وهو ما يمهد لضرورة أهمية تصميم السياسات الجامعية، أخذاً في الاعتبار التفاعل بين العوامل النفسية والشخصية للطلاب، فالتركيز فقط على الجوانب الأكاديمية التقليدية قد لا يكون كافياً لتحسين جودة الحياة الأكاديمية. لذلك، من المهم إدماج برامج تطوير نفسي وشخصي ضمن المناهج الدراسية لتقوية المهارات التي تساعد طلبة الجامعة على مواجهة التأزم النفسي وتحقيق النجاح الأكاديمي وضمان الحصول على جودة حياة أكاديمية.

وعلى إثر ذلك، فإن نتائج هذا الفرض في عمومها تشير إلى أن التأزم النفسي يؤثر على جودة الحياة الأكاديمية بشكل غير مباشر من خلال المثابرة الأكاديمية، وهذا يعزز من أهمية المثابرة كعنصر حاسم في تحسين تجربة الطلاب الأكاديمية؛ مما يجعل هذه النتائج ذات أهمية كبيرة للجامعات والمجتمع الأكاديمي بشكل عام. وأن هذا التأثير يبرز أهمية المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط يمكن أن يقلل من التأثيرات السلبية للتأزم النفسي؛ مما يدعم تصميم برامج لتعزيز المثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

خاتمة البحث:

في إطار ما توصل إليه البحث من نتائج، وما تم بذله في سبيل الوصول إلى حل للمشكلة الراهنة، يمكن القول: إن البحث الحالي جاءت فكرته نتيجة ندرة العثور على دراسات أو بحوث تناولت بشكل صريح المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط في العلاقة بين التأزم النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة الأزهر، أو اهتمت ببحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات. إضافة إلى ندرة العثور على دراسات أو بحوث بحثت بشكل كافٍ مظاهر التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة، وهذه ظاهرة جليلة في الوقت الحالي يكاد يعاني منها غالبية الطلاب في هذه المرحلة؛ نظرًا للضغوط الأكاديمية والنفسية والاجتماعية وغيرها، وبعبارة أخرى، قد يكون مرد ذلك إلى نظرة اليأس والإحباط التي تكبد الطالب جراء التوجه نحو المستقبل وحياته القادمة، فهو مذبذب الفكر بين حين وآخر، فتارة تصحبه نظرة الندم على ما ضاع من عمره في المسيرة الدراسية وعدم وجود أي أمل لجني ثمرة هذا الكفاح من أن يحصل على عمل يحفظ له قيمته العلمية ومكانته الاجتماعية، وتارة أخرى تصحبه البسمة والشعور بالسعادة؛ لأنه أو شك على التخرج والانهاء من المرحلة النهائية من التعليم، وأصبح على أعتاب حياة جديدة، يأمل في أن تكون حياة إيجابية مستقرة يطمح إليها كل شاب وفتاة، وهو ما يمثل ركيزة وقوة للبحث الحالي في مساعدة هذه الفئة، وبث روح الأمل والتفاؤل نحو ما هو آت، والشعور بقيمة ذواتهم والفخر بها، وأن على الإنسان التحلي بالروح الإيجابية، وعدم التسرع في إصدار الأحكام على الغيبيات (فما على المرء إلا أن يسعى، وليس عليه إدراك النجاح).

وقد يكون من الضروري توجيه انتباه الباحثين لأهمية دراسة المتغيرات الإيجابية كالمثابرة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، واستكشاف بنيتها في ضوء العصر التكنولوجي المتسارع والمليء بالضغوط من كافة النواحي، والذي ينبغي أن يتسم أفرادها بالعزيمة والتحدي والإصرار والحيوية والهمة والحماسة لكي يواكبوا التغيرات المتسارعة في العديد من صور الحياة بصفة عامة، وفي النواحي الأكاديمية والتعليمية بصفة خاصة. وعلى صعيد آخر، لفت انتباه قيادات الجامعة على ضرورة تقديم الدعم لهؤلاء الطلاب وبحث مشكلاتهم التي قد تؤثر في جودة حياتهم الأكاديمية؛ نظرًا لأهميتها في المنظومة التعليمية بشكل عام، ولطلبة الجامعة بشكل خاص، والاستفادة منها في الوصول إلى أعلى مستوى

من التفوق والإنجاز العلمي، وهذا يستلزم بذل المزيد من الجهود لدى القائمين على شؤون هؤلاء الطلاب والباحثين وأولياء الأمور وغيرهم، للارتقاء بهم ووضعهم في حيز الاهتمام، أملاً في استثمار قدراتهم وإمكاناتهم ما يعود بالنفع على المجتمع.

