



الباحثة/ تهاني الزيدي، د/عبدالله المزيرعي

النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الهناء الأكاديمي...

Humanities and Educational
Sciences Journal



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2617-5908 (print)

ISSN: 2709-0302 (online)

النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الهناء الأكاديمي
والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات
التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة(*)

الباحثة/ تهاني دخيل راشد الزيدي
طالبة دكتوراه بجامعة القصيم - السعودية
د/ عبدالله فهد المزيرعي
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
جامعة القصيم - السعودية

تاريخ قبوله للنشر 14/11/2024

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 30/9/2024

(*) موقع المجلة:

العدد(43)، شهر ديسمبر 2024م

462

مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية



النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الهناء الأكاديمي والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة

الباحثة/ تهاني دخيل راشد الزيدي
طالبة دكتوراه بجامعة القصيم - السعودية

د/ عبدالله فهد المزيرعي
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
جامعة القصيم - السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأفضل نموذج سببي للعلاقة بين الهناء، والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب جامعة القصيم، وتألقت العينة من (607) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن: مستوى الهناء الأكاديمي مرتفعًا، بينما كان مستوى الاستحقاق الأكاديمي منخفضًا، وأن أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا شيوعًا (استراتيجية التفصيل)، يليها (استراتيجية الاستعداد لامتحان)، وكان مستوى الاستحقاق الأكاديمي ككل منخفضًا، ووجود تأثيرات موجبة مباشرة في كلٍ من استراتيجيات التفصيل، والاستعداد لامتحان، وما وراء المعرفة على الهناء الأكاديمي عند مستوى (0.01)، ووجود تأثيرات سالبة مباشرة في كلٍ من استراتيجيات التنظيم والتقييم الذاتي على الهناء الأكاديمي عند مستوى (0.01)، أيضًا وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة في كلٍ من استراتيجيتي التنظيم والتفصيل على الهناء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق عند مستوى (0.01).
الكلمات المفتاحية: الهناء الأكاديمي، الاستحقاق الأكاديمي، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، العلاقات السببية، النمذجة البنائية.



Structural Modeling of the Causal Relationships between Academic Well-Being, Academic Entitlement and Some Strategies of Self-regulated learning in University Students

Tahani Dakhel Al-zaydi

Ph. researcher in educational psychology department
College of Education - Al-Qassim University– KSA

Dr. Abdullah Fahd Al-Mazirae

Associate Professor of Educational psychology department
College of Education - Al-Qassim University– KSA

Abstract

The current study aimed to identify levels of: academic well-being, academic entitlement and some strategies of self-regulated learning among Qassim University students. The basic study sample consisted of 607 male and female students from Qassim University who were randomly selected. The results of the current research showed that: the level of academic well-being was high, while the level of academic entitlement was low, and the most common self-regulated learning strategies were (the detailing strategy), followed by (the exam preparation strategy), and the level of academic entitlement as a whole was low. There were direct positive effects in each of the detailing strategies, exam preparation, and metacognition on academic well-being at the level (0.01, 0), and there were direct negative effects in each of the organization and self-assessment strategies on academic well-being at the level (0.01), and there were also positive indirect effects in each of the organization and detailing strategies on academic well-being through entitlement expectations at the level (0.01). Keywords: Academic well-being -academic entitlement-self-regulated learning strategies - causal relationships - structural modeling.

Key words :Academic Well-Being, Self-Regulated Learning, Academic Entitlement, University students

مقدمة الدراسة:

يعد مفهوم الهناء (Well-being) من الغايات الأساسية في الحياة المعاصرة والتي يسعى إلى تحقيقها، والوصول إليها جميع الأفراد في أي مجتمع - سواء كانوا أطفالاً، أو مراهقين، أو مسنين - وخاصة في ظل انتشار الضغوط في الحياة المعاصرة، والهناء من المفاهيم التي تتسق مع حركة علم النفس الإيجابي، والتي تؤكد على دراسة السمات الإيجابية للشخصية، مما يسمح للأفراد وللمجتمعات بالازدهار، ويعتبر هناء الطلاب في السياق التربوي، أو ما يُطلق عليه الهناء الأكاديمي (academic well - eing) أحد أنماط الهناء التي وجه إليها الباحثون في مجال علم النفس التربوي اهتمامًا خاصًا؛ حيث يشير Kiuru et al.(2020) إلى أن الهناء الأكاديمي يلعب دورًا فعالًا في تحقيق الصحة النفسية وغيرها من النتائج التربوية المرغوبة لدى الطلاب، ويرى Buerger et al. (2023) أن غرض المؤسسات التعليمية لا ينبغي أن يقتصر على التعلم بمعناه المحدود؛ بل يجب أن يركز أيضًا على تحقيق الهناء لدى الطلاب، ويذكر King et al. (2023) أن التعلم الأكاديمي يرتبط بشكل وثيق بالهناء لدى الطلاب، ويوضح Kaya & Erdem (2021) بأنه على الرغم من الطبيعة الحيرة للهناء، فإن أهميته فيما يتعلق بالتعليم تعتبر راسخة في الأدبيات، وأن خبرات الحياة الإيجابية للطلاب تزدهر مع زيادة هنائهم، ويؤثر الهناء على جميع المجالات الرئيسة في حياتهم المستقبلية، وفي ضوء ذلك سعت الكثير من المدارس في جميع أنحاء العالم تركيزها إلى ما هو أبعد من مجرد اكتساب الطلاب للمهارات والمعارف من خلال تحقيق الهناء لديهم (Chue et al., 2024).

ويرتبط الهناء الأكاديمي بالعديد من المتغيرات النفسية فمثلًا يذكر Tuominen et al. (2020) أنه خلال السنوات الأخيرة تنامي الاهتمام بدراسة الهناء الأكاديمي لدى الطلاب، وربطه بعدد من المتغيرات الأكاديمية والنفسية، ويرى Konu et al. (2015) أن الخصائص الشخصية لدى الطلاب تؤثر على الهناء لديهم، ويذكر Chaves (2021) أن الهناء يتأثر بمتغيرات متعددة: (داخلية وخارجية)، ويشير Bu et al. (2021) إلى أن العوامل الاجتماعية والأسرية والنفسية، والديموغرافية تؤثر على الهناء الأكاديمي، ويرى الباحثان أن كلاً من التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي يعتبران من المتغيرات الأكاديمية والنفسية ذات الصلة بالهناء الأكاديمي.

فقد أشار Tinajero et al. (2024) إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا اجتذب انتباه عديد من الباحثين، وأثار نماذج نظرية متعددة نظرًا لما يحمله من قيمة استكشافية كبيرة، ويرى Theobald & Bellhauser (2022) أن التعلم المنظم ذاتيًا يشكل كفاءة رئيسة للنجاح الجامعي، ويذكر Molenaar, et al. (2023) أن التعلم المنظم ذاتيًا أصبح موضوعًا بحثيًا شائعًا في مختلف العلوم؛ حيث تظهر الأبحاث علاقات إيجابية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والنواتج الأكاديمية، وتؤثر تلك الاستراتيجيات في نواتج التعلم من خلال مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف بطريقة منهجية (Broadbent & Poon, 2015)، كما تعتبر مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطلاب ضرورية لتعلمهم لكي يحققوا أهدافهم الأكاديمية (Curtis et al., 2022) فقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا واحدًا من أهم مجالات الأبحاث في علم النفس التربوي (Panadero, 2017) ويذكر



(2018) Arslan أن التعلم المنظم ذاتيًا يستحث النواتج الإيجابية لدى الأفراد مثل الهناء الذاتي، ويرى (2012) Tavakolizadeh et al. أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لتظهر العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والهناء، ويشير (2015) MacKenzie & Baumeister إلى أنه خلال الفترة الأخيرة، أقر الباحثون بأهمية دور التعلم المنظم ذاتيًا في فهم الهناء الإنساني، ويفترض (2014) Mattern & Bauer أن التعلم المنظم ذاتيًا، يعزز الهناء، ويؤثر بشكل مباشر على جودة الحياة.

ويكتسب مفهوم الاستحقاق الأكاديمي في مجال التعليم العالي اهتمامًا متزايدًا في دراسات علم النفس، حيث ينتشر بين طلاب الجامعة من الجيل الحالي، والذي يُعرف بجيل الألفية (Peirone & Maticka)⁽¹⁾ (2017, Tyndale، وأصبح الاستحقاق الأكاديمي مشكلة مثيرة للقلق في المؤسسات التعليمية، (Keener, 2020, P.573)، حيث يظهر الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي خصائص سلبية مثل توقع تحقيق النتائج الإيجابية، والحصول على مزايا خاصة مع بذل أقل جهد ممكن، وعدم تحمل أي مسؤوليات (Luckett e al. 2017, 101)، وكشفت نتائج دراسة (Miller, 2013) أن الاستحقاق الأكاديمي تنبأ بشكل سلبي بالهناء الأكاديمي، كما أظهرت نتائج دراسة (Reysen, 2013) وجود علاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة لدي عينة من طلاب الجامعة، ويذكر (McLellan, 2019) أن الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي يكون لديهم مستويات منخفضة من الهناء الأكاديمي، ومستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية.

وفي حدود علم الباحثان توجد قلة في الدراسات السابقة التي جمعت بين متغيرات الدراسة الحالية معًا في ضوء نموذج سببي للعلاقات بين كل من: الهناء والاستحقاق الأكاديمي واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الهناء الذاتي المفهوم المركزي في علم النفس الإيجابي (Bu et al, 2021) وبالرغم من أهمية الهناء الأكاديمي بالنسبة للطلاب فقد ركزت الدراسات السابقة على الجوانب السلبية لدى لطلