*مجلة العلوم التربوية والنفسية*

*جامعة القصيم، المجلد (١٤)، العدد (٣)، ص ص ١٣٥٤ - ١٣٩٧، (رجب ١٤٤٢هـ، مارس ٢٠٢١م)*

# الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم

**د. فتحي محمد محمود مصطفى**

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم

**أ. تواصيف فرحان معجب المطيري**

قسم علم النفس، كلية التربية

جامعة القصيم

**المستخلص:** هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية والكشف عن دلالة الفروق في كل منهما، التي تعزى إلى التخصص (علمي، أدبي) والمستوى الدراسي (أول، سابع)، والتفاعل بينهما، وأخيرا التعرف على مدى إسهام الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، والتعرف على مدى إسهام الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أفريل (Averill, 1999) للابتكارية الانفعالية من ترجمة عفيفي (٢٠١٦)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية من إعداد عابدين والشرقاوي (٢٠١٦)، على عينة أساسية تكونت من (٤٧٨) طالبة من طالبات جامعة القصيم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، لتسفر الدراسة عن النتائج الآتية: عن عدم وجود أي تأثير دال إحصائيا لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما في جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها، كما أسفرت عن وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص الدراسي في بُعدي الرضا الأكاديمي وبعد المساندة الأكاديمية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية لصالح طالبات التخصص الأدبي، وعدم وجود أي تأثير دال إحصائيا للتخصص الدراسي في بُعد كفاءة الذات الأكاديمية. وكذلك وجود تأثير دال إحصائيا للمستوى الدراسي في بُعد الرضا الأكاديمي لصالح طالبات المستوى السابع. وعدم وجود أي تأثير دال إحصائيا للمستوى الدراسي في بُعد كفاءة الذات الأكاديمية والمساندة الأكاديمية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود أي تأثير دال إحصائيا لتأثير التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي في جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها، كما أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن اختلاف الإسهامات النسبية لأبعاد الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بأبعاد جودة الحياة الأكاديمية، كما أسهمت الدرجة الكلية للابتكارية الانفعالية في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية.

**الكلمات المفتاحية:** الابتكارية الانفعالية، جودة الحياة الأكاديمية، طالبات الجامعة.

---

# Emotional Creativity and its Relationship to Academic Life Quality among Qassim University Female Students.

**Dr. Fathy Mohamed Mahomud Mustafa**

*Associate Professor of Educational Psychology*

*Psychology Department, College of Education, Qassim University*

**Tawasif Farhan M. Almutairi**

*Psychology Department, College of Education*

*Qassim University*

**Abstract:** The present study aimed to reveal the relationship between emotional innovation and the quality of academic life and to reveal the significance of the differences in each of them, which are attributable to specialization (scientific, literary) and academic level (first, seventh), and the interaction between them, and finally to identify the extent of the contribution of emotional innovation to prediction. The quality of academic life and identifying the extent to which emotional innovation contributes to predicting the quality of academic life. To achieve the objectives of the study, the Avril scale (1999) for emotional innovation was applied from Afifi's translation (2016), and the Quality of Academic Life scale prepared by Abdeen and Sharqawi (2016), on a basic sample consisting of (478) female students from Qassim University, using the curriculum Descriptive, as the study results in the following results: The absence of any statistically significant effect of the variables of specialization and academic level and the interaction between them in all dimensions of emotional innovation and its total degree, and it also resulted in a statistically significant effect of the academic specialization in the two dimensions of academic satisfaction, after academic support and the overall degree of quality of life The academy is in favor of female students of literary specialization, and there is no statistically significant effect of the academic specialization on the dimension of academic self-efficacy. As well as the existence of a statistically significant effect of the academic level on the academic satisfaction dimension in favor of the seventh level students. The absence of any statistically significant effect of the academic level in the dimension of academic self-efficacy, academic support and the overall degree of academic quality of life. The results also found that there is no statistically significant effect of the effect of the interaction between specialization and academic level on all dimensions of the quality of academic life and its total degree, and the results of multiple regression analysis resulted in the difference in the relative contributions of the dimensions of emotional innovation in predicting the dimensions of academic quality of life, as well as the total degree. For emotional innovation in predicting the overall degree of academic quality of life.

**Keywords:** Emotional Creativity, Academic Life Quality, University Female Students.

**مقدمة**

ارتفعت في السنوات الأخيرة وتيرة الاهتمام بالجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، بعد حيث اتجهت الدراسات إلى البحث في الجوانب السلبية وكيفية علاجها، وجاء هذا الاهتمام في إطار علم النفس الإيجابي الذي يؤمن بقدرة الفرد على إيجاد الهدف من حياته.

وتعد جودة الحياة الأكاديمية إحدى أشكال جودة الحياة، ويعد الطالب أحد المصادر المنوّط بها تقييم مستوى هذه الجودة باعتباره الهدف المنشود منها؛ ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية والتربوية بدراسة جودة الحياة الأكاديمية باعتبارها مؤشرًا مهمًا ودالاً على مستوى المؤسسة التعليمية (عبد المطلب، ٢٠١٤)،وفي ضوء التحديات التي تواجه الطلاب في مجالات التعليم والتعلم، والناتجة عن التطورات العلمية المتلاحقة، أصبح من الضروري تحقيق مستوى أفضل من الجودة لحياتهم الأكاديمية، حيث يمثل الشعور بجودة الحياة الأكاديمية أمرًا نسبيًا؛ لأنه يرتبط ببعض العوامل الذاتية مثل: المفهوم الإيجابي للذات، والرضا عن الحياة الأكاديمية والاجتماعية، والسعادة التي يشعر بها الطالب داخل الجامعة، كما يرتبط ببعض العوامل الأخرى مثل: الإمكانات المادية المتاحة، والمستوى الاقتصادي للطالب، ومستوى تحصيله، وغيرها من العوامل المؤثرة على الطالب داخل الجامعة (العتيبي، ٢٠١٤)، وعند النظر إلى الواقع التعليمي تخضع حياة الطلاب الجامعية إلى التقلبات المعتادة، منها: الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والمالية وما إلى ذلك، وإن تزايد عدد حالات القلق والاكتئاب بين الطلاب، هي مؤشرات على أن الكثير منهم غير قادر على التعامل مع هذا الصعود أو الهبوط الانفعالي، وهنا تظهر الحاجة إلى تعلم مهارات وطرق انفعالية جديدة للتعامل مع هذه التقلبات بفعالية؛ وتعد الابتكارية الانفعالية إحدى أهم هذه الطرق الانفعالية(Mathur & Sharma, 2016)،وطبقًا لأفريل (Averill, 2001) فإنّ الابتكارية الانفعالية حقيقة ممكنة وموجودة لدى الأفراد، وإنّ الأدلة على حقيقتها تنبع من ثلاثة مصادر رئيسة، وهي: الاختلافات الثقافية في المتلازمات الانفعالية، والفروق الفردية في القدرة على الابتكار في المجال الانفعالي، بالإضافة إلى تكوين الانفعالات وتطويرها بمرور الوقت وإخضاعها للتغيير الابتكاري حسب متطلبات الموقف.

ويشير كوكوانج(Kokkwang (1995, 84 إلى أن الطلاب ذوي الابتكارية الانفعالية غالبًا ما يتميزون بقدرة عالية على التوافق مع الآخرين، ويقيّمون أنفسهم على أنهم اجتماعيون، كما يتميزون بمستوى مرتفع من الاستقلال الذاتي والاجتماعي، ولا يبدو عليهم حب السيطرة على الآخرين،ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن دور الابتكارية الانفعالية في جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم، ومدى اختلاف تلك المتغيرات باختلاف التخصص (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (أول/سابع).

**مشكلة الدراسة**

تتضح مشكلة الدراسة الحالية فيما تكتسبه المرحلة الجامعية من أهمية بالنسبةِ للطالب، لكونها تشكل انطلاقة مهمة لتحقيق آماله وطموحاته وتطلعاته المستقبلية، لذلك ينبغي أن تمر هذه المرحلة بسلام حتى لا تتأثر نظرة الطالب عند تقييمه لها. ومع ذلك فالحياة داخل الجامعة لا تسير على وتيرة واحدة؛ فالطالب قد يتعرّض فيها لمختلف أنواع الضغوطات، منها: الضغوط الأكاديمية والتعقيدات الاجتماعية والمشاكل المالية وغيرها من الضغوط التي قد تؤثر على جودة الحياة لديه (Klemec-ketis et al. 2011).

و تعد الابتكارية الانفعالية من أهم العوامل المؤثرة في جودة الحياةالأكاديمية، فالطالب الذي يتمتع بمستوى جيد من الابتكارية الانفعالية يمكنه ضبط انفعالاته، ويكون منجزًا للمهام المطلوبة منه ( Chandra & Lenka, 2015). وإذا كانت تنمية الابتكارية الانفعالية تمثل إحدى مهام تحسين جودة التعليم الجامعي المعاصر (Tarabakina et al., 2015). فعلينا أن نبحث أيضًا عن مدى إسهامها في جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.

وقد ناقشت الدراسات السابقة العلاقة بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة بشكلٍ عام، كدراسة فرولوفا ونوفوسيلوفا (Frolova & Novoselova( 2015 و دراسة مهدي (٢٠١٨)،وبالرغم من ذلك فقد لاحظ الباحثان أن هناك ندرة في الدراسات التي تطرقت للعلاقة بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية بشكلٍ خاص – في حدود ما اطلع عليه الباحثان –حيث وجد الباحثان من المهم التعمق في دراسة الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم، والتعرف على دلالة الفروق في كلٍ منهما وفقًا لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الابتكارية الانفعالية، تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأكاديمية، تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم؟
٣. هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم؟

**أهداف الدراسة**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي:

١. مستوى الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم.
٢. مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم.

٣. دلالة الفروق في الابتكارية الانفعالية في ضوء اختلاف التخصص (علمي/أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم.
٤. دلالة الفروق في جودة الحياة الأكاديمية في ضوء اختلاف التخصص (علمي/أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم.
٥. مدى إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم.

**أهمية الدراسة**

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية في الآتي:

١. أهمية متغيرات الدراسة الحالية (الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية) في الارتقاء بالمستوى العقلي والانفعالي والاجتماعي والنفسي لطلاب الجامعة.
٢. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من اهتمامهابطلاب الجامعة؛ إذ يعوّل عليهم كثيرًا في إحداث تغييرات فاعلة في المجتمع.
٣. توجيه اهتمام الباحثين والدارسين نحو موضوعات علم النفس الإيجابي؛ مما يشجعهم على إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.
٤. من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة الباحثين في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية المناسبة بهدف تنمية الابتكارية الانفعالية وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.
٥. تساعد نتائج الدراسة في تصميم دورات تدريبية وورش عمل داخل البيئة الجامعية، من شأنها أن تسهم في تعزيز الرضا الأكاديمي وتحقيق جودة الحياة الأكاديمية للطلاب.

**الاطار النظري للدراسة**

يعرف جوتبيزال وأفريل (Gutbezahl & Averill, 1996) الابتكارية الانفعالية بأنها قدرة الطالب على الشعور والتعبير عن الانفعالات بصراحة، وبأساليب فريدة وفعالة في تلبية المواقف البينشخصية.

كما يعرفها أفريل (Averill, 1999b) بأنها استعداد الطالب لفهم المواقف الانفعالية التي يمر بها، والتعلم من الخبرات الانفعالية السابقة الخاصة به أو بالآخرين، فضلا عن قدرته على تجربة الانفعالات الغير مألوفة، والمهارة في التعبير عنها بكل صدق وفعالية وبراعة.

وينظر إيفيسفيك وبراكيت وماير (Ivcevic, Brackett & Mayer, 2007) للابتكارية الانفعالية على أنها نمط من القدرات المعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بالأصالة والملائمة للخبرة الانفعالية.

وقدم الشويقي (٢٠٠٨) تعريفًا للابتكارية الانفعالية يتضمن الحساسية للانفعالات والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات بطرق أصيلة وفريدة وذات فعالية.

ويعرفها خضر (٢٠٠٩) بأنها قدرة الطالب على التعبير عن انفعالاته بطريقة أصيلة ومتفردة وفعالة والتي تدفعه إلى توجيه تفكيره بشكل إيجابي في التعامل مع المواقف الأكاديمية المختلفة، أو تدفعه لإنتاج بعض المهام الأدبية أو العلمية أو الفنية، وتعتمد على امتلاك الطالب للاستعدادات الإبداعية التي تتميز بالجدة والفعالية والأصالة.

أما البحيري (٢٠١٢) فيعرفها بأنها قدرة واستعداد الطالب على التعبير الأصيل والمتفرد والمرن عن انفعالاته ومشاعره، بطريقة تعكس القيم والقواعد الاجتماعية وخبراته الوجدانية السابقة، وتمكنه من التعامل مع جميع المواقف الحياتية ومشكلاته الوجدانية والمجتمعية بفاعلية.

كذلك يشير أبو رأسين (٢٠١٥) أن الابتكارية الانفعالية هي قدرة الطالب في التعبير عن الانفعالات بطرق تتصف بالجدة والأصالة والفعالية، وتعتمد على الاستعدادات الإبداعية في التعامل مع الأحداث الحياتية المختلفة.

وتضيف عيد (٢٠١٥) بأن الابتكارية الانفعالية هي وعي الطالب بانفعالاته وانفعالات الآخرين، وقدرته على التعبير عن انفعالاته بصورة تتميز بالأصالة والفعالية، وتعبر عن قيمه ومعتقداته الخاصة، مما يساعده على توجيه تفكيره بشكل إيجابي وفعال عند التعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

أما فرولوفا Frolova (2016) فيعرف الابتكارية الانفعالية بأنها عبارة عن التحكم المرن والخلاق في انفعالات الفرد، والذي يستلزم تحولا مرنا للانفعالات النمطية المعتادة إلى انفعالات جديدة وفريدة والتي تساعد على إيجاد معاني بناءة لأحداث الحياة المختلفة.

ويتضح من التعريفات السابقة أن هناك اتفاقًا بين الباحثين في تحديد مفهوم الابتكارية الانفعالية، وما يشتمل عليه من أبعاد وهي: الإعداد والجدة والفعالية والأصالة، وأكدت تلك التعريفات بأن الطالب المبتكر انفعاليا يتجنب الاستجابات العادية في مواجهة المواقف الأكاديمية الانفعالية المختلفة. وهي غاية مهمة لا بدّ أن تصبو إليها المؤسسات التعليمية، لتقديم بيئة مناسبة في إعداد الطالب الذي يمتلك بالإضافة إلى المعرفة الوعي بانفعالاته، وصقلها من خلال استعداده لتقديم استجابات انفعالية جديدة في المواقف المختلفة والتعبير عنها بطرق فعالة وأصيلة. وللابتكارية الانفعالية أهمية بالغة ليس فقط بالنسبة للطالب في حياته الأكاديمية، ولكن أيضا على صعيد حياته العامة، لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل. وفي ضوء ما سبق تتبنى الباحثة تعريف أفريل ( Averill, 1999b) لكونه شاملاً ومتكاملاً في توضيح معنى الابتكارية الانفعالية، حتى أنه تمّ تبني نظريته ومقياسه في هذه الدراسة.

**أبعاد الابتكارية الانفعالية**

لكي نحكم على الاستجابة الانفعالية بأنها ابتكارية، عليها أن تتضمن أربعة أبعاد رئيسة، وهي كالآتي:

١. **الاستعداد الانفعالي Emotional Preparedness**

أشار أفريل (Averill, 2004) أن الإلهام الابتكاري لا يظهر عادة فجأة مثل صاعقة البرق ولا يحدث من خلال الصدفة، فقبل أن يكون الشخص مبتكرًا، لا بدّ أن يكون على قدر جيد من الاستعداد والفهم والمعرفة، ويصدّق ذلك في المجال الانفعالي كما هو الحال في المجال المعرفي.

كما وضّح أفريل (Averill, 1999b) أن مرحلة الاستعداد الانفعالي تكون إما طويلة المدى أو قصيرة المدى، ويعتبر الاستعداد طويل المدى أحد المحددات الهامة للفروق الفردية في الإمكانات الابتكارية؛ لأنه دائمًا ما يكون هناك حاجة إلى سنوات من الاستعداد قبل أن يصبح الفرد قادرًا على تحقيق إنجازات ابتكارية في مجال معين. ويجيب أفريل عمّا إذا كان هناك أي شيء يعادل الاستعداد طويل المدى في المجال الانفعالي؟ فإن ذلك يتوقف على قدرة الأفراد في اعتبار الانفعالات جزءًا مهمًا من حياتهم، ويفكرون في انفعالاتهم ويحاولون فهمها، ويراعون انفعالات الآخرين، فإن هؤلاء مستعدون انفعاليًا أكثر من أقرانهم الغير مبالين ولكن ليس بالضرورة أقل فعالية.

٢. **الجدة الانفعالية Emotional Novelty**

وتشير إلى قدرة الفرد على البراعة والتجديد في الاستجابات الانفعالية، والتعبير عن الانفعالات بطريقة غير مألوفة (Averill, 1999b). وتتحدد الجدة من خلال مقارنة الاستجابة الانفعالية الجديدة للفرد بسلوكه في الماضي (المعيار الشخصي)، أو مقارنة الاستجابة الانفعالية الجديدة للفرد بالسلوكيات المعتادة في المجتمع (المعيار المجتمعي)، والمقارنة الأخيرة (المجتمع) هي الأكثر أهمية في الحكم على ابتكارية الاستجابة الانفعالية، ونوّه أفريل بأن الابتكار لا يقتصر على فرد معين دون غيره وإن تحقيقه ليس بالأمر البعيد، إذ يجب أن نضع في اعتبارنا أن جميع جوانب التعلم والتطور تتضمن اكتساب سلوكيات جديدة وبالتالي فهي تستلزم درجة من الابتكار من جانب الفرد (Averill et al., 2001).

٣. **الفعالية الانفعالية Emotional Effectiveness**

ليست كل الاستجابات الجديدة ابتكارية بعضها قد تكون شاذة أو غريبة ولكي نعتبرها ابتكارية، لا بدّ أن تكون ذات قيمة أو فائدة محتملة للفرد والمجتمع، وهذا ما يعنيه أفريل بالفعالية (Averill, 1999b)، والفعالية الانفعالية هي تنسيق الاستجابات الابتكارية مع السياقات الاجتماعية والثقافية، بطريقة تمكن الفرد من إقامة

علاقات مرغوبة مع الآخرين، وتؤدي إلى تحسين طريقة تفكير الفرد ( Navaei, Hossinaiy and Asadi, 2014).

وعلى الرغم من سهولة الفعالية ووضوحها نظريًا، إلا أنه من الصعب تطبيقها كمعيار للابتكارية؛ لأن الفعالية مفهوم نسبي، ما هو فعّال في سياق ما، قد يكون غير فعّال في سياق آخر، على سبيل المثال قد تكون الاستجابة الانفعالية المبتكرة وسيلة فعّالة في التغلب مع تهديد ما على المدى القصير، ولكنها قد تضر بمصالح الفرد على المدى الطويل، وحتى إذا كانت فعّالة للفرد على المدى طويل، فقد تكون ضارة بمصالح المجتمع على المدى القريب والعكس صحيح، بالتالي لا يمكننا اعتبارها ابتكارية (Averill and Nunley, 2010).

حتى الإنجازات العلمية الغير عادية والأعمال الفنية الرائدة أحيانًا يعترف بها فقط عند حدوث تغيّر في الظروف أو بعد فوات الأوان، على سبيل المثال (تم إلقاء القبض على غاليلو بسبب اكتشافاته) (ومات فان جوخ فقيرا)، ومن المحتمل أن تكون الابتكارية الانفعالية مزعجه للفرد بشكل خاص، أو تضر بالمجتمع على الأقل في المدى القريب، وعليه؛ فإن فعالية الاستجابة الابتكارية انفعاليا يجب أن تأخذ في الاعتبار أكثر من الأفراح والأحزان اللحظيّة، أي يجب عليها أن تنظر في الفوائد والأضرار المحتملة التي قد تلحق بالفرد والمجتمع على المدى البعيد (Averill and Tomas, 1991).

### ٤. الأصالة الانفعالية Emotional Authenticity

تعرف الأصالة بأنها التعبير الحقيقي والصادق عن قيم الفرد وخبراته ( Moltafet, Firoozabadi & Raisi, 2018). وعليه؛ ينبغي أن تعكس الاستجابة الانفعالية الأصيلة بطريقة ما قيم ومعتقدات الفرد الخاصة في العالم الذي يعيش به، وأن تعبر بشكل صادق عن مشاعره الداخلية، وتحمل معاني حقيقية، وتواكب إمكانات الفرد الجديدة (منشار، ٢٠١٣).

### جودة الحياة الأكاديمية

يعرف كراتزياس وأذاناسيو وبور وسوانسون Karatzias, Athanasiou, Power & Swanson, (2001) جودة الحياة الأكاديمية بأنها شعور عام بالرفاه الناتج عن مشاركة الطلاب في الحياة الأكاديمية واندماجهم في البيئة التعليمية.

وتعرف حسانين (٢٠٠٩) جودة الحياة الأكاديمية بأنها مدى شعور الطلاب بالرضا والسعادة عن مختلف جوانب حياتهم في المجالات التعليمية والاجتماعية والنفسية والوجدانية، وقدرتهم على إنجاز أهدافهم الذاتية.

وعرفت مصطفى (٢٠٠٩) جودة الحياة الأكاديمية في مقدار شعور الطالب بالرضا والسعادة أثناء تنفيذ الأعمال الأكاديمية المكلّف بها، والتي يعبر عنها بحصوله على درجة الكفاءة في التعلم، وأداء بعض المهام التي

تتصف بالجودة، وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية، والتحكم الذاتي والفعال في حياته وبيئته، وإشباع حاجاته الأكاديمية بطرق فعالة ومسئولة، وقدرته على حل مشكلاته، مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية، والقدرة على صناعة القرار، وذلك نتيجة تفاعل الطالب مع بيئة تعليمية جيدة يشعر فيها بالاستقرار النفسي وإمكانية النجاح، وإدارة جيدة من الأساتذة، وعلاقات تتميز بالجودة يشعر من خلالها بالمساندة الأكاديمية من أسرته وأساتذته وأصدقائه.

وتعرف الحسن (٢١١) جودة الحياة الأكاديمية بأنها درجة الحاجة إلى الرضا والخبرات التي تخلق الانفعالات الإيجابية على مدار حياة الطالب الجامعية.

وعرفت العتيبي (٢٠١٤) جودة الحياة الأكاديمية بأنها مدى معرفة الطالب بخبراته ومهاراته وتفاعل قدراته واستعداداته وتوظيفها في إنتاج أعمال مفيدة تساهم في تطوير بيئته التعليمية، واكتسابه لصفات وأنماط سلوكية اجتماعية تمكنه من التوافق مع حياته الجامعية بهدف تحقيق الجودة الشاملة في تخصصه.

أما الحسينان (٢٠١٥) يعرف جودة الحياة الأكاديمية بأنها مجموعة التقييمات الذاتية من جانب الطالب لأمور حياته المختلفة، والمتمثلة في إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته، وعن علاقاته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الدراسي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية، واستمتاعه باستغلال أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها، بما يتوافق مع أهدافه، ويصل به إلى تحقيق الكفاءة المطلوبة في حياته.

ووضّح عابدين والشرقاوي (٢٠١٦، ١٦٠) بأن جودة الحياة الأكاديمية يتم تعريفها بأنها "شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية، وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية، والتخطيط الجيد لمستقبله، فهي تشمل الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية وكفاءة الذات الأكاديمية".

وبناءً على ما سبق تتبنى الباحثان تعريف عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) في الدراسة الحالية؛ نظرًا لمناسبته هدف الدراسة، إضافةً إلى ذلك تمّ استخدام مقياسهما في قياس جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

**وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن استخلاص أهم المعالم التي تحدد جودة الحياة الأكاديمية في الآتي:**

- تمثل جودة الحياة مفهوم واسع ومتعدد الأبعاد؛ باعتباره يأخذ في الحسبان الجوانب الصحية والجسمية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية والوجدانية.
- لمفهوم جودة الحياة مرادفات عدة ومترابطة فيما بينها، مثل: مفاهيم الرفاهية والسعادة والرضا عن الحياة ومعنى الحياة وحسن الحال والوجود الإيجابي.
- مراعاة الخصائص الثقافية والبيئية والاجتماعية لكل شخص.
- مفهوم جودة الحياة مرتبط بإدراك الفرد وتقييمه الذاتي لخبراته الحياتية المختلفة.

- تركز جودة الحياة على تكامل المؤشرات الذاتية والمؤشرات الموضوعية في قياسها وتقييمها.
- مفهوم جودة الحياة نسبي؛ يختلف من شخص لآخر باختلاف أولوياتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم.
- إن الجودة في الحياة الأكاديمية تتجلى في مدى انتماء الطالب للحياة الجامعية، وكفاءته الذاتية، ورضاه عن تخصصه، وعلاقاته الإيجابية بأساتذته وزملائه وطلب المساعدة الأكاديمية منهم، ودوافعه الداخلية للتعلم، والاستمتاع بالمحاضرات، واستثمار وقت فراغه في سبيل تحقيقه أهدافه الأكاديمية.

- **أبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

تباينت وجهات نظر الباحثين حول تحديد أبعاد جودة الحياة والمقاييس المستخدمة لها، حيث ضمّت أبعادًا مختلفة؛ وذلك بسبب تباين الأطر النظرية والمجتمع المستهدف، والعينة المستهدفة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه عادة ما يتم تصنيف أبعاد جودة الحياة في ضوء شقّين أساسيين وهما: المؤشرات الموضوعية والمؤشرات الذاتية. ومع ذلك هناك بعض الدراسات التي تناولت جودة الحياة في ضوء الجوانب الموضوعية فقط، والبعض الآخر ينظر إليها على أساس الجوانب الذاتية فقط، في حين تناولت دراسات أخرى الجوانب الذاتية والموضوعية معًا.

ويمكن توضيح ما سبق في ضوء ما أشارت إليه جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢) بأن أغلب الدراسات كان اهتمامها منصبًا على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، وينطوي البعد الموضوعي لجودة الحياة على جملة من المؤشرات الخاضعة للقياس والملاحظة المباشرة مثل أوضاع العمل الأكاديمي، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية والاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية، والتعليم.

وهنا لا بدّ من بيان أن المشتغلين بالبحث في العلوم الإنسانية يركزون على حقيقة مؤدّاها أن المؤشرات الموضوعية بكل مظاهرها المادية القابلة للملاحظة والقياس لم تعد كافية للتعبير عن جودة الحياة بمعناها الدقيق، فالبحوث التي تركز على الجوانب الموضوعية لا تقدم إلا القليل جدًا فيما يتعلق بجودة الحياة المدركة بالنسبة للفرد (الغندور، ١٩٩٩).

ونبّه دينير وسوه ولوكاس وسميث Diener, Suh, Lucas and Smith, (1999) بأن التركيز الوحيد على المؤشرات الموضوعية لا يمثل سوى جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة.

ويتفق جلمان وإستربروكس وفري مع ما سبق (Gilman, Easterbrooks and Frey, 2004) بأن جودة الحياة بشكلٍ عام تنظمها إلى حد كبير الميكانيزمات الداخلية، وليست من خلال الخبرات الموضوعية، لذلك يتعيّن على الباحثين التركيز على المؤشرات الذاتية؛ من أجل جمع معلومات فريدة من نوعها لا يتم الحصول عليها من المؤشرات الموضوعية وحدها، مثل الرضا عن الحياة وهو أحد الجوانب الإيجابية والذي يمكن اعتباره مؤشرا مهمًا وفعالاً لجودة الحياة.

وهذا ما دعا بعض الباحثين إلى الاهتمام بالبحث في الجوانب الذاتية؛ باعتبارها تحتوي على تقييم الفرد الذاتي لجودة حياته. وتتضمن المؤشرات الذاتية إدراكات الفرد لظروف حياته من خلال تقييم الجوانب النفسية، ويركز هذا التقييم على قياس الرفاهية النفسية أو الرضا أو السعادة الشخصية، كما يقيس أيضا الانفعالات الإيجابية لدى الأفراد وتوقعاتهم للحياة (مشري، ٢٠١٤).

ومن الرؤى الداعمة لذلك ما أشار له كينج وهول (Keng & Hool, 1995)، بأنه على الرغم من أن المؤشرات الموضوعية تقدم مساهمة مفيدة، إلا أنها ليست سوى مقاييس بديلة لجودة الحياة، وبالتالي لا يمكنها قياس مدى رضا الفرد عن الحياة في ضوء خبراته الذاتية. فجودة حياة الفرد هي أكبر من كونها مجرد مسألة جسدية أو اقتصادية أو بيئة اجتماعية؛ لأنه لا يمكن تقييم الجودة النفسية لحياة الفرد بمجرد معرفة الظروف الخارجية التي يعيشها ذلك الفرد. وذلك لأن الظروف ونفس البيئة قد تكون ممتعة ومرضية للبعض دون الآخر. وعليه؛ يصبح من الضروري قياس جوانب الحياة التي يقيّمها الأفراد بصورة شخصية، من خلال تعبيرات أو مؤشرات ذاتية معينة. وأكدا على ضرورة تناول الجوانب الذاتية والموضوعية معًا في تقييم جودة حياة الفرد.

وفي ضوء ما سبق ذكره سوف نستعرض أبعاد جودة الحياة بصفةٍ عامة، ويليها أبعاد جودة الحياة الأكاديمية بصفةٍ خاصة التي تناولتها بعض الدراسات على النحو الآتي:

**أبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

حدد سيرجي وقرزيسكوياك وراتز (Sirgy, Grzeskowiak & Rahtz, 2007) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد وهي: "الرضا العام عن الحياة الجامعية، والرضا عن الجوانب الأكاديمية، والرضا عن الجوانب الاجتماعية، والرضا عن المرافق والخدمات الجامعية".

وحددت جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢) أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت فيما يلي: " البعد الأول: الحرص على التقدير الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والبعد الثاني: الحرص على الاهتمام بالمهمات الأدبية والعلمية والاجتماعية، والبعد الثالث: الاهتمام بالتحكم في الانفعال الإيجابي أثناء المذاكرة، والبعد الرابع: تنظيم وقت الأداء الأكاديمي".

وقدم عبد المطلب (٢٠١٤) ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الجامعية الدراسية وهي: "مساعدة الزملاء والمدرسين، والكفاءة الدراسية، والرضا عن الدراسة".

في حين أشارت دراسة العتيبي (٢٠١٤) ودراسة حبيب (٢٠١٦) إلى أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة وهي: "المعرفة، والبراعة والشخصية والحكمة".

وتناولت دراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) ودراسة المخضب (٢٠١٧) ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية تمثلت في الآتي: "الرضا الأكاديمي، وكفاءة الذات الأكاديمية، والمساندة الأكاديمية". وهذه الأبعاد تمّ تناولها في الدراسة الحالية ويمكن توضيحها على النحو الآتي:

١. **كفاءة الذات الأكاديمية Academic Self efficacy**

تعد كفاءة الذات إحدى المتغيرات النفسية التربوية الهامة الذي انبثقت على يد مؤسس النظرية المعرفية الاجتماعية ألبرت باندورا حيث يفترض أن الكفاءة الذاتية تؤثر على معتقدات الطلاب حول قدراتهم على إنتاج مستويات معينة من الأداء لممارسة السيطرة على الأحداث التي تؤثر على حياتهم، وهذه المعتقدات تؤثر في كيف يفكر الفرد ويشعر ويتصرف، وأشار في السياق ذاته بأنه يمكن تطوير معتقدات الطلاب عن كفاءتهم من خلال أربعة مصادر رئيسة للتأثير: خبرات الاتقان Mastery Experiences ، والخبرات البديلة Vicarious Experiences، والإقناع الاجتماعي أو اللفظي Social or Verbal Persuasion، والاستثارة الانفعالية Emotional arousal (Bandura, 1994).

وفي هذا الصدد ينظر زيمرمان (Zimmerman, 1995) لكفاء الذات الأكاديمية في ضوء الحكم المرتبط بالقدرة الشخصية على تنظيم وتنفيذ مجموعة من المهام والإجراءات والأنشطة اللازمة لتحقيق مستويات معينة من الأداء الأكاديمي.

وعرفت شارما وناسا (Sharma & Nasa( 2014 كفاءة الذات الأكاديمية بأنها معتقدات الأفراد عن قدرتهم على إنجاز المهمات الأكاديمية بنجاح.

وعرف فولستون وكيلي (Foulstone & Kelly( 2019 كفاءة الذات الأكاديمية بأنها اعتقاد الطالب بأنه قادر على التعلم، أو أداء مهام أكاديمية جديدة ضمن مجال تعليمي محدد.

وفي هذا الشأن ذكر باجاريس (Pajares,( 1996 أن معتقدات كفاءة الذات تؤثر على اختيار المهمة، وتساعد في تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد على نشاط ما، والمدة التي سيواصلون فيها المثابرة عند مجابهة العقبات، ومدى ثباتهم في مواجهة المواقف السلبية والمعاكسة، وكلما زاد الشعور بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والمرونة.

وتعد كفاءة الذات الأكاديمية من المتغيرات ذات الأهمية الحاسمة؛ لأنها تتضمن قدرة الفرد وكفاءته في مواجهة العواقب والصعوبات، وأن يكون مصدر فعالية لذاته، يحمس نفسه بنفسه مهما واجه من إحباطات، فهذا من شأنه أن يكون له أكبر الأثر على نمط سلوكه وتفكيره وانفعالاته، وبالتالي زيادة معدل العمل، وتكرار المحاولة أكثر من مرة ليحقق هدفه، والإقبال على أداء مهماته الأكاديمية، والإنجاز لنشاطات وأعمال جديدة ترضي طموحاته

مما يشعره بالكفاءة والرضا عن الذات والنجاح، وينعكس كل ذلك على شعوره بجودة حياته (محمود والجمالي، ٢٠١٠).

وفي هذه الأثناء يمكن تلخيص سمات الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة وذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة على النحو الآتي:

**جدول (١) سمات الأفراد ذوي كفاءة الذات المرتفعة والمنخفضة (Bandura, 1994)**

| ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة | ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة |
|---|---|
| أكثر ثقة في قدراتهم. | أقل ثقة في قدراتهم. |
| يتعاملون مع المهام الصعبة بوصفها تحديات ينبغي التغلب عليها. | يبتعدون عن المهام الصعبة باعتبارها تهديدات شخصية. |
| يضعون لأنفسهم أهدافا صعبة ويحتفظون بالتزامات قوية نحوها. | ضعف التزامهم بالأهداف التي يريدون الوصول اليها. |
| يضاعفون ويعززون جهودهم في مواجهة الصعوبات. | تتراخى جهودهم ويستسلمون بسرعة في مواجهة الصعوبات. |
| يعزون الفشل إلى عدم كفاية الجهد أو إلى نقص المعرفة والمهارات التي مازال بإمكانهم اكتسابها. | يعزون الفشل إلى نقص في الكفاءة. |
| سرعان ما يستعيدون إحساسهم بالكفاءة بعد المرور بحالات الفشل والانتكاسات. | بطيئون في استعادة إحساسهم بالكفاءة بعد مرورهم بحالات الفشل والانتكاسات. |

٢. **الرضا الأكاديمي: academic satisfaction**

يعد الرضا الأكاديمي أحد المتغيرات الإيجابية الجوهرية؛ لكونه مؤشرًا حاسمًا في قياس وتحقيق جودة الحياة الأكاديمية، وذلك من خلال تقييم حالة الرضا التي يشعر بها الطلاب تجاه تخصصاتهم ومقرراتهم الدراسية وإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها.

بينما عرف سيف (Saif,( 2014 الرضا الأكاديمي في إطار الشعور بالسعادة والفرح الذي يحصل عليهما الطلاب عندما يتم تلبية احتياجاتهم ورغباتهم الإنسانية والأكاديمية.

كما ينظر للرضا الأكاديمي في ضوء التقييمات الإدراكية للطلاب لمختلف جوانب السياقات الأكاديمية مثل: الكلية وأعضاء هيئة التدريس والأداء الأكاديمي (meneghel, Martinez, Salanova & Witte, 2019).

ويعد الرضا الأكاديمي عاملا رئيسًا في تحقيق الإنجاز الأكاديمي الأمثل ورفاهية الطلاب وجودة حياتهم؛ لأن الطلاب مرتفعي الرضا الأكاديمي سوف يستمرون في دراستهم ويستمعون بها ويجدون الرضا في أدوراهم الأكاديمية ويحصدون النجاح الأكاديمي في النهاية، في حين أنّ الطلاب منخفضي الرضا الأكاديمي لا يشعرون بالسعادة والرضا عن خبراتهم التعليمية، بل قد يختارون التسرب من الجامعة، والتوقف عن متابعتها، وإتمامها كليًا (Pinugu, 2013).

٣. **المساندة الأكاديمية academic support**

يكتسب مفهوم المساندة الأكاديمية أهمية كبيرة؛ لما يؤديه من أدوار لها تأثيرها على سلوك الطلاب، وعلى توافقهم الدراسي وأدائهم الأكاديمي وتتمثل هذه المساندة في ثقة واهتمام الآخرين بالطالب ورعايته تعليميًا ونفسيًا، وكذلك في تزويده بالمعلومات والتوجيهات المفيدة، لتذليل الصعوبات التي تعترض حياته الدراسية وتزيد من مستوى أدائه وتحصيله الدراسي (عبد المعطي، ٢٠٠٤).

أما فترير(Fittrer,( 2016 عرف المساندة الأكاديمية بأنها إحدى الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتغلب على التحديات الأكاديمية، وتحقيق النجاح الأكاديمي.

وللمساندة الأكاديمية دور بارز في تفعيل مشاعر الطلاب الإيجابية داخل القاعات الجامعية؛ من خلال رضا الطالب عن مساعدة الزملاء له والمتمثلة في الشعور بالسعادة، وانخفاض القلق والتوتر بتواجده معهم، والشعور بحرصهم أثناء تقديم النصيحة والدعم له، بالإضافة للرضا عن الأساتذة من خلال اهتمامهم في الإجابة عن تساؤلاته وتقديم التوجيهات والتوصيات له ومساعدته في حل مشكلاته (عبد المطلب، ٢٠١٤).

**الدراسات السابقة**

أجرى فرولوفا ونوفوسيلوفا (Frolova & Novoselova, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الابتكارية الانفعالية ومؤشرات من الرفاهية النفسية الفردية: كالصلابة وجودة الحياة الذاتية، ودور الابتكارية الانفعالية للوالدين في تشكيل الرفاهية النفسية والانفعالية للمراهقين في الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) شخص من بينهم (٥٠) زوجاً من الآباء وأبنائهم – الأمهات والمراهقين، واستخدم الباحثان مقياس الابتكارية الانفعالية إعداد (Averill, 1999b)، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لتسفر النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الذاتية، وأشارت النتائج أنّ الأمهات ذوات التعليم العالي يُظهرن مستوى مرتفع من الابتكارية الانفعالية.

وسعت دراسة عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) إلى التعرف على مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية في علاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإسكندرية، وتكونت العينة من (٣٦٧) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وقام الباحثان بإعداد مقياس جودة الحياة الأكاديمية، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، لتكشف النتائج عن: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من مهارات تنظيم الذات والمرونة النفسية في جودة الحياة الأكاديمية، أيضا أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

وفقًا للتخصص (علمي/ أدبي) والسنة الدراسية (أولى / رابعة) في جودة الحياة الأكاديمية، كما أسهمت المرونة النفسية ومهارتي مسؤولية التعلم واستراتيجية التذكر في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

أما دراسة مهدي (٢٠١٨) استهدفت الابتكار الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة في ضوء ممارسة تمرينات الزومبا والاسترخاء لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية جامعة جازان، على عينة تكونت من (٢٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية (المسار الصحي) بجامعة جازان والمسجلات لممارسة الأنشطة الرياضية، وطبقت الباحثة مقياس الابتكار الانفعالي إعداد العادلي وناصر (٢٠١٧)، ومقياس جودة الحياة من إعداد منسي وكاظم (٢٠٠٦)، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، لتكشف النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الابتكار الانفعالي وجودة الحياة.

وتناولت (عبدالله، ٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الإبداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا بجامعة الإمام محمد بن سعود في الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالب وطالبة من المتفوقين دراسيًا، وطبقت الدراسة مقياس الإبداع الانفعالي من إعداد الباحثة، كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي – الدراسة السببية المقارنة، لتكشف النتائج عن: وجود علاقة إيجابية بين الإبداع الانفعالي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، كذلك أشارت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة من خلال الإبداع الانفعالي.

وأجرت متولي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة جامعة بنها وعين شمس، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقامت الباحثة بإعداد مقياس جودة الحياة، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، لتكشف النتائج عن: عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي في بعد جودة التعليم والدراسة كأحد أبعاد جودة الحياة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات الفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في بعد جودة التعليم والدراسة كأحد أبعاد جودة الحياة لدى طلبة الجامعة.

وأجرى العتابي والجنابي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الانفعالي لدى طلبة جامعة واسط في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقام الباحثان بإعداد مقياس الإبداع الانفعالي، كما اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، لتسفر النتائج عن: امتلاك طلاب جامعة واسط إبداع انفعالي بدرجة فوق المتوسط، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإبداع الانفعالي على وفق متغير التخصص، ولصالح طلبة التخصصات العلمية في جامعة واسط.

**فروض الدراسة**

**أولاً: الفرض الأول**

ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على " يوجد مستوى منخفض من الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم "

**ثانيا: الفرض الثاني**

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على " يوجد مستوى منخفض من جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم."

**ثالثاً: الفرض الثالث**

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتكارية الانفعالية تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم."

**رابعاً: الفرض الرابع**

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جودة الحياة الأكاديمية تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم "

**خامساً: الفرض الخامس**

ينص الفرض الخامس للدراسة الحالية على " يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم."

**حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

**الحد الموضوعي:** تم تحديده في ضوء مفاهيم الدراسة الحالية، وهي الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية، وفقًا لمتغيري التخصص (علمي/ أدبي) والمستوى الدراسي (أول/سابع).

**الحد الزماني:** تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ.

**الحد المكاني:** تم تطبيق الدراسة على طالبات كلية العلوم والآداب بعنيزة، وكلية العلوم والآداب ببريدة – الأقسام العلمية في جامعة القصيم.

**الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات جامعة القصيم في المستوى الأول والسابع من التخصصات العلمية والأدبية.

**إجراءات الدراسة**

**أولاً: منهج الدراسة**

في الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي بما يتفق مع فروض الدراسة.

**ثانيًا: مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، الملتحقات بكلياتها بالمستوى الأول والسابع في التخصصات العلمية والأدبية وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ.

**ثالثًا: عينة الدراسة**

**أ- العينة الاستطلاعية**

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات جامعة القصيم بطريقة عشوائية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وقد بلغت العينة الاستطلاعية (١٠٠) طالبة من طالبات جامعة القصيم.

**ب- عينة الدراسة الأساسية**

تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية والتي تم تطبيق أدوات الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة، للإجابة عن أسئلة الدراسة من (٤٧٨) طالبة من طالبات جامعة القصيم بأقسامها العلمية والأدبية، في المستوى الأول والسابع واللاتي تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية من الكليات الآتية: كلية العلوم والآداب بعنيزة، وكلية العلوم والآداب – الأقسام العلمية ببريدة، وتكونت التخصصات العلمية من الأقسام الآتية: (الرياضيات، والكيمياء، والفيزياء، والحاسب الآلي، وعلوم أساسي)، بينما تكونت التخصصات الأدبية من الأقسام الآتية: (اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الخاصة) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠ هـ، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي:

**جدول (٢) توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيري المستوى والتخصص.**

| المستوى | | التخصص | | الإجمالي |
|---|---|---|---|---|
| | | الأدبي | العلمي | |
| الأول | العدد | ١٦٠ | ٩٥ | ٢٥٥ |
| | النسبة المئوية | ٪٣٣,٥ | ٪١٩,٨ | ٪٥٣,٣ |
| السابع | العدد | ١١٨ | ١٠٥ | ٢٢٣ |
| | النسبة المئوية | ٪٢٤,٧ | ٪٢٢ | ٪٤٦,٧ |
| الإجمالي | العدد | ٢٧٨ | ٢٠٠ | ٤٧٨ |
| | النسبة المئوية | ٪٥٨,٢ | ٪٤١,٨ | ٪١٠٠ |

**رابعا: أدوات الدراسة**

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على مقياسين هما: مقياس الابتكارية الانفعالية، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية، وفيما يلي شرح وإيضاح للأدوات المستخدمة في الدراسة:

١. **مقياس الابتكارية الانفعالية:** إعداد (Averill, 1999b)، وترجمة (عفيفي، ٢٠١٦).

يهدف المقياس إلى قياس ردود أفعال طالبات جامعة القصيم الانفعالية في المواقف الحياتية المختلفة، ومدى اتصافها بالابتكارية من خلال ثلاثة أبعاد وهي: الاستعداد الانفعالي، والفعالية الانفعالية والجدة الانفعالية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٤) مفردة لقياس ثلاثة أبعاد للابتكارية الانفعالية، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على أبعاده، ويتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي.

**جدول (٣) توزيع مفردات مقياس الابتكارية الانفعالية على أبعاده**

| م | البعد | أرقام المفردات | |
|---|---|---|---|
| | | المفردات الموجبة | المفردات السالبة |
| ١ | الاستعداد الانفعالي | ١، ٢، ٩، ١٤، ٢٠ | |
| ٢ | الفعالية الانفعالية | ٣، ٥، ٧، ١١، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٣ | ٢٤ |
| ٣ | الجدة الانفعالية | ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢ | |

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

**أ- صدق المقياس**

**صدق المقياس في النسخة العربية (عفيفي، ٢٠١٦)**

لضمان صدق المقياس استخدمت عفيفي (٢٠١٦) مترجمة المقياس إلى اللغة العربية، صدق المحكمين والصدق العاملي، أما صدق المحكمين فقد عُرض المقياس الذي يتكون من (٣٠) مفردة في صورته الأولية، على عشرة من السادة المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي، كما قامت بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠٣) من الطلاب، وتمّ إخضاع درجات العينة للتحليل العاملي التوكيدي؛ حيث تشبعت جميع المفردات تشبعا دالاً على الأبعاد الفرعية، باستثناء (٦) مفردات تمّ حذفها من الصورة النهائية للمقياس.

**صدق المقياس في الدراسة الحالية**

للتحقق من صدق المقياس تم الاعتماد على التحقق من صدق المحكمين، حيث تمّ عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، كما تمّ التحقق من الصدق العاملي للمقياس، ويمكن إيضاح ذلك بشكل تفصيلي على النحو الآتي:

**صدق المحكمين**

لضمان صدق أداة الدراسة، قام الباحثان بعرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (٢٤) مفردة، على مجموعة من السادة المحكمين والخبراء المتخصصين في قسم علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والإرشاد النفسي، والصحة النفسية، والقياس والتقويم، البالغ عددهم (٩) وذلك للتحقق من مدى ملائمة المقياس للتطبيق في البيئة السعودية وبالتالي قدّم المحكمون ملاحظات وتعديلات قيّمة أفادت الدراسة.

**الصدق العاملي**

تم التحقق من صدق مقياس الابتكارية الانفعالية من خلال التحقق من الصدق العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٠٠)، على مفردات المقياس باستخدام برنامج LESREL 8.5 وذلك لاختبار نموذج الثلاثة عوامل لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على مفردات المقياس، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (٤).

**جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الابتكارية الانفعالية**

| X2 | X2/ df | RMSEA | GFI |
|---|---|---|---|
| ١٥٧,٦٤ | ٠,٦٣٣ | صفر | ٠,٩١ |
| AGFI | ECVI | CFI | AIC |
| ٠,٩٠ | ٣,٥٤ | ١,٠٠ | ٤٤٣,٥٠ |

يتضح من جدول (٤) أن النموذج المفترض لمقياس الابتكارية الانفعالية يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا$^{2}$ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح– وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠,٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٦,٠٦ و ١٦٨١,٥٥ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الابتكارية الانفعالية؛ ويوضح جدول (٤) التشبعات لعبارات مقياس الابتكارية الانفعالية على أبعاده ودلالتها الإحصائية:

**جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس الابتكارية الانفعالية على أبعاده (ن=١٠٠)**

| المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 | المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستعداد الانفعالي | | | | ٢٣ | ٠,٥١١ | *٣,١٧ | ٠,١٣١ |
| ١ | ٠,٥٨٩ | *٣,٦٣ | ٠,١٧١ | ٢٤ | ٠٣٤٨ | **٢,١٢ | ٠,٠٦٠ |
| ٢ | ٠,٦٩١ | *٤,٢٩ | ٠,٢٣١ | الجدة الانفعالية | | | |
| ٩ | ٠,٦٢٦ | *٣,٨٧ | ٠,١٩٦ | ٤ | ٠,٥٢٢ | *٣,٠٩ | ٠,١٣٦ |

| المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 | المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | ٠,٥٧١ | *٣,٥٢ | ٠,١٦٣ | ٦ | ٠,٥٨٠ | *٣,٤٥ | ٠,١٦٨ |
| ٢٠ | ٠,٥٦٥ | *٣,٤٧ | ٠,١٦٠ | ٨ | ٠,٥٧١ | *٣,٣٩ | ٠,١٦٣ |
| الفعالية الانفعالية | | | | ١٠ | ٠,٦٦٨ | ٤,٠٠ | ٠,٢٢٣ |
| ٣ | ٠,٦٨٣ | *٤,٣٣ | ٠,٢٣٤ | ١٢ | ٠,٥٣٣ | *٣,١٥ | ٠,١٤٢ |
| ٥ | ٠,٥٩٢ | *٣,٧١ | ٠,١٧٥ | ١٥ | ٠,٦٣٣ | *٣,٧٩ | ٠,٢٠١ |
| ٧ | ٠,٥٦٢ | *٠,٣٥٠ | ٠,١٥٨ | ١٧ | ٠,٥٥٠ | *٣,٢٦ | ٠,١٥١ |
| ١١ | ٠,٥٢٤ | *٠,٣٢٥ | *٠,١٣٧ | ١٩ | ٠,٥١٨ | *٣,٠٦ | ٠,١٣٤ |
| ١٣ | ٠,٥٢٠ | *٠,٣٢٢ | ٠,١٣٥ | ٢١ | ٠,٥٠٦ | *٢,٩٨ | ٠,١٢٨ |
| ١٦ | ٠,٦٥٤ | *٤,١٣ | ٠,٢١٤ | ٢٢ | ٠,٦٦١ | *٣,٩٧ | ٠,٢١٩ |
| ١٨ | ٠,٦١١ | *٣,٨٣ | ٠,١٨٧ | | | | |

*دال عند مستوى ٠,٠٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن التشبعات لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا العبارة رقم (٢٤) كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن عبارات المقياس تتشبع على ثلاثة أبعاد للابتكارية الانفعالية هما الاستعداد الانفعالي والفعالية الانفعالية، والجدة الانفعالية. والشكل الآتي يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الابتكارية الانفعالية.

**ب- الاتساق الداخلي للمقياس**

تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٦):

**جدول (٦) الاتساق الداخلي لمقياس الابتكارية الانفعالية (ن= ١٠٠)**

| البعد | المفردة | معامل الارتباط | البعد | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| الاستعداد الانفعالي | ١ | *٠,٥٧٥ | الجدة الانفعالية | ٤ | *٠,٣١٤ |
| | ٢ | *٠,٦٩١ | | ٦ | *٠,٥١٢ |
| | ٩ | *٠,٦٧١ | | ٨ | *٠,٥٠٦ |
| | ١٤ | *٠,٨٠٤ | | ١٠ | *٠,٤١٣ |
| | ٢٠ | *٠,٥٦٠ | | ١٢ | *٠,٥٣٤ |
| الفعالية الانفعالية | ٣ | *٠,٤٧١ | | ١٥ | *٠,٥٠٤ |
| | ٥ | *٠,٦٠٢ | | ١٧ | *٠,٥٢٩ |
| | ٧ | *٠,٥٠١ | | ١٩ | *٠,٤١٧ |
| | ١١ | *٠,٦٣٥ | | ٢١ | ٠,٥٢٩ |

| البعد | المفردة | معامل الارتباط | البعد | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١٣ | *٠,٤٢٢ | | ٢٢ | *٠,٥٩٢ |
| | ١٦ | *٠,٥٥٨ | | | |
| | ١٨ | *٠,٦٠٧ | | | |
| | ٢٣ | *٠,٥٥٣ | | | |
| | ٢٤ | **٠,٢٨١ | | | |

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

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فيما عدا العبارة رقم (٢٤) فقد كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي:

**جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية للمقياس**

| البعد | الاستعداد الانفعالي | الفعالية الانفعالية | الجدة الانفعالية |
|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | *٠,٧٦٩ | *٠,٧٨١ | *٠,٧٥١ |

*دالة مستوى الدلالة (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

**ج- ثبات المقياس**

**ثبات المقياس في البيئة العربية (عفيفي، ٢٠١٦)**

للتحقق من ثبات المقياس قامت عفيفي (٢٠١٦) مترجمة المقياس إلى اللغة العربية بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الاستعداد (٠,٦٢)، والجدة (٠,٧٤)، والفعالية (٠,٧٠)، كما توصلت عفيفي إلى أنّ الأبعاد الفرعية لمقياس الابتكارية الانفعالية لها معاملات ثبات جيدة ومرضية، مما يؤكد صلاحيتها للاستخدام في الدراسة.

**ثبات المقياس في الدراسة الحالية**

للتأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

**جدول (٨) معاملات ثبات ألفا لمقياس الابتكارية الانفعالية**

| البعد | الاستعداد الانفعالي | الفعالية الانفعالية | الجدة الانفعالية | الابتكارية الانفعالية |
|---|---|---|---|---|
| معامل ألفا كرونباخ | ٦٧٤.٠ | ٠,٦٢٨ | ٠,٦٣٩ | ٠,٧٥٦ |

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس الابتكارية الانفعالية وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس ككل وثبات أبعاده الفرعية.

**مقياس جودة الحياة الأكاديمية** إعداد عابدين والشرقاوي (٢٠١٦)

**الهدف من المقياس:** قياس مدى شعور طالبات جامعة القصيم بجودة حياتهن الأكاديمية، من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي الرضا الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية والمساندة الأكاديمية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) مفردة لقياس جودة الحياة الأكاديمية بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب المفحوص على تقدير ليكرت الثلاثي (أبدًا – أحيانًا – دائمًا) والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على الأبعاد التي يقيسها، و يتم الاستجابة لمفردات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الثلاثي.

**جدول (٩) توزيع مفردات مقياس جودة الحياة الأكاديمية على أبعاده**

| م | الأبعاد | أرقام المفردات |
|---|---|---|
| ١ | الرضا الأكاديمي | ١، ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٤ |
| ٢ | كفاءة الذات الأكاديمية | ٣، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٨ |
| ٣ | المساندة الأكاديمية | ٦، ٩، ١١، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٢٩ |

**الخصائص السيكومترية للمقياس**

**أ- صدق المقياس**

قام كل من عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) بإعداد مقياس جودة الحياة الأكاديمية والذي يتكون في صورته الأولية من (٣٤) مفردة، وحساب صدق المقياس من خلال عرض المقياس على ثمانية محكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية.

كما قام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، وبذلك أصبح مقياس جودة الحياة الأكاديمية مكونا من ثلاثة عوامل بـ( ٢٩ ) مفردة، فتشبعت هذه العوامل على عامل واحد (جودة الحياة الأكاديمية) بنسبة تباين ( ٦٥,٤٣٩ %)، وبلغت قيم تشبعات هذه العوامل الرضا الأكاديمي (٠,٧٩٢)، وكفاءة الذات الأكاديمية (٠,٨٤١)، والمساندة الأكاديمية (٠,٧٩٣).

**صدق المقياس في الدراسة الحالية**

للتحقق من صدق المقياس تمّ الاعتماد على التحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على

مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، كما تمّ التحقق من الصدق العاملي للمقياس ويمكن إيضاح ذلك بشكل تفصيلي على النحو الآتي:

**صدق المحكمين**

لضمان صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، والإرشاد النفسي، والصحة النفسية والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (٩)، وذلك للتحقق من مدى ملائمة تلك العبارات لقياس جودة الحياة الأكاديمية في البيئة السعودية.

**الصدق العاملي**

تم التحقق من صدق مقياس جودة الحياة الأكاديمية بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن= ١٠٠) على مفردات المقياس باستخدام برنامج **LESREL 8.5** وذلك لاختبار نموذج الثلاثة عوامل المفترضة (الرضا الأكاديمي – كفاءة الذات الأكاديمية – المساندة الأكاديمية) لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على مفردات المقياس، وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة مقبولة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (١٠):

**جدول (١٠) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية**

| X2 | X2/ df | RMSEA | GFI |
|---|---|---|---|
| ١٥٥,٦٢ | ٠,٤١٦ | صفر | ٠,٩٢ |
| AGFI | ECVI | CFI | AIC |
| ٠,٩٠ | ٥,٠١ | ١,٠٠ | ٢٧٧,٦٢ |

يتضح من جدول (١٠) أن النموذج المفترض لمقياس جودة الحياة الأكاديمية يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة حيث كانت النسبة بين كا$^{2}$ ودرجات الحرية أقل من ٢ وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى –واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠,٠٥، كما كانت قيم مؤشرات ECVI و AIC للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع والتي تساوي ٨,٣٥ و ٨٧٠ على الترتيب وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية؛ ويوضح جدول (١١) التشبعات لعبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية على أبعاده ودلالتها الإحصائية:

**جدول (١١) تشبعات مفردات مقياس جودة الحياة الأكاديمية على أبعاده (ن=١٠٠)**

| المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 | المفردة | التشبع | قيمة ت | R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الأكاديمي | | | | كفاءة الذات الأكاديمية | | | |
| ١ | ٠,٨٣٥ | ٥,٩٥* | ٠,٣٤٩ | ٣ | ٠,٧١٣ | ٥,٠٣* | ٠,٢٥٤ |
| ٢ | ٠,٨٢١ | ٥,٨٣* | ٠,٣٣٧ | ٤ | ٠٦٨٩ | ٤,٨٣* | ٠,٢٣٧ |
| ٧ | ٠,٨٠٤ | ٥,٦٨* | ٠,٣٢٣ | ٥ | ٠,٨٠٨ | ٥,٨٣* | ٠,٣٢٦ |
| ١٢ | ٠,٨٢٩ | ٥,٨٩* | ٠,٣٤٣ | ٨ | ٠,٧٤٨ | ٥,٣٢* | ٠,٢٨٠ |
| ١٧ | ٠,٨٠٧ | ٥,٧١* | ٠,٣٢٦ | ١٠ | ٠,٧٠٢ | ٤,٩٤* | ٠,٢٤٧ |
| ٢٢ | ٠,٧٨٣ | ٥,٥٠* | ٠,٣٠٦ | ١٣ | ٠,٧٥٠ | ٥,٣٤* | ٠,٢٨٢ |
| ٢٤ | ٠,٨٠١ | ٥,٦٦* | ٠,٣٢١ | ١٤ | ٠,٦٧١ | ٤,٦٩* | ٠,٢٢٥ |
| المساندة الأكاديمية | | | | ١٥ | ٠,٥٦٧ | ٣,٨٩* | ٠,١٦١ |
| ٦ | ٠,٧٦٣ | ٥,١٥* | ٠,٢٩١ | ١٦ | ٠,٧٣٥ | ٥,٢١* | ٠,٢٧٠ |
| ٩ | ٠,٧١٠ | ٤,٧٥* | ٠,٢٥٢ | ١٨ | ٠,٧١٧ | ٥,٠٧* | ٠,٢٥٧ |
| ١١ | ٠,٨١٤ | ٥,٥٦* | ٠,٣٣١ | ٢٠ | ٠,٧٣١ | ٥,١٨* | ٠,٢٦٧ |
| ١٩ | ٠,٦٨٠ | ٤,٥٢* | ٠,٢٣١ | ٢١ | ٠,٧٨٣ | ٥,٦١* | ٠,٣٠٦ |
| ٢٦ | ٠,٦٦٥ | ٤,٤١* | ٠,٢٢١ | ٢٣ | ٠,٧٥١ | ٥,٣٤* | ٠,٢٨٢ |
| ٢٧ | ٠,٦٥٩ | ٤,٣٦* | ٠,٢١٧ | ٢٥ | ٠,٧٩٠ | ٥,٦٨* | ٠,٣١٢ |
| ٢٩ | ٠,٧٢٩ | ٤,٨٩* | ٠,٢٦٦ | ٢٨ | ٠,٥٧٣ | ٣,٩٣* | ٠,١٦٤ |

*دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن التشبعات لعبارات المقياس جميعها أكبر من ٠,٣ وجاءت جميع قيم "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد صدق النموذج المفترض للمقياس وأن عبارات المقياس تتشبع على ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية هي: الرضا الأكاديمي وكفاءة الذات الأكاديمية والمساندة الأكاديمية. والشكل الآتي يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية.

**ب- الاتساق الداخلي للمقياس**

قام عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجة البعد التي تنتمي إليه، وتوصل إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية وقد تراوحت بين (٠,٦٩٩ – ٠,٩١٩) وهي قيم مقبولة ومرضية، أيضا حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت بين (٠,٥١٢ – ٠,٧٢٨)، وهي قيم ذات جودة مقبولة وتدل على اتساق وتماسك المقياس.

**الاتساق الداخلي للمقياس في الدراسة الحالية:**

تم التأكد من تماسك وتجانس عبارات مقياس جودة الحياة الأكاديمية فيما بينها بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (١٢).

**جدول (١٢) الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٠٠)**

| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الأكاديمي | | المساندة الأكاديمية | | كفاءة الذات الأكاديمية | | | |
| ١ | ٠,٧٧٥* | ٦ | ٠,٦٧٥* | ٣ | ٠,٧١٨* | ١٦ | ٠,٥٤٩* |
| ٢ | ٠,٨٢٨* | ٩ | ٠,٥٩٦* | ٤ | ٠,٦٥١* | ١٨ | ٠,٣٧٨* |
| ٧ | ٠,٨٠٥* | ١١ | ٠,٧٨٩* | ٥ | ٠,٦٣٥* | ٢٠ | ٠,٦٣٢* |
| ١٢ | ٠,٦٨٠* | ١٩ | ٠,٦٣٢* | ٨ | ٠,٥٠٠* | ٢١ | ٠,٦٧٧* |
| ١٧ | ٠,٧٦١* | ٢٦ | ٠,٥٠٤* | ١٠ | ٠,٥٩١* | ٢٣ | ٠,٧٧٧* |
| ٢٢ | ٠,٧١٧* | ٢٧ | ٠,٧٤٦* | ١٣ | ٠,٧٠٢* | ٢٥ | ٠,٤٢٦* |
| ٢٤ | ٠,٧٢٥* | ٢٩ | ٠,٦٤١* | ١٤ | ٠,٧٠٥* | ٢٨ | ٠,٦٥٦* |
| | | | | ١٥ | ٠,٦٠٩* | | |

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس فكانت كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس

| البعد | الرضا الأكاديمي | كفاءة الذات الأكاديمية | المساندة الأكاديمية |
|---|---|---|---|
| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | ٠,٧٩٤* | ٠,٩٢٣* | ٠,٧٨٧* |

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

**ج- ثبات المقياس**

لحساب ثبات المقياس قام كل من عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) باستخدام أسلوب معامل ثبات "ألفا كرونباخ"، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس كدرجة كلية بهذا الأسلوب (٠,٩١٨)، أيضا بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل باستخدام طريقة التجزئة النصفية "سبيرمان-براون" (٠,٨٢٩)، و"جتمان" (٠,٨٢٦)، حيث كان معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٨٠٧)، كما بلغت قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد

المقياس، على الترتيب الرضا الأكاديمي ( ٠,٨٥١)، وكفاءة الذات الأكاديمية (٠,٩٠٥) والمساندة الأكاديمية (٠,٧١١)، وجميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس بدرجة مرضية، وصلاحية استخدامه في الدراسة.

**ثبات المقياس في الدراسة الحالية**

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) والذي يصلح لهذا النوع من أدوات القياس، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول الآتي:

**جدول (١٤) معامل ثبات ألفا لأبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية (ن=١٠٠)**

| البعد | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|
| الرضا الأكاديمي | ٠,٨٧٣ |
| كفاءة الذات الأكاديمية | ٠,٨٧٦ |
| المساندة الأكاديمية | ٠,٧٨١ |
| جودة الحياة الأكاديمية | ٠,٩٢١ |

يتضح من الجدول السابق ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية، حيث كانت معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة، مما يؤكد ثبات درجات المقياس وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

**نتائج الدراسة وتفسيراتها**

**أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول وتفسيراتها**

ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على " يوجد مستوى منخفض من الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس الابتكارية الانفعالية ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (١٥):

**جدول رقم (١٥) دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لأبعاد الابتكارية الانفعالية (ن=٤٧٨)**

| البعد | المتوسط التجريبي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الاستعداد الانفعالي | ١٨,٦٤ | ٣,٦٠ | ١٥ | ٢٢,٠٩* |
| الفعالية الانفعالية | ٣٠,٠٦ | ٥,٢٩ | ٢٧ | ١٢,٦٤* |
| الجدة الانفعالية | ٣٢,٨٥ | ٧,٠٨ | ٣٠ | ٨,٨١* |
| الابتكارية الانفعالية | ٨١,٥٥ | ١٣,٦٥ | ٧٢ | ١٥,٢٩* |

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة.

مما سبق يتضح أن جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة وبذلك لم يتحقق الفرض الأول، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (غانم، ٢٠١٧) و دراسة (العابدي، ٢٠١٧)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص العقلية والانفعالية لتلك المرحلة العمرية، والتي تقابل (مرحلة الشباب أو المراهقة المتأخرة). حيث يؤكد زهران أنه في المرحلة الجامعية يغلب على الطالبات النضج العقلي والانفعالي؛ ويتجلى هذا النضج في فهم الآخرين، والمشاركة الانفعالية، وحل المشكلات المعقدة، والابتكارية، والرغبة في الاستكشاف (زهران، ٢٠٠٥، ٤١٣-٤١٥). وفي هذا الصدد يمكن القول إن اكتمال النمو العقلي والانفعالي للطالبة يعكس مستوى خبراتها المكتسبة في المراحل العمرية السابقة، والتي مكّنتها من إصدار استجابات انفعالية تتميّز بالأصالة والجدة والفعالية.

**ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني وتفسيراتها**

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على "يوجد مستوى منخفض من جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها ومقارنة النتائج بمتوسطات المجتمع الفرضية والتي يتم الحصول عليه من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدريج ليكرت في عدد مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسط العينة (التجريبي) ومتوسط المجتمع الفرضي في كل بعد واتجاهها من خلال حساب قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة One sample Test فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (١٦):

**جدول رقم (١٦) دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لجودة الحياة الأكاديمية (ن=٤٧٨)**

| البعد | المتوسط التجريبي | الانحراف المعياري | المتوسط الفرضي | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الرضا الأكاديمي | ١٥,٩٩ | ٣,٧٣ | ١٤ | ١١,٦٨* |
| كفاءة الذات الأكاديمية | ٣٦,٧٩ | ٥,٧١ | ٣٠ | ٢٦,٠٠ |
| المساندة الأكاديمية | ١٦,٩٨ | ٣,١٢ | ١٤ | ٢٠,٨٠* |
| جودة الحياة الأكاديمية | ٦٩,٧٦ | ١٠,٨٢ | ٥٨ | ٢٣,٧٦* |

يتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها والمتوسط الفرضي لهذه الأبعاد عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المتوسط التجريبي لعينة الدراسة.

مما سبق يتضح أن جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة وبذلك تمّ رفض الفرض الثاني، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الحسينان، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن طلاب جامعة المجمعة يتمتعون بمستوى فوق المتوسط من جودة الحياة الجامعية.

كما يعود تفسير هذه النتيجة إلى أن الجامعة التي تلتحق بها عينة الدراسة لا تدخر جُهدًا في سبيل تجويد البيئة التعليمية للطالبات، والمساعدة في بناء شخصياتهن وتنميتها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تقابل متطلباتهن واحتياجاتهن وترضي توقعاتهن؛ الأمر الذي يكفل لهنّ حياة جامعية مستقرة تملؤها مشاعر السعادة والرفاه.

ويدعم ذلك ما ذكره الغندور (١٩٩٩) بأن جودة الحياة الأكاديمية تتمثل في رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية المقدمة للطالب، ومدى إدراكه لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاته المختلفة. ويؤكد عابدين والشرقاوي (٢٠١٦) بأن مدى تقييم الطلاب لجودة حياتهم الأكاديمية، يتأثر بالبيئة التعليمية للطلاب، فإذا توافرت في هذه البيئة المقومات والتسهيلات المناسبة التي تسمح للطلاب بإشباع حاجاتهم الأكاديمية، والاستمتاع بدراستهم، وتحقيق ذواتهم، يؤدي ذلك إلى الجودة الأكاديمية.

**ثالثاً: نتائج التحقق من الفرض الثالث وتفسيراتها**

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الابتكارية الانفعالية تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد Factorial ANOVA للكشف عن تأثير كل من التخصص (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (الأول – السابع) وكذلك التفاعل بينهما على كل أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها، والجدول الآتي رقم (١٥) يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات المقارنة:

**جدول رقم (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الابتكارية الانفعالية وفقا للتخصص والمستوى الدراسي**

| المتغيرات التابعة | المستوى | التخصص الأدبي | | | التخصص العلمي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف |
| الاستعداد الانفعالي | أول | ١٦٠ | ١٨,٩٢ | ٣,٢٨ | ٩٥ | ١٧,٩٠ | ٣,٨٧ |
| | سابع | ١١٨ | ١٨,٥٠ | ٣,٨٧ | ١٠٥ | ١٩,٠٢ | ٣,٤٤ |
| الفعالية الانفعالية | أول | ١٦٠ | ٣٠,٦٠ | ٥,٢٤ | ٩٥ | ٢٩,٥٤ | ٥,٧٥ |
| | سابع | ١١٨ | ٣٠,١٤ | ٥,٤٧ | ١٠٥ | ٢٩,٦٠ | ٤,٦٧ |
| الجدة الانفعالية | أول | ١٦٠ | ٣٢,٨٧ | ٦,٧٣ | ٩٥ | ٣٢,٨٧ | ٧,٦٩ |
| | سابع | ١١٨ | ٣٢,٤٢ | ٧,٠٣ | ١٠٥ | ٣٣,٢٩ | ٧,١٦ |
| الابتكارية الانفعالية | أول | ١٦٠ | ٨٢,٤٠ | ١٢,٥٥ | ٩٥ | ٨٠,٣٢ | ١٥,٣٤ |
| | سابع | ١١٨ | ٨١,٠٧ | ١٤,٧٦ | ١٠٥ | ٨١,٩٣ | ١٢,٤٠ |

وقد جاءت قيم اختبار ويلكس لمدا Wilks لتأثير التخصص (علمي / أدبي)، ولتأثير المستوى الدراسي، ولتأثير التفاعل بينهما دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، كما كانت قيم (ف) لاختبار ليفين Levene's test غير دالة إحصائيا لكافة أبعاد الابتكارية الانفعالية، وقد جاءت نتائج تحليل التباين المتعدد كما يوضحها الجدول (١٨):

**جدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين المتعدد لتأثير التخصص والمستوى الدراسي على أبعاد الابتكارية الانفعالية**

| مصدر التباين | المتغيرات التابعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيم ف |
|---|---|---|---|---|---|
| الاستعداد الانفعالي | التخصص | ٧,١٧٩ | ١ | ٧,١٧٩ | ٠,٥٥٧ |
| | المستوى الدراسي | ١٤,٣٦٥ | ١ | ١٤,٣٦٥ | ١,١١٤ |
| | التخصص X المستوى | ٦٨,١٨٤ | ١ | ٦٨,١٨٤ | ٥,٢٨٨* |
| | الخطأ | ٦١١١,٦٥٣ | ٤٧٤ | ١٢,٨٩٤ | |
| | الكلي | ٦١٩٣,٨٢٦ | ٤٧٧ | | |
| الفعالية الانفعالية | التخصص | ٧٢,٤٤١ | ١ | ٧٢,٤٤١ | ٢,٥٨٨ |
| | المستوى الدراسي | ٤,٤٥٩ | ١ | ٤,٤٥٩ | ٠,١٥٩ |
| | التخصص X المستوى | ٧,٧١٩ | ١ | ٧,٧١٩ | ٠,٢٧٦ |
| | الخطأ | ١٣٢٦٧,٤٧٨ | ٤٧٤ | ٢٧,٩٩٠ | |
| | الكلي | ١٣٣٦١,٢٤١ | ٤٧٧ | | |
| الجدة الانفعالية | التخصص | ٢١,٧٧٦ | ١ | ٢١,٧٧٦ | ٠,٤٣٢ |
| | المستوى الدراسي | ٠,٠٢٥ | ١ | ٠,٠٢٥ | ٠,٠٠١ |
| | التخصص X المستوى | ٢١,٩٠٧ | ١ | ٢١,٩٠٧ | ٠,٤٣٤ |
| | الخطأ | ٢٣٩٠٨,٦٤٥ | ٤٧٤ | ٥٠,٤٤٠ | |
| | الكلي | ٢٣٩٥١,٠٤٠ | ٤٧٧ | | |
| الابتكارية الانفعالية | التخصص | ٤٢,٥٦٥ | ١ | ٤٢,٥٦٥ | ٠,٦٣٤ |
| | المستوى الدراسي | ٢,٣٠٨ | ١ | ٢,٣٠٨ | ٠,٩١٢ |

| مصدر التباين | المتغيرات التابعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيم ف |
|---|---|---|---|---|---|
| | التخصص X المستوى | ٢٤٦,٩٩٨ | ١ | ٢٤٦,٩٩٨ | ٠,٢٥١ |
| | الخطأ | ٨٨٦٩٨,١٣١ | ٤٧٤ | ١٨٧,١٢٧ | |
| | الكلي | ٨٨٩٩٧,٨٦٠ | ٤٧٧ | | |

يتضح من الجدول(١٧) والجدول (١٨) النتائج الآتية: لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا لتأثير التخصص على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية وكذلك الدرجة الكلية لها، حيث جاءت جميع قيم (ف) لتأثير التخصص على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها غير دالة إحصائيا.

لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا لتأثير المستوى الدراسي على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية وكذلك الدرجة الكلية لها، حيث جاءت جميع قيم (ف) لتأثير المستوى الدراسي على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها غير دالة إحصائيا.

لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا لتأثير التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية وكذلك الدرجة الكلية لها، حيث جاءت جميع قيم (ف) لتأثير التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي على جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها غير دالة إحصائيا، ماعدا بعد الاستعداد الانفعالي فكان تأثير التفاعل دال إحصائيا عند مستوى ثقة ٠,٠٥ وبالرجوع للمتوسطات نجد أن أقل المجموعات هم طلاب المستوى الأول علمي بينما أعلاها هم مجموعة المستوى السابع علمي.

بالنسبة للنتيجة التي تشير إلى عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي في جميع أبعاد الابتكارية الانفعالية والدرجة الكلية لها: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (عبد الغني، ٢٠١٥) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الابتكارية الانفعالية وكذلك الدرجة الكلية لها تعزى للتخصص (علمي/ أدبي) لدى طلاب جامعة القصيم، وفي الجامعات العربية تتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (صالح، ٢٠٠٧) ودراسة (عمر وزيدان، ٢٠١٤) ودراسة (نصيف، ٢٠١٥) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في الابتكارية الانفعالية. وتتفق نتيجة هذا الفرض جزئيا مع دراسة (النجار، ٢٠١٤) والتي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا للتخصص (علمي / أدبي) في بعد الجدة الانفعالية.

وبالنسبة للنتيجة التي تشير إلى عدم وجود تأثير للمستوى الدراسي (الأول والسابع) في الابتكارية الانفعالية: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة العابدي (٢٠١٧) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الابتكارية الانفعالية تبعا لمتغير الصف (الثاني/ الرابع) لدى طلاب وطالبات الجامعة.

**رابعاً: نتائج التحقق من الفرض الرابع وتفسيراتها**

ينص الفرض الرابع للدراسة الحالية على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جودة الحياة الأكاديمية تُعزى إلى اختلاف التخصص (علمي/ أدبي) أو المستوى الدراسي (أول/ سابع) أو التفاعل بينهما لدى طالبات جامعة القصيم "

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد Factorial ANOVA للكشف عن تأثير كل من التخصص (علمي – أدبي) والمستوى الدراسي (الأول – السابع) وكذلك التفاعل بينهما على كل أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها، والجدول الآتي رقم (١٩) يوضح قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات المقارنة.

**جدول رقم (١٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد جودة الحياة الأكاديمية وفقا للتخصص والمستوى الدراسي**

| المتغيرات التابعة | المستوى | التخصص الأدبي | | | التخصص العلمي | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف |
| الرضا الأكاديمي | أول | ١٦٠ | ١٥,٩٦ | ٣,٩٨ | ٩٥ | ١٥,٠٣ | ٣,٨٩ |
| | سابع | ١١٨ | ١٧,٠٥ | ٣,٢٨ | ١٠٥ | ١٥,٧٢ | ٣,٤٣ |
| كفاءة الذات الأكاديمية | أول | ١٦٠ | ٣٧,٢٥ | ٥,٣٠ | ٩٥ | ٣٦,٣٣ | ٥,٨٣ |
| | سابع | ١١٨ | ٣٦,٨٥ | ٦,٣٧ | ١٠٥ | ٣٦,٤٥ | ٥,٤٣ |
| المساندة الأكاديمية | أول | ١٦٠ | ١٦,٩٤ | ٣,٠٢ | ٩٥ | ١٦,٥٤ | ٣,٣٨ |
| | سابع | ١١٨ | ١٧,٦٨ | ٣,٠٥ | ١٠٥ | ١٦,٥٨ | ٢,٩٨ |
| جودة الحياة الأكاديمية | أول | ١٦٠ | ٧٠,١٦ | ١٠,٢٧ | ٩٥ | ٦٧,٩١ | ١١,٤٠ |
| | سابع | ١١٨ | ٧١,٦٠ | ١١,٦٧ | ١٠٥ | ٦٨,٧٦ | ٩,٨٥ |

وقد جاءت قيم اختبار ويلكس لمدا Wilks لتأثير التخصص (علمي / أدبي)، ولتأثير المستوى الدراسي، ولتأثير التفاعل بينهما دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، كما كانت قيم (ف) لاختبار ليفين Levene's test غير دالة إحصائيا لكافة أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، وقد جاءت نتائج تحليل التباين المتعدد كما يوضحها الجدول (٢٠):

**جدول رقم (٢٠) نتائج تحليل التباين المتعدد لتأثير التخصص والمستوى الدراسي على أبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

| مصدر التباين | المتغيرات التابعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيم ف |
|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الأكاديمي | التخصص | ١٤٨,٥٣٠ | ١ | ١٤٨,٥٣٠ | ١٠,٩٣٠** |
| | المستوى الدراسي | ٩١,٣٩٩ | ١ | ٩١,٣٩٩ | ٦,٧٢٦** |
| | التخصص X المستوى | ٤,٥٦٣ | ١ | ٤,٥٦٣ | ٠,٣٣٦ |
| | الخطأ | ٦٤٤١,٣٢٤ | ٤٧٤ | ١٣,٥٨٩ | |
| | الكلي | ٦٦٧٠,٩٩٨ | ٤٧٧ | | |

| مصدر التباين | المتغيرات التابعة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيم ف |
|---|---|---|---|---|---|
| كفاءة الذات الأكاديمية | التخصص | ٤٩,٩٦٩ | ١ | ٤٩,٩٦٩ | ١,٥٢٨ |
| | المستوى الدراسي | ٢,٢٥٥ | ١ | ٢,٢٥٥ | ٠,٠٦٩ |
| | التخصص X المستوى | ٧,٧٩٤ | ١ | ٧,٧٩٤ | ٠,٢٣٨ |
| | الخطأ | ١٥٥٠٢,٣٢٣ | ٤٧٤ | ٣٢,٧٠٥ | |
| | الكلي | ١٥٥٦٨,٧٢٠ | ٤٧٧ | | |
| المساندة الأكاديمية | التخصص | ٦٤,٨٦٤ | ١ | ٦٤,٨٦٤ | ٦,٧٥٦** |
| | المستوى الدراسي | ١٤٧,٣٢٩ | ١ | ١٤٧,٣٢٩ | ١,٨٠٥ |
| | التخصص X المستوى | ١٤,٤٦٠ | ١ | ١٤,٤٦٠ | ١,٥٠٦ |
| | الخطأ | ٤٥٥٠,٩٩١ | ٤٧٤ | ٩,٦٠١ | |
| | الكلي | ٤٦٤٤,٥٢٩ | ٤٧٧ | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | التخصص | ٧٤٥,٨٣٣ | ١ | ٧٤٥,٨٣٣ | ٦,٤٢٢* |
| | المستوى الدراسي | ١٤٩,٣٦٥ | ١ | ١٤٩,٣٦٥ | ١,٢٨٦ |
| | التخصص X المستوى | ٩,٩٠٣ | ١ | ٩,٩٠٣ | ٠,٠٨٥ |
| | الخطأ | ٥٥٠٤٧,٠٩٧ | ٤٧٤ | ١١٦,١٣٣ | |
| | الكلي | ٥٥٩٠١,٧٥٧ | ٤٧٧ | | |

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥ **دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدولين السابقين النتائج الآتية:

يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص على أبعاد الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية عند مستوى دلالة إحصائية ٠,٠١، وعلى الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ما عدا بعد كفاءة الذات فلم تكن الفروق دالة إحصائيا.

لا يوجد أي تأثير دال للتخصص على بعد كفاءة الذات الأكاديمية كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، حيث جاءت جميع قيمة (ف) لتأثير التخصص على بعد كفاءة الذات الأكاديمية غير دالة إحصائيا.

يوجد تأثير دال إحصائيا للمستوى الدراسي على بعد الرضا الأكاديمي كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

لا يوجد أي تأثير دال للمستوى الدراسي على أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية والمساندة الأكاديمية وكذلك على الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، حيث جاءت جميع قيم (ف) لتأثير المستوى الدراسي على هذه الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية غير دالة إحصائيا.

لا يوجد أي تأثير دال إحصائيا لتأثير التفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي على جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية وكذلك الدرجة الكلية لها، حيث جاءت جميع قيم (ف) لتأثير التفاعل بين التخصص والمستوى

الدراسي على جميع أبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها غير دالة إحصائيا، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية يتضح أن الفروق في أبعاد الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية وكذلك الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية وفقاً للتخصص كانت لصالح التخصص الأدبي حيث يظهر طالبات التخصص الأدبي مستوى أعلى من الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية وكذلك مستوى أعلى من الشعور بجودة الحياة الأكاديمية مقارنة بطالبات التخصص العلمي؛ أما من حيث تأثير المستوى الدراسي على الرضا الأكاديمي فالفروق لصالح طالبات المستوى السابع مقارنة بطالبات المستوى الأول

ولتحديد اتجاه الفروق الدالة في النتائج السابقة تم إجراء المقارنات الثنائية من خلال اختبار أقل فرق دال (LSD) في اختبار تحليل التباين المتعدد حيث جاءت التأثيرات الدالة فقط للتخصص وللمستوى الدراسي كل على حدا ولم يظهر أي تأثير دال للتفاعل، وقد جاءت نتائج المقارنات الثنائية لاختبار أقل فرق دال (LSD) للتأثيرات الدالة للتخصص وللمستوى الدراسي كما يوضحها الجدولين رقم (٢٠)، (٢١):

**جدول رقم (٢١) نتائج اختبار أقل فرق دال لتأثيرات التخصص الدالة على أبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

| المتغيرات التابعة | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين |
|---|---|---|---|
| | التخصص الأدبي | التخصص العلمي | |
| الرضا الأكاديمي | ١٦,٤٣ | ١٥,٣٩ | ١,٠٣* |
| المساندة الأكاديمية | ١٧,٢٥ | ١٦,٥٦ | ٠,٦٩* |
| جودة الحياة الأكاديمية | ٧٠,٧٧ | ٦٨,٣٦ | ٢,٥٤** |

*دال عند مستوى ٠,٠٥ **دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح مما سبق وجود تأثير دال إحصائيا للتخصص على أبعاد الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية وكذلك الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية وهذا التأثير لصالح التخصص الأدبي حيث يظهر طالبات التخصص الأدبي مستوى أعلى من الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية وكذلك مستوى أعلى من الشعور بجودة الحياة الأكاديمية مقارنة بطالبات التخصص العلمي.

**جدول رقم (٢٢) نتائج اختبار أقل فرق دال لتأثيرات المستوى الدراسي الدالة على أبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

| المتغيرات التابعة | المتوسط | | الفرق بين المتوسطين |
|---|---|---|---|
| | المستوى الأول | المستوى السابع | |
| الرضا الأكاديمي | ١٥,٦١ | ١٦,٤٣ | ٠,٨١** |

**دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح مما سبق وجود تأثير دال إحصائيا للمستوى الدراسي على بعد الرضا الأكاديمي كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية وهذا التأثير لصالح المستوى السابع حيث يظهر طالبات المستوى السابع مستوى أعلى من الرضا الأكاديمي مقارنة بطالبات المستوى الأول. وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن الفرض الثاني قد تحقق جزئيا.

بالنسبة للنتيجة التي تشير إلى وجود تأثير للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) في بعد الرضا الأكاديمي وبعد المساندة الأكاديمية والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية، لصالح التخصص الأدبي: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (سليمان، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية، لصالح التخصصات الأدبية. كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الرحيلي، ٢٠١٢) والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا وفقا للتخصص (علمي/ أدبي) في المساندة الأكاديمية (أحد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية) لصالح التخصصات الأدبية.

وبالنسبة للنتيجة التي تشير إلى عدم وجود تأثير للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي) في بعد كفاءة الذات الأكاديمية: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة الحسون (٢٠١٧) في عدم وجود فروق في كفاءة الذات الأكاديمية تعزى للتخصص (علمي/ أدبي) لدى طالبات جامعة القصيم. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة (الفضلي، ٢٠١٣) ونتيجة دراسة (مخيمر والوذينالي، ٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءة الذات الأكاديمية (أحد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية) بين طلاب التخصصات الأدبية وطلاب التخصصات العلمية.

أما بالنسبة للنتيجة التي تشير إلى وجود تأثير للمستوى الدراسي (أول، سابع) في بعد الرضا الأكاديمي لصالح طالبات المستوى السابع: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (عبد اللطيف، ١٩٩٧) والتي كشفت عن أن طلاب السنة الرابعة ويليهم طلاب السنة الثالثة أكثر ارتفاعا في مستوى الرضا مقارنة بطلاب السنة الأولى والثانية، كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الأبيض، ٢٠٠٥) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة (الأولى/ الرابعة) في الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية، وذلك لصالح طلاب الفرقة الرابعة، كماوتتفق هذه النتيجة ما أسفرت عنه نتائج دراسة عبد اللطيف (١٩٩٧) ودراسة الأبيض (٢٠٠٥).

أما بالنسبة للنتيجة التي تشير إلى عدم وجود تأثير للمستوى الدراسي (أول/ سابع) في بعد كفاءة الذات الأكاديمية وبعد المساندة الأكاديمية، والدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية: تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الحسينان، ٢٠١٠) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المستويات العليا والدنيا في جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. ونتيجة دراسة (باعبدالله، ٢٠١٣) والتي كشفت عند عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة على مستوى مقياس جودة الحياة الجامعية وفقا للمستوى الدراسي (السابع والثامن)، وهذه النتيجة تتفق أيضًا مع دراسة (عابدين والشرقاوي، ٢٠١٦) و دراسة الحسون (٢٠١٧) ونتيجة دراسة (عامر ومحمود، ٢٠١٧)التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى للمستوى الدراسي في فعالية الذات الأكاديمية (كأحد أبعاد جودة الحياة الأكاديمية) لدى طالبات جامعة القصيم.

**خامسا: نتائج التحقق من الفرض الخامس وتفسيراتها**

ينص الفرض الخامس للدراسة الحالية على " يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال الابتكارية الانفعالية لدى طالبات جامعة القصيم".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression باستخدام طريقة Stepwise لتحديد الإسهامات النسبية للابتكارية الانفعالية وأبعادها المختلفة في التنبؤ بأبعاد جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات جامعة القصيم كمتغيرات تابعة

وفد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن تباين إسهامات أبعاد الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بأبعاد جودة الحياة الأكاديمية كمتغيرات تابعة، حيث جاءت النتائج كما يلي.

**جدول (٢٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للإسهامات النسبية لأبعاد الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بأبعاد جودة الحياة الأكاديمية**

| المتغير التابع | النموذج | المتغير المستقل | قيمة "B" | قيمة "بيتا" | قيمة "ت" | معامل التحديد $R^2$ | قيمة التغير في $R^2$ | قيمة "ف" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الأكاديمي | الأول | الثابت | ١٢,٨٣ | -- | ١٤,٤٠* | ٠,٠٢٧ | ٠,٠٢٧ | ١٣,٠٤* |
| | | الاستعداد الانفعالي | ٠,١٦٩ | ٠,١٦٣ | ٣,٦١* | | | |
| | الثاني | الثابت | ١٣,٧٢ | -- | ١٤,٣٤* | ٠,٠٣٩ | ٠,٠١٢ | ٩,٥٩* |
| | | الاستعداد الانفعالي | ٠,٢٤٥ | ٠,٢٣٦ | ٤,٣٨* | | | |
| | | الجدة الانفعالية | -٠,٠٧٠ | -٠,١٣٢ | -٢,٤٥** | | | |
| كفاءة الذات الأكاديمية | الأول | الثابت | ٢٩,٧٨ | -- | ٢٠,٢١* | ٠,٠٤٧ | ٠,٠٤٧ | ٢٣,٣٠* |
| | | الفعالية الانفعالية | ٠,٢٣٣ | ٠,٢١٦ | ٤,٨٢* | | | |
| المساندة الأكاديمية | الأول | الثابت | ١٣,٢٣ | -- | ١٦,٤١* | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٤٤ | ٢٢,١١* |
| | | الفاعلية الانفعالية | ٠,١٢٤ | ٠,٢١١ | ٤,٧٠* | | | |
| | الثاني | الثابت | ١٤,٠٣ | -- | ١٦,٧٣* | ٠,٠٦٤ | ٠,٠١٩ | ١٦,١٧* |
| | | الفاعلية الانفعالية | ٠,١٧٨ | ٠,٣٠١ | ٥,٦٨* | | | |
| | | الجدة الانفعالية | -٠,٠٧٣ | -٠,١٦٦ | -٣,١٣* | | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | الأول | الثابت | ٥٥,٩١ | -- | ٢٠,٠٥* | ٠,٠٥١ | ٠,٠٥١ | ٢٥,٤٠* |
| | | الفاعلية الانفعالية | ٠,٤٦١ | ٠,٢٢٥ | ٥,٠٤* | | | |
| | الثاني | الثابت | ٥٧,٩٩ | -- | ١٩,٩١* | ٠,٠٦٢ | ٠,٠١١ | ١٥,٦٢* |
| | | الفاعلية الانفعالية | ٠,٦٠٠ | ٠,٢٩٣ | ٥,٥٣* | | | |
| | | الجدة الانفعالية | -٠,١١٩ | -٠,١٢٥ | -٢,٣٥** | | | |

| المتغير التابع | النموذج | المتغير المستقل | قيمة "B" | قيمة "بيتا" | قيمة "ت" | معامل التحديد $R^2$ | قيمة التغير في $R^2$ | قيمة "ف" |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الثالث | الثابت | ٥٦,٢٩ | -- | ١٩,٠٨* | ٠,٠٧٧ | ٠,٠١٥ | ١٣,٠٥* |
| | | الفاعلية الانفعالية | ٠,٤٠٤ | ٠,١٩٧ | ٣,١٢* | | | |
| | | الجدة الانفعالية | -٠,٢٥٨ | -٠,١٦٩ | -٣,٠٧* | | | |
| | | الاستعداد الانفعالي | ٠,٥٢٣ | ٠,١٧٤ | ٢,٧٣* | | | |

*دال عند مستوى ٠,٠٥ **دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٢٣) تفاوت الإسهامات النسبية لأبعاد الابتكارية الانفعالية في التنبؤ بأبعاد جودة الحياة الأكاديمية والدرجة الكلية لها، وفيما يأتي توضيح لهذه الإسهامات:

**التنبؤ بالرضا الأكاديمي**

أظهر بعدا الاستعداد الانفعالي والجدة الانفعالية كبعدين من أبعاد الابتكارية الانفعالية إسهامات متباينة ودالة إحصائيا في التنبؤ بالرضا الأكاديمي كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، حيث كان بعد الاستعداد الانفعالي الأكثر قدرة تنبؤية بالرضا الأكاديمي، فقد أظهر إسهامًا إيجابيًا دال إحصائيا في التنبؤ بالرضا الأكاديمي، حيث بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الأول (الاستعداد الانفعالي فقط) ٢,٧٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (الاستعداد الانفعالي + الجدة الانفعالية) إلى ٣,٩٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ١,٢٪ تقريبا نتيجة دخول بعد الجدة الانفعالية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بالرضا الأكاديمي، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" لجميع النماذج التنبؤية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالرضا الأكاديمي في ضوء أبعاد الابتكارية الانفعالية كما يلي:

الرضا الأكاديمي = (٠,٢٤٥ x الاستعداد الانفعالي) + (-٠,٠٧٠ x الجدة الانفعالية) + ١٣,٧٢

يمكن تفسير قدرة متغير الاستعداد الانفعالي على التنبؤ بالرضا الأكاديمي من خلال صفات الطالبة ذات الاستعداد الانفعالي المرتفع وهذه الصفات منها كما ذكر أفريل (Averill, 1999b) أنها تضع قدرًا كبيرًا من الأهمية والقيمة على انفعالاتها، وتحاول فهم ردود أفعالها الانفعالية، وتستخدم هذا الفهم في التعامل مع المواقف الجديدة بما يتناسب مع معلوماتها الذاتية كما تعمل على تطوير نفسها من الناحية الانفعالية. وهذا بدوره قد يزيد من رضاها الأكاديمي.

إذ يدعم أوريول وآخرون Oriol et al. (2016) هذا التفسير بأن الاستعداد الانفعالي ينطوي على قدرة الطالب على فهم انفعالاته، واستعداده لاستكشافها، وتوصلوا بأن الاستعداد يرتبط إيجابًا بالعديد من الانفعالات الإيجابية مثل: الأمل والفخر والاهتمام والإلهام داخل القاعات الدراسية.

وتتسق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (منشار، ٢٠٠٢) والتي توصلت إلى أنّ بعد الجدة كأحد أبعاد الابتكارية الانفعالية لا يؤثر في الرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة.

**التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية**

أظهر بعد الفعالية الانفعالية كبعد من أبعاد الابتكارية الانفعالية إسهامًا دال إحصائيا في التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، حيث كان بعد الفعالية الانفعالية الأكثر قدرة تنبؤية بكفاءة الذات الأكاديمية، فقد أظهر إسهامًا إيجابيًا دال إحصائيا في التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية، حيث بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج (الفعالية الانفعالية فقط) ٤,٧٪، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" لجميع للنموذج التنبؤي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية في ضوء أبعاد الابتكارية الانفعالية كما يلي:

كفاءة الذات الأكاديمية = (٠,٢٢٣ x الفعالية الانفعالية) + ٢٩,٧٨

يمكن تفسير قدرة متغير الفعالية الانفعالية على التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية وبالمساندة الأكاديمية في ضوء ما تتميز به الطالبة التي تتمتع بالفعالية الانفعالية من صفات ومنها: أنها أكثر حساسية لكيفية تأثير انفعالاتها في الآخرين، وتوصل انفعالاتها بشكل جيد، كما تحترم مشاعر الآخرين، وتتصف انفعالاتها بأنها أكثر عمقا وتعكس حقيقتها (Averill & Thomas, 1991). كما تتصف بقدرتها على تنسيق الاستجابات الابتكارية مع السياقات الاجتماعية والثقافية بطريقة تمكنها من إقامة علاقات إيجابية مرغوبة مع الآخرين (Navaei, Hossinaiy and Asadi, 2014).

**التنبؤ بالمساندة الأكاديمية**

أظهر بعدا الفعالية الانفعالية والجدة الانفعالية كبعدين من أبعاد الابتكارية الانفعالية إسهامات متباينة ودالة إحصائيا في التنبؤ بالمساندة الأكاديمية كبعد من أبعاد جودة الحياة الأكاديمية، حيث كان بعد الفعالية الانفعالية الأكثر قدرة تنبؤية بالمساندة الأكاديمية، فقد أظهر إسهامًا إيجابيًا دال إحصائيا في التنبؤ بالمساندة الأكاديمية، حيث بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الأول (الفعالية الانفعالية فقط) ٤,٤٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (الفعالية الانفعالية + الجدة الانفعالية) إلى ٦,٤٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ١,٩٪ تقريبا نتيجة دخول بعد الجدة الانفعالية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ

بشكل عكسي بالمساندة الأكاديمية، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" لجميع النماذج التنبؤية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالمساندة الأكاديمية في ضوء أبعاد الابتكارية الانفعالية كما يلي: المساندة الأكاديمية = (٠,١٧٨ x الفعالية الانفعالية) + (-٠,٠٧٣ x الجدة الانفعالية) + ١٤,٠٣

**التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية**

أظهر بعدا الفعالية الانفعالية والجدة الانفعالية كبعدين من أبعاد الابتكارية الانفعالية إسهامات متباينة ودالة إحصائيا في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية ككل، حيث كان بعد الفعالية الانفعالية الأكثر قدرة تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية، فقد أظهر إسهامًا إيجابيًا دال إحصائيا في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، حيث بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الأول (الفعالية الانفعالية فقط) ٥,١٪، في حين بلغت نسبة التباين المفسر في النموذج الثاني (الفعالية الانفعالية + الجدة الانفعالية) إلى ٦,٢٪، حيث تغيرت قيمة التباين المفسر في النموذج الثاني بقيمة ١,١٪ تقريبا نتيجة دخول بعد الجدة الانفعالية إلى النموذج التنبؤي والذي أسهم في التنبؤ بشكل عكسي بجودة الحياة الأكاديمية، وعندما تم إدخال الابتكارية الانفعالية ككل إلى النموذج التنبؤي تم استبعاد الفعالية الانفعالية من النموذج التنبؤي ليتبقى بعد الجدة الانفعالية والابتكارية الانفعالية ككل لتصبح قيمة التباين المفسر في النموذج الثالث ٧,٦٪ تقريبا، وقد جاءت قيم "ت" للثوابت التنبؤية و "B" و "بيتا" وكذلك قيم "ف" لجميع النماذج التنبؤية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالمساندة الأكاديمية في ضوء أبعاد الابتكارية الانفعالية كما يلي:

جودة الحياة الأكاديمية = (-٠,٧٠٤ x الجدة الانفعالية) + (٠,٤٤٩ x الابتكارية الانفعالية) + ٥٦,٢٩

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها منطقيّة، فكلما ارتفعت الابتكارية الانفعالية ارتفعت جودة الحياة الأكاديمية، فالطالبات اللاتي يتمتعن بمستوى جيد من الابتكارية الانفعالية يُقدّمنَ طرقًا جديدة ومتفردة وأصيلة في التعبير عن انفعالاتهن، وفي الوقت نفسه يصبحن أكثر تكيفًا وتفاعلاً عند التعامل مع الأحداث الحياتية وحتى التعليمية، مما يعزز من تقديرهن لأنفسهن ورضاهن عن ذواتهن، فيتولد عن ذلك شعورهنّ بالسعادة الذي يقود إلى تحقيق جودة الحياة الأكاديمية.

ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة فرولوفا ونوفوسيلوفا (Frolova & Novoselova, 2015) بأنه كلما كان الطالب قادرًا على التعبير عن ردود أفعاله الانفعالية بأساليب صادقة وجديدة، كلما ساعده ذلك على التقدم بفعالية نحو تحقيق أهدافه، والتوجه نحو تنظيم وتقييم الجوانب الذاتية والموضوعية ذات الأهمية في حياته، بالإضافة إلى تجريب شعور الاستمتاع بالوجود والفرح والتفاؤل والرضا الذي يصل به إلى الشعور بجودة حياته.

وبناء على ما سبق نستنتج أنّ كليهما قد يؤثر ويتأثر في الآخر في ضوء ما أشار له الغندور (١٩٩٩) بأنه بقدر ما تتأثر جودة الحياة بما تقدمه الطالبات من استجابات ابتكارية للمشكلات، فإنّ هذه الاستجابات في الواقع ما هي إلا انعكاس لما تحياه الطالبات من حياة بنوعية خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت بأنّ الابتكارية الانفعالية ترتبط ايجابًا ببعض المتغيرات الإيجابية مثل: السعادة (البحيري، ٢٠١٢)، وكفاءة الذات الأكاديمية (عبدالله، ٢٠١٨)، وجودة الحياة (مهدي، ٢٠١٨)، والفعالية الذاتية (Averill, 1999)، والرفاهية الذاتية (Cooney, 2018)، وجودة الحياة الذاتية (Frolova & Novoselova, 2015).

**توصيات الدراسة**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن طرح عدد من التوصيات على النحو الآتي:

١. توجيه أعضاء هيئة التدريس بضرورة إيجاد طرق جديدة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب في ابتكارهم الانفعالي، وذلك من خلال إتاحة الفرص للقيام بالتكليفات البحثية والأنشطة بما يتوافق مع استعداداتهم وفعاليتهم وقدراتهم.

٢. إعداد برامج تدريبية أكاديمية ذات جودة عالية لتنمية أبعاد الابتكارية الانفعالية، وكفاءة الذات الأكاديمية وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣. إقامة الندوات والبرامج التدريبية والتي تستهدف أعضاء هيئة التدريس لتنمية مفاهيم الابتكارية الانفعالية وجودة الحياة الأكاديمية لديهم، والتي ستضيف لهم كثيرا في تفاعلاتهم مع طلابهم.

**المقترحات البحثية**

في ضوء ما سبق فإن الباحثان يقترحان إجراء دراسات حول:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، على عينات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية أو طالبات الدراسات العليا.

٢. فعالية برنامج تدريبي قائم على أبعاد الابتكارية الانفعالية في تحسين مستوى جودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

٣. الابتكارية الانفعالية والصلابة الأكاديمية كمنبئات بجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

٤. نمذجة العلاقات السببية بين الابتكارية الانفعالية وكفاءة الذات الأكاديمية وجودة الحياة الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية.

٥. الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بتنظيم الذات الأكاديمية لدى طالبات الجامعة.

## المراجع


أبو رأسين، محمد حسن (٢٠١٥). أنماط التعلق في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والابداع الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، (٤١)، ١٣٣-٣٢٢.

الشويقي، أبو زيد سعيد (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الالكسيثيما والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨(٦١)، ٤٣-٨٤.

العتابي، حازم عبد الكاظم؛ الجنابي، فاضل زامل (٢٠١٩). الابداع الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ٣(٣٢)، ١٥٨- ١٧٧.

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

البحيري، محمد رزق (٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الابداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة الدراسات العربية في علم النفس، ١١(٣)، ٣٦٥-٤١٧.

المخضب، ندى عبدالرحمن (٢٠١٧). جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢١)، ٤٣-٨٧.

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

الحسون، منال علي (٢٠١٧). *عادات العقل وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية في ضوء المستوى الدراسي والتخصص العلمي لدى طالبات جامعة القصيم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة القصيم.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (٢٠١٥). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. *المجلة التربوية*، ٤١، ١٧٨-٢٣٣.

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

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

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

جميل، سميه طه؛ عبد الوهاب، داليا خيري (٢٠١٢). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١(٢٢)، ٦٧-١٠٦.

خضر، عادل سعد (٢٠٠٩). الابداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي. مجلة التربية، (١٧٠)، ٩٤-١٤٠.

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

صالح، عواطف حسين (٢٠٠٧). الابداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٥٦)، ١٤٣-١٩٩.

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

علي، حسام الدين أبو الحسن (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريب قائم على مهارات التفكير في تنمية أساليب التفكير وتحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية – جامعة الأزهر، ٢(١٥٤)، ٦٢٥-٦٧٢.

عبد الله، نعيمة محمد (٢٠١٨). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا. مجلة كلية التربية، ٣٤(١١)، ٩٩-١٢٦.

عبد المعطي، محمد السيد (٢٠٠٤). المساندة الاجتماعية والمساندة الأكاديمية وفعالية الذات الأكاديمية في ضوء مستويات متباينة من التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الثانوي العام. دراسات تربوية واجتماعية، ١٠(٤)، ٢٠١-٢٧٨.

عيد، رشا رجب (٢٠١٥). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٤(٤)، ٦٦٥-٧٠٢.

العابدي، نهلة عبدالهادي (٢٠١٧). *الابداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية – جامعة القادسية.

عامر، ابتسام محمود؛ محمود، حنان حسين (٢٠١٧). الذكاء الناجح وعلاقته بكل من فعالية الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طالبات الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، (٩٤)، ١٩٩-٢٦٦.

عبد الغني، إسلام أنور (٢٠١٥). التمايز البنائي للابتكارية الانفعالية والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. مجلة التربية، ٥(١٦٥)، ١٢-٨٧.

عبد اللطيف، حسن (١٩٩٧). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. *المجلة التربوية*، ١١ (٤٣)، ٣٠١-٣٤٩.

عبد الله، نعيمة محمد (٢٠١٨). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا. *مجلة كلية التربية*، ٣٤(١١)، ٩٩-١٢٦.

عبد المطلب، السيد الفضالي (٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. *دراسات تربوية ونفسية*، (٨٣)، ٧١-١٢٦.

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

عفيفي، صفاء علي (٢٠١٦). الاسهام النسبي للابداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠(٣)، ٦٢-٢٠٢.

عمر، بشرى خطاب؛ زيدان، ربيعة مانع (٢٠١٤). الابداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات التاريخية الحضارية*، ٦ (١٨)، ٣٨٠-٤٠٣.

الغندور، العارف بالله (١٩٩٩، نوفمبر). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة دراسة نظرية. المؤتمر السنوي السادس – جودة الحياة،جامعة عين شمس، مصر، القاهرة، ٧٧٣-٧٩٠.

الفضلي، فضيلة جابر (٢٠١٣). عادات العقل المنبئة بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. *مجلة الطفولة والتربية*، ٥(١٥)، ٤٣٧-٤٨٧.

متولي، رندا حسيني (٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

محمود، هويده حنفي؛ الجمالي، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا. مجلة أماراباك، ١(١)، ٦١-١١٥.

مصطفى، هانم مصطفى محمد (٢٠٠٩). تحسين جودة حياة الطالب باستخدام برنامج ارشادي قائم على نظرية الاختبار، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (١٤)، ١٥٧-١٩٦.

مخيمر، هشام محمد؛ الوذينالى، محمد معيض (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بفاعلية الذات الأكاديمية والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٠١)، ١٥-٣٩.

منشار، كريمان عويضه (٢٠٠٢). الابتكارية الانفعالية وعلاقتها بكل من التفكير الأخلاقي والرضا عن الدراسة. *مجلة كلية التربية*، ١٢(٥٢)، ١٠-٤٦.

مهدي، نجلاء فتحي (٢٠١٨). الابتكار الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة في ضوء ممارسة تمرينات الزومبا والاسترخاء لدى عينة من طالبات السنة التحضيرية جامعة جازان. *مجلة علوم التربية الرياضية*، ١(٢٩)، ٧٢-٩٨.

نصيف، عماد عبد الأمير (٢٠١٥). *التفاؤل المتعلم والابداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي* (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة بغداد، العراق.

Averill, J. (1999b). Individual Differences in Emotional Creativity: Structure and Correlates. Journal of personality, 67(2), 331-371.
Averill, J. (2001). The Rhetoric of Emotion with A Note on what Makes Great Literature Great. Empirical Studies of the Arts, 19(1), 5-26.
Averill, J., and Thomas, C. (1991). Emotions Creativity. In K. T. Strongman (Ed), International reviews of studies on emotions, 1, (pp.269-299). London: Wiley.
Averill, J. (2004). A Tale of Two Snarks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared. Psychological Inquiry, 15, 228-233.
Averill, J., Chon, K., and Hahn, D. (2001). Emotions and Creativity, East and West. Asian Journal of Social Psychology, 4, 165-183.
Averill, J., and Nunley, E. (2010). Neurosis: The Dark Side of Emotional Creativity. In D. Cropley., A. Cropley., J. Kaufman., and M. Runco. (Eds.), The Dark Side of Creativity. (pp. 255 – 276), New York, Cambridge University Press.
Averill, J., and Thomas, C. (1991). Emotions Creativity. In K. T. Strongman (Ed), International reviews of studies on emotions, 1, (pp.269-299). London: Wiley.
Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [ED.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).
Chandra, S. and Lenka, J. (2015). Impact of Emotional Creativity and Intelligence on adolescents. International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 2(7), 332-335.
Cooney, J. (2018). The Effects of Gender, Age, Spirituality, Openness to Experience and Subjective Well-being on Emotional Creativity (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the California School of Professional Psychology Alliant International Sacramento.
Diener, E., Suh, E., Lucas, R., and Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. Psychological Bulletin. 125(2), 276-302.
Gilman, R., Easterbrooks, S., and Frey, M. (2004). A Preliminary Study of Multidimensional Life Satisfaction Among Deaf/Hard of Hearing Youth Across Environmental Settings. Social Indicators Research, 66, 143-164.
Fittrer, P. (2016). Academic Help Seeking Constructs and Group Differences: An Examination of First-Year University Students (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Reno.
Frolova, S., and Novoselova, K. (2015). Emotional Creativity As a factor of individual and family psychological wellbeing. International Annual

Edition of Appllied Psychology: Theory Research and practice, 2(1), 30-43.

Foulstone, A., and Kelly, A. (2019). Enhancing Academic Self-Efficacy and Performance among Fourth-year Psychology Students: Findings from a Short Educational Intervention. International Journal Scholarship of Teaching and Learning, 13(2), 1-9.

Gutbezahl, J., and Averill, J. (1996). Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures. Creativity Research Journal, 9(4), 327-337.

Karatzias, A., Athanasiou, v., Power, K & Swanson, V. (2001). Quality of School Life A Cross-Cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils. European Journal of Education, 36(1), 91-105.

Klemec-Ketis, Z., Kersnik, J., Eder, K., & Colaric, D. (2011). Factors Associated with Health-Related Quality of Life among University Students. Srp Arh Celok Lek, 139(3-4), 197-202.

Kokkwang, L. (1995). The relationship between emotional creativity and interpersonal style (Unpublished doctoral dissertation). The University of Tennessee, Knoxville.

Ivcevic, Z., Brackett, M., and Mayer, J. (2007). Emotional Intelligence and Emotional Creativity. Journal of Personality, 75(2), 199-236.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.

Moltafel, G., Firoozabadi and Raisi (2018). Parenting Style, Basic Psychological Needs, and Emotional Creativity: A Path Analysis. Creativity Research Journal, 30(2), 187-194.

Saif, N. (2014). The Effect of Service Quality on Student Satisfaction: A Field Study for Health Services Administration Students. International Journal of Humanities and Social Science, 4(8), 172-181.

Mathur, R., and Sharma, D. (2016). Linking Hope and Emotional Creativity: Meditational Role of Positive Affect. The International Journal of Indian Psychology, 3(85), 50 – 61.

Meneghel, I., Martinez, I., Salanova and Witte, H. (2019). Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. Psychology in the Schools, 56, 875-890.

Navaei, M., Hossinaiy, A., And Asadi, A. (2014). Relation between Personality Traits, Emotional Creativity, and Life Expectancy in Divorced Women and Normal Women of Golestan Province. International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 3, 29-33.

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

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. Frontiers in Psychology, (7), 1-9.

Tarabakina, L., IIaltdinova, E., Lebedeva, I., Shabanova, T., and Fomina, N. (2015). Emotional Creativity as a Resource of Communicative Competence of Students. Mediterranean Journal of Social Sciences, 6(6), 175-180.

Zimmerman, B. (1995). Self- efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self- efficacy Changing Societies (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.