ومن ثَمَّ، ووفقاً لما خلص إليه البحث من نتائج، يرى الباحثون إجراء المزيد من الدراسات على مجموعة كبيرة من مختلف كليات جامعة الأزهر ومختلف الفرق والتخصصات الدراسية، إضافة إلى إدراج طلاب الدراسات العليا ضمن دائرة الاهتمام، فهم أيضاً يواجهون تحديات كبيرة ومشكلات عارمة في مسيرتهم العلمية بمرحلتها، وهذا ما يبرجوه الباحثون بهدف النهوض بالقدرات، والسعي دائماً للتعلم والإقبال على ذلك بكل صدر رحب وبكل دافعية. فقد أثبتت نتائج البحث، أن المثابرة الأكاديمية، ودوافع التحدي، والصبر، والتحمل، والدعم المقدم من الآخرين وغير ذلك، من أكثر العوامل إسهاماً في جودة الحياة الأكاديمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:

- تقديم دورات إرشادية لطلبة الجامعة بأهمية امتلاكهم لمهارات المثابرة الأكاديمية؛ وكيفية توظيفها في التخلص من مشكلات التأزم النفسي، والوصول إلى أعلى مستوى ممكن من جودة الحياة الأكاديمية.
- حرص الباحثون على بناء البرامج الإرشادية القائمة على المتغيرات الإيجابية لمساعدة طلبة الجامعة على التوافق مع البيئة الأكاديمية، والتخلص من التحديات النفسية التي تعوق تحقيق أهدافهم الدراسية.
- إعادة إجراء البحث على فئات وعينات مختلفة في بيئات متنوعة للوقوف على إمكانية تعميم النتائج.
- توجيه أنظار قيادات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس إلى وضع سياسات عامة لتطوير العملية الأكاديمية تتضمن أنشطة تعليمية قائمة على المثابرة والتحدي لتنمية دافعية الطلاب للتغلب على التحديات النفسية والأكاديمية والاجتماعية التي تحاصرهم، ومواجهة هذا الكم الهائل من الصعوبات، وتقديم مبادرة فكرية رائدة، وحلول إيجابية للتحديات الجامعية؛ من أجل النهوض بالطالب الجامعي وتأهيله لسوق العمل.
- على ذوي الاختصاص في العلوم النفسية السعي إلى تفعيل دور الإرشاد النفسي والتوجيه، للاهتمام بالجوانب الانفعالية للطالب الجامعي بنفس القدر الذي يوجه فيه الانتباه إلى الجوانب العلمية والأكاديمية.

- سعي الباحثون إلى دراسة العوامل والأسباب النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تحول دون رغبة طلبة الجامعة نحو الوصول إلى جودة الحياة الأكاديمية، ووضع الحلول الفعالة للتخلص من المشكلة.
- تكثيف جهود قيادات الجامعة نحو الاهتمام بمشكلات طلابها باعتبارهم ثروة قومية مستقبلية.

بحوث ودراسات مقترحة:

- وفقاً لما تم التوصل إليه من نتائج، واستكمالاً للجهود الذي بدأه الباحثون، وانطلاقاً من أن البحوث العلمية بناء تراكمي يفتح المجال أمام رؤى ومشكلات جديدة تكون مثيرة للبحث والدراسة؛ لذا يقترح الباحثون إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال، ومن بين ذلك:
- بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المسهمة في المثابرة الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة.
- فعالية برنامج تدريبي لتحسين المثابرة الأكاديمية وأثره في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- التأزم النفسي وعلاقته بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.
- برنامج إرشادي لتحسين المثابرة الأكاديمية وأثره في خفض مظاهر التأزم النفسي لدى طلبة الجامعة.
- نموذج بنائي للعلاقات السببية بين المثابرة الأكاديمية والابتكارية الانفعالية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- برنامج إرشادي لخفض حدة مظاهر التأزم النفسي وأثره في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.
- المثابرة الأكاديمية كمتغير وسيط بين جودة الحياة الأكاديمية والتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- البروفيل النفسي لطلبة جامعة الأزهر مرتفعي ومنخفضي التأزم النفسي (دراسة سيكومترية-كلينيكية).

المراجع:

المراجع العربية:-

- إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد؛ وعبد الحميد، أحمد محمد. (٢٠١٦). مؤشرات جودة الحياة وجودة أعضاء هيئة التدريس الجامعي "دراسة مقارنة تنبؤية". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٠ (٤)، ٣٢٠-٢٣٥.
- الأصقه، سميرة سليمان عامر. (٢٠٢١). فاعلية الذات وتحمل الغموض كمنبئات بالمثابرة الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (٤١)، ٢٩-١.
- أمين، أسامة ربيع. (٢٠٠٨). التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة باستخدام SPSS. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الباز، نور أحمد. (٢٠٢٣). الضيق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي والتحكم الذاتي والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية ٣١ (١)، ١١٤٤-١٠٣٣.
- بلبل، يسرا شعبان إبراهيم. (٢٠٢٢). التمكين النفسي وعلاقته بالمثابرة الأكاديمية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الزقازيق. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٢ (١٦)، ٧٦١-٦٩٤.
- البناء، عادل السعيد إبراهيم؛ وطاحون، رحاب سمير. (٢٠١٩). فعالية الذات والدافعية للالتقان ومستوى الطموح كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣ (٤)، ٧٨-١.
- توني، محمد ضاحي محمد. (٢٠١٢). نمطي الفصل المقلوب (النمطي / المزدوج) وعلاقتهما بتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٥ (٢٢)، ١-٨٠.
- جامعة الأزهر، مركز التدريب وضمان الجودة. (٢٠٢٣). بيان بالكليات والبرامج المعتمدة بالجامعة في الفترة ٢٠١٦-٢٠٢٣ م. القاهرة: جامعة الأزهر.
- الحارثي، جيلان عبد الوهاب السعيد؛ السيد، نهلة متولي؛ والجلاد، هالة أحمد. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق النفسي وجودة الحياة الأكاديمية لدى

طلبة التعليم الجامعي النوعي. المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية
النوعية، ٩(٣)، ٤٢٧-٣٦٠.

-حسن، سعيد محمد صديق. (٢٠٢٣). برنامج في الفيزياء قائم على استراتيجية التعلم
الاستقصائي الموجه نحو العملية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير
المستقبلي والمثابرة الأكاديمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالتعليم الفني
المزدوج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، كلية
التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥٩، ٨٢-١٦١.

-خليل، محمد أحمد سيد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي تكاملي في تحسين مستوى
جودة الحياة الأكاديمية لدى طلابالجامعة ذوي الاستحقاق الأكاديمي المرتفع.
مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٣٨، ٣٥٤-٤١١.

-الذنيبات، أميمة عبد الرحيم. (٢٠١٨). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي
للتعلم لدى طلاب جامعة مؤتة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمادة الدراسات
العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

-الربيع، نوال عبد العزيز محمد. (٢٠٢٣). أثر جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على اتجاهاتهن نحو العمل التطوعي من
منظور خدمة الجماعة. المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، ٢١(١)، ٥١-٢٤.

-رشيد، فارس هارون؛ صالح، علي عبد الرحيم؛ ومنشد، حسام محمد. (٢٠١٩). جودة
الحياة وعلاقتها بأساليب إدارة الصراع لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية للعلوم
الإنسانية، ٢٢(٢)، ٩٣٢-٩٠٥.

-سعد، حسن؛ ومحمد، فتحي. (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها
بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية. مجلة كلية
التربية، ٦(٢٦)، ٢٣٤-١٥٣.

-السمدوني، إبراهيم عبد الرافع مصطفى؛ ومجاهد، أشرف عبد المطلب. (٢٠١٣).
الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلابالجامعة السعودية في ضوء المتغيرات
المعاصرة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٥٥(٣)، ٩١-١٢.

-سمكري، أزهار ياسين حسين. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لجودة الحياة الأكاديمية بالهوية
الأكاديمية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٣)، ٩٢-٦٩.

-الشرمان، علاء الدين؛ والزغول، رافع. (٢٠٢٠) نموذج سببي للعلاقة بين الضبط
الذاتي والفاعلية الذاتية الأكاديمية والمثابرة والإصرار (GRIT) والتحصيل
الأكاديمي. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

- صميذة، أميرة محمود محمد؛ عبد الفتاح، آمال جمعة عبد الفتاح؛ محمد، عبير شفيق؛ ويوسف، عبد الله إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية وحدة مقترحة في الثراء النفسي لتنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٥(١٦)، ٦٢٢-٦٦٦.
- طه، محم أسعد. (٢٠٢١). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالتنظيم الذاتي المعرفي لدى طلبة الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.
- عابدين، حسن سعد محمود. (٢٠١٦). مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٦(٦)، ١٥٣-٢٣٤.
- عبد الحي، شيماء محمود زيدان. (٢٠٢١). الضيق النفسي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة والمرونة النفسية لدى عينة من هيئة التمريض في ظل جائحة كورونا (COVID-19). مجلة الإرشاد النفسي، ٣٨(٣)، ٩٤-١.
- عبد الخالق، أحمد؛ والتبال، مایسة. (٢٠٠٣). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. القاهرة: مكتبة الصفا.
- عبد اللطيف، محمد سيد محمد. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الضجر الأكاديمي وشفقة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لطلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٨٨)، ٤٤٩-٥٠١.
- عبد الله، محمد. (٢٠١٥). نقد نظرية فرويد في العصاب. مجلة العلوم النفسية، ١٢، ٦٠-٤٥.
- عبد الهادي، إبراهيم أحمد محمد. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمثابرة الأكاديمية والمعتقدات المعرفية في التنبؤ بالتكؤ الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الإسكندرية. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، ٩(٣)، ١٢٣-٢٣٨.
- عبد الواحد، عبد الكريم؛ الماحي، قصار؛ ونايل، زورق. (٢٠٢١). مستويات الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب التربية الفنية والرياضية وعلاقته بالرضا عن الدراسة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٣(٣)، ٥٦-٤٥.

- عبد الوارث، سمية علي. (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(٧)، ٤٩١-٥٤٢.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد؛ فلاتة، أمجاد عبد الله؛ الأحمدي، رشا مصلح؛ والعصيمي، سارة عويض. (٢٠٢٢). جودة الحياة الأكاديمية في ظل جائحة كورونا كوفيد- ١٩ لدى طلبة جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٣(١)، ١٤-٦٦.
- العتيبي، لفا محمد هلال. (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. مجلة القراءة والمعرفة، ١٤٨، ٢٤١-٢٨٠.
- عزازي، أحمد علام عبد السلام. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين الخدمات الطلابية بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة.
- العصيمي، فيصل طلال؛ ومخير، هشام محمد. (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٤، ٢٩٩-٣٤٨.
- علي، حسام الدين أبو الحسن حسن. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية والمرونة المعرفية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٧٥)، ١٣٨١-١٤٤٩.
- علي، حسام الدين أبو الحسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، ٣٨، ١٦٠-٢٢١.
- عيد، يوسف محمد يوسف. (٢٠٢٣). مستوى جودة الحياة الأكاديمية وعلاقتها بالأمن النفسي بين طلبة الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. مجلة الإرشاد النفسي، ٢٤(٣)، ٦٨-٩٦.
- العيسوي، أسامة عبد الحليم؛ والأبي، أحمد نعيم. (٢٠١٩). تقييم البيئة التعليمية في القاعات الدراسية في المباني التعليمية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٩(٣)، ٢٦٣-٢٨٦.
- الغزي، فرحان بن سالم ربيع. (٢٠٢١). التمكين النفسي وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢٨)، ٩١-١٩٢.

-فرويد، سيجموند. (١٩٩٣). مدخل إلى التحليل النفسي. ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة.

-القطاوي، سحر منصور أحمد؛ وعلي، نجوى حسن. (٢٠١٦). المثابرة الأكاديمية وعلاقتها بالصلابة النفسية وتحمل الغموض لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية والسعودية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٨، ٥٣-٩٠.

-محمد، حنان بنت شعشوع. (٢٠٢٣). دور مقررات مهارات الدراسة الجامعية في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات الشهري جامعة جدة "دراسة ميدانية في علم الاجتماع والتنمية". مجلة كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٣(٦١)، ١١٩-١٥٧.

-محمود، أميرة؛ جمعة، آمال؛ إبراهيم، عبد الله؛ وشفيق، عبير. (٢٠٢١). فاعلية وحدة مقترحة في الثراء النفسي لتنمية المثابرة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٧)، ١١٣٢-١١٦٩.

-الهزاني، الجوهرة. (٢٠٢١). تصور مقترح لتحسين جودة الحياطة لطلبات الجامعة "دراسة مطبقة على طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٤(٢)، ٢٣٠-٢٦٠.

-هنداوي، إحسان نصر عطا الله. (٢٠٢٣). الإسهام النسبي للحساسية الانفعالية والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى طلاب جامعة كفر الشيخ. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٣(١١٨)، ٨٧-١٣٦.

-وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري. (٢٠١٦). رؤية مصر ٢٠٣٠: استراتيجية التنمية المستدامة - مصر ٢٠٣٠.

المراجع الأجنبية

-Abu Al-Nour, M. (2000). The goal in life and some psychological variables related to the quality academic of life on a sample of university students. *Journal of Research in Education and Psychology*, 1(14), 113-143.

-Ahangr, R. G. (2010). A Study of resilience in relation cognitive styles and decision-making styles of management students. *Journal of Business Management*, 46, 953-961.

- Al-Dhaimat, Y., Al-Bdour, N. T., & Al-Shraideh, M. (2020). Creative self-efficacy and its relationship to intellectual stress among gifted students at the jubilees school. *World Journal of Education*, 10(3), 208-219.
- Alfiyan, A., Purnama, I., Youlanda, W., Wyke, K., Kaloeti, D., Veronika, S., & Sakti, H. (2020). Psychological Distress Among Freshmen University Students, *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 530, 37-68.
- Alghamdi, A. K., & McGregor, S. L. (2021). Quality of academic life at the postgraduate stage: A Saudi female perspective. *International Journal of Doctoral Studies*, 16(1), 127-147.
- Alsheyadi, A. K., & Albalushi, J. (2020). Service quality of student services and student satisfaction: the mediating effect of cross-functional collaboration. *The TQM Journal*, 32(6), 1197-1215.
- Arden-Close, E., Gidron, Y., & Moss-Morris, R. (2008). Psychological istress and its correlates in ovarian cancer: a systematic review. *Psycho-Oncology. Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 17(11), 1061-1072.
- Arslan, S., & Akkas, O. A. (2014). Quality of college life (QCL) of students in Turkey: Students' life satisfaction and identification. *Social Indicators Research*, 115(2), 869-884.
- Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., & Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Introduction to Psychology*. USA: Harcourt Brace & Co.
- Ball, R. (2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents*. (PHD), the Faculty of Fielding Graduate University.
- Bambi, B. I. (2020). Teachers' attitude and morale as correlates of students' academic performance in financial accounting in

- senior secondary schools in adamawa state, Nigeria. *A multidisciplinary and interdisciplinary journal*, 6(1), 40-54.
- Belay, A. S., Guangul, M. M., Asmare, W. N., & Mesafint, G. (2021). Prevalence and associated factors of psychological distress among nurses in public hospitals, Southwest, Ethiopia: A cross-sectional study. *Ethiopian Journal of Health Sciences*, 31(6), 715-768.
- Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of Life in rehabilitation counseling. *Making the Philosophical Practical*, 3, 204-264.
- Boerma, M. J., Neill, J., & Brown, P. M. (2020). Perseverance of Effort Moderates the Relationship between Psychological Distress and Life Satisfaction. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 4, 1-11.
- Browning, M., Larson, L., Sharaievska, A., Rigolon, H., & Alvarez, O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: risk factors across seven states in the United States. *PL OS One*, 16(1), 218-261.
- Buzzetto-Hollywood, N., & Mitchell, B. C. (2019). Grit and persistence: findings from a longitudinal study of student performance. *Issues in Informing Science & Information Technology*, (16), 377-391.
- Carson, R. C., Butcher, J. N., & Mineka, S. (1996). *Abnormal psychology and modern life*. (pp. 24-25).
- Castellano, J. A. (2021). Hispanic students and gifted education: New outlooks, Perspectives, and paradigms. In *Special populations in gifted education* (pp. 249-269). Routledge.
- Chen, N. H., Liu, L. M., Liu, H. Y., Hsieh, I. C., & Tsai, C. C. (2022). Psychological distress among first-year health science students in Taiwan. *Heliyon*, 8(8), e10121.

- Christine, D., Barry, C., Julie, P., Didier, J., & Patricia, M. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: *A Mixed Method Enquiry*, Published: December 15, 2014.
- Cloninger, C. R., &Svrakic, D. M. (1994). *Differentiating normal and deviant bersonality by the seven-factor personality model*. In S. Strake & m. lorr (Eds), *Differentiating normal and abnormal personality*. New York, Springer.
- Cloninger. C. R., Svrakic, D. M., &Przybeck, T. R. (1993), A psychobiological model of temperament and character. *Archives of General Psychiatry*, 50(12), 975-990.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M., & Liebenberg, L. (2017). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centered analysis and implications for academic outcomes. *Educational Psychology*, 37(5), 550-564.
- Das, M. S. R., &Gochhayat, M. L. (2023). Student satisfactions towards educational services inhigher education. *Towards Excellence*, 15(1), 315-371.
- Dongre, M. S., Waiker, V., Patil, R., &Makade, M. J. (2022). Contemplating Distress Factors among College Students. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 3, 6874-6879.
- Doran, M. (2010). *Nursing Outcomes: State of science*. Jane's and Bartlett Learning 2 ND edition.
- Dressler, W. W., Balieiro, M. C., Ribeiro, R. P., & Santos, J. E. D. (2007). Cultural consonance and psychological distress: Examining the associations in multiple cultural domains. *Culture, medicine and psychiatry*, 31, 195-224.

- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York, NY: Scribner.
- Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing *personal qualities other than cognitive ability for educational purposes*. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251.
- Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current directions in psychological science*, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A., & Quinn, P. (2009). Development and validation of the short grit scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes T. S., Johnson, D. W., & Bee chum N. O., (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance*. Chicago: Publication of Chicago: University.
- Faust, L. E. (2017). A Study of grit and self-efficacy in students in development placements. *Theses and Dissertation (All)*, 12, 1513-1557.
- Fillmore, E. P. (2015). *Grit and beliefs about intelligence: The relationship and role these factors play in the self-regulatory processes involved in medical students learning gross anatomy*. Indiana University.
- Galen, B., Grebe, S., & Wells, B. (2006). *The power of resilience achieving balance confidence and personal strength in your life*. New York: M.C. Graw-Hill.
- Gan, Y., Miao, M., Zheng, L., & Liu, H. (2017). Temporal Doppler Effect and future orientation: Adaptive function and moderating conditions. *Journal of Personality*, 85, 313-325.

- Goger, P., Rozenman, M., & Gonzalez, A. (2020). *The association between current maternal psychological control, anxiety symptoms, and emotional regulatory processes in emerging adults*. J Behave There Expel Psychiatry, 2020; 68: 101563.
- Golden, L., Levin, L., Mizrahi, R., & Biebel, K. (2022). *College to career: Supporting mental health*. Shrewsbury, MA: University of Massachusetts Medical School.
- Haile, Y. G., Alemu, S. M., & Habtewold, T. D. (2017). Common mental disorder and its association with academic performance among DebreBerhan University students, Ethiopia. *International journal of mental health systems*, 11, 1-11.
- Halperin, O., & Regev, O. E. (2021). Predicting academic success based on perseverance and passion for long-term goals (grit) among nursing students: Is there a cultural context? *Nurse Education Today*, 100, 104844.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of interactive online learning*, 11(1), 19-42.
- Harvey, L. (2001). *Student feedback: A report to the higher education funding council for England*. London: HEFCE.
- Hernández, E., Moreno-Murcia, J., Cid, L., Monteiro, D., & Rodrigues, F. (2020). Passion or perseverance? The effect of perceived autonomy support and grit on academic performance in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 21-43.
- Hodge. B., Wright. B., & Bennett. P. (2017). The role GRIT in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448-460.

- Holman, A. C., Hojbota, A. M., Pascal, E. A., Bostan, C. M., &Constantion, T. (2019). Developing academic persistence in the international baccalaureate diploma program: educational strategies, associated personality traits and outcomes. *International Journal of Educational Psychology*, 8(3), 270-297.
- Hu, X., Cheng, S., & Li, J. (2023). Psychological distress caused by COVID-19: can religious belief and grit help? *Journal of Beliefs & Values*, 6, 1-15.
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Chinese mental health burden during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102052.
- Islam, F. M. A. (2019). Psychological distress and its association with socio-demographic factors in a rural district in Bangladesh: a cross-sectional study. *PloS one*, 14(3), e0212765.
- Ivcevic, Z. B., & Marc. B. (2014). Predicting school success: comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality*, 52, 29-36.
- Jackson, L., &Knupsky, A. (2015). Weaning off of email: Encouraging students to use office hours over email to contact professors. *College Teaching*, 63(4), 183-184.
- Jang, J. (2013). *Potential social capital and psychological distress for intermarried persons*. University of Minnesota.
- Janicek, L. (2003). *Quality assurance and assessment concepts in continuing education and training in the Czech re public; a case study*. The Brno University of Technology, Brno.
- Jaume, M., Irene, C. B., Cristina, A., Anna, C. C., Ramon, P. F., Paola, G. E., &Agusti, C. C. (2022). Psychological Distress, Burnout, and Academic Performance in First Year College

- Students, *Int. J. Environ. Res, Public Health* 2022, 19(6), 356-391.
- Johnson, A. (2017). *Military-connected students in online learning programs: students' perceptions of personal academic perseverance*. (Unpublished doctoral dissertation), Drexel University.
- Kanadli, S. (2016). A Meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement attitude and retention Educational. *Sciences: Theory & Practice*, 6(16), 2057-2086.
- Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D. P. V., Papadopoulou, E. V., Papadopoulou, K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry research*, 290, 113111.
- Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety mathematics performance and academic hardiness in high school student. *In Journal Edu SCI*, 1(1), 33-37.
- Kaur, S., & Vig, D. (2016). Selfie and mental health issues: An overview. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(12), 11-49.
- Keller, J. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185. DOI: 10.1080/01587910802154970.
- Khattab, N. (2015). Student's aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- Khumalo, N. (2022). Factors That Affect the Morale of Employees in the Institution of Higher Learning in South Africa. *International Journal of Higher Education*, 11(3), 58-66.

- Ko, W., & Chung, F. (2014). Teaching quality, learning satisfaction, and Academic performance among hospitality students in Taiwan. *World Journal of Education*, 4(5), 11-20. DOI:10.5430/wje.v4n5p11.
- Lee, W. W. S. (2017). Relationships among grit, academic performance, perceived academic failure, and stress in associate degree students. *Journal of adolescence*, 60, 148-152.
- Lei, Z., Sonia, L., Yidi, C., Danyang, L., &Yiqun, G. (2019). *Future orientation buffers depression in daily and specific stress*, The Institute of Psychology. Chinese Academy of Sciences and John Wiley & Sons Australia, L, td.
- Levine, S. L., Milyavskaya, M., &Zuroff, D. C. (2020). Perfectionism in the transition to university: Comparing diathesis-stress and downward spiral models of depressive symptoms. *Clinical Psychological Science*, 8(1), 52-64.
- Liu, H., Yu, Z., Ye, B., & Yang, Q. (2022). Grit and life satisfaction among college students during the recurrent outbreak of COVID-19 in China: The mediating role of depression and the moderating role of stressful life events. *Frontiers in public health*, 10, 895510.
- Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., & Wang, Y. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry research*, 112921.
- Maddi, S. R. (2004). Hardiness An operational of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298.
- March-Amengual, J. M., CambraBadii, I., Casas-Baroy, J. C., Altarriba, C., Comella Company, A., Pujol-Farriols, R., &ComellaCayuela, A. (2022). Psychological distress,

- burnout, and academic performance in first year college students. *International journal of environmental research and public health*, 19(6), 33-56.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Martin, A. J., Ginns, P., Brackett, M. A., Malmberg, L. E., & Hall, J. (2013). Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*, 27, 128-133.
- Mason. H. D. (2018). Grit and academic performance among first year university students: A Brief Report. *Journal of Psychology in Africa*, 28(1), 66-68.
- Mejia, T. (2023). *Adverse family experiences and ethnicity as risk and resiliency factors in the link between psychological distress and perception of academic stress in undergraduate students* (Order No. 30811240). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2928475457). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/adverse-family-experiences-ethnicity-as-risk/docview/2928475457/se-2>.
- Mohammed, A., & Sayidah, A. (2006). *The role of sport activities in the quality academic of life among the students of Sultan Qaboos University*. Proceedings of the Seminar on Psychology and Quality of Life, Sultan Qaboos University, Muscat, 17-19 December, 277-278.
- Moss, R. A., Gorczynski, P., Sims-Schouten, W., Laureote, K., & Creaton. J. (2021). Mental health and wellbeing of

- postgraduate researchers: exploring the relationship between mental health literacy, help-seeking behaviour, psychological distress, and wellbeing. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1168-1183.
- Mulyono, H., Hadian, A., Purba, N., & Pramono, R. (2020). Effect of service quality toward student satisfaction and loyalty in higher education. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business (JAFEB)*, 7(10), 929-938.
- Muthanna, A. (2015). Quality education improvement: Yemen and the problem of the 'brain drain.' *Policy Futures in Education*, 13(1), 141-148. DOI: 10.1177/1478210314566734.
- Naeem, I., Aparicio-Ting, F. E., & Dyjur, P. (2020). Student Stress and Academic Satisfaction: A Mixed Methods Exploratory Study. *Int. J. Innov. Bus. Strateg.* 6, 388-395.
- Nanigopal, I. K., Pintu, P., Avijit, R., & Puja, D. (2022). Perceived academic satisfaction level, psychological stress and academic risk among Indian students amidst COVID-19 pandemic. *Journals & Books*, 8(5), e09440.
- Nicola, T. H., Eleanor, B., Ruth, B., Grace, C., Olivia, J., Rosemary, P., Simon, R., & Courtney, C. W. (2022). Researching the researchers: psychological distress and psychosocial stressors according to career stage in mental health researchers, *BMC Psychology*, Hill et al, *BMC Psychology* (2022), 10:19 <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00728-5>.
- Oluremi, O. A. (2014). Academic perseverance, class attendance and student' Academic Engagement: A correlational study. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 133-140.

- Ozben, S. (2013). Social stress life satisfaction and loneliness in Turkish university student. *Social Behavior and Personalities*. 41(2), 239-316.
- Özdemir, N. (2018). The Relationship between Hidden Curriculum Perception and University Life Quality in Sports Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742-750.
- Passeggia, R., Testa, I., Esposito, G., Picione, R., Ragozini, G., & Freda, M. (2023). Examining the relation between first-year university students' intention to drop-out and academic engagement: The role of motivation, subjective well-being and retrospective judgments of school experience. *Innovative Higher Education*, 48, 837-859.
- Pedro, E., Alves, H., &Leitão, J. (2018). "Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?" *International Journal of Educational Management*, 32(5), 881-900.
- Rezaee, R., Pabarja, E., &Mosalanejad, L. (2019). Students' academic quality of life and learning motivation in Iran medical university-pilot from south Iran. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences*, 13(2), 570-576.
- Riehm, K. E., Brenneke, S. G., Adams, L. B., Gilan, D., Lieb, K., Kunzler, A. M., &Thrul, J. (2021). Association between psychological resilience and changes in mental distress during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 282, 381-385.
- Rojas, J. P. (2015). *The relationships among creativity, grit, academic motivation, and academic success in college students*. (Unpublished Doctoral Thesis), Kentucky University.

- Roland, N., Frenay, M., &Boudrenghien, G. (2016). Towards a better understanding of academic persistence among freshmen: A qualitative approach. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 175-188.
- Rozak, L. A., BahriArifin, M., Rykova, I. N., Grishina, O. A., Komariah, A., Nurdin, D., &Dudnik, O. V. (2022). Empirical evaluation of educational service quality in the current higher education system. *Emerging Science Journal*, 6, 55-77.
- Rudnik, A., Anikiej-Wiczenbach, P., Szulman-Wardal, A., Conway, P., &Bidzan, M. (2021). Offering psychological support to university students in poland during the COVID-19 pandemic: lessons learned from an initial evaluation. *Frontiers in Psychology*, 12, 635378.
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher learning research communications*, 5(4), 4-45.
- Sayed, M., Mirhosseini, M., B., Mohammad, H. B., & Ali, A. (2021). The relationship between depression and academic satisfaction in medical science students. *Journal of Mental Health Training*, 16(2), 203-245.
- Scherer, R., &Gustafsson, J. E. (2015). The relation among openness, perseverance, and performance in creative problem solving: A substantive-methodological approach. *Thinking Skills and Creativity*, 18, 4-17.
- Schmits, E., Dekeyser, S., Klein, O., Luminet, O., Yzerbyt, V., &Glowacz, F. (2021). Psychological distress among students in higher education: one year after the beginning of the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7445-7483.

- Seidel, L. J., Daniels, J. K., & Ostafin, B. D. (2023). The role of meaning in life in psychological distress during the COVID-19 pandemic. *Anxiety, Stress, & Coping*, 36(1), 67-82.
- Sharp, J., & Theiler, S. (2018). A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *International Journal for the advancement of counselling*, 40, 193-212.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Snape, J. D., & Miller, D. J. (2008). Understanding the psycho-social processes through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Sokoli, D., Koren, A., & Gutierrez, C. (2018). Student's perception of academic quality: A review of the literature. *International conference 2018 Technology, Innovation & Industrial Management 16-18 May 2018*; 826- 831, Naples Italy.
- Steelreed, J. M. (2019). *Perseverance of gifted and talented graduates from international baccalaureate diploma programmers: A transcendental phenomenological study*. Liberty University.
- Sudina, E., & Plonsky, L. (2021). Academic perseverance in foreign language learning: An investigation of language-specific grit and its conceptual correlates. *The Modern Language Journal*, 105(4), 829-857.
- Sunbul, Z. A. (2019). How grit mediates the relations between personality and GPA in university students? *Kıbrıs Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 257-265.

- Taspinar. H. K., & Kulekci. G. (2018). GRIT: An essential ingredient of success in the efi classroom. *Intrenational Journal of Languages Education and Teething*, 6(3), 208-226.
- Ventegodt, S., Andersen, N., Merrick, J. (2003). Philosophy of quality of life. *Scientific World Journal Dec*, 1(3), 1164-1175.
- Viertiö, S., Kiviruusu, O., Piirtola, M., Kaprio, J., Korhonen, T., Marttunen, M., & Suvisaari, J. (2021): Factors contributing to sychological distress in the working population, with a special reference to gender difference. *BMC Public Health*. 2021; 21:611.
- Wang, L. (2021). The role of students self-regulated learning, grit, and resilience in second language learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7.
- Wang, M., Rieger, M. O., & Hens, T. (2016). How time preferences differ: Evidence from 53 countries. *Journal of Economic Psychology*, 52, 115-135.
- Wanzer, D., Postlewaite, E., & Zargarpour, N. (2019). Relationships among noncognitive factors and academic performance: Testing the University of Chicago Consortium on School Research model. *AERA Open*, 5(4), 2332858419897275.
- Wara, E., Aloka, P. J., & Odongo, B. C. (2022). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among Kenyan Secondary School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(2), 61-72.
- Wei, H., Gao, K., & Wang, W. (2019). Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language

- enjoyment and classroom environment. *Frontiers in psychology*, 10, 1508-1561.
- Wright, S. L., & Murdoch, J. (2013). Career development among first-year college students: college self-efficacy Student. *Journal of career development*. 40(4), 292-310.
- Yazdanpanah, M. R., &Marashian, F. S. (2023). The Effects of Stress Management Training on the Psychological Distress and Academic Achievement of University Entrance Exam Applicants. *Educational Research in Medical Sciences*, 12(1), 279-284.
- Yu, G. B., & Kim, J. (2008). Testing the Mediating Effect of the Quality of College Life in the Student Satisfaction and Student Loyalty Relationship. *Applied Research in Quality of Life*, 3(1), 1-21.
- Zolotareva, A., Khegay, A., Voevodina, E., Kritsky, I., Ibragimov, R., Nizovskih, N., &Osin, E. (2023). Somatic burden in Russia during the COVID-19 pandemic. *Plos one*, 18(3), e0282345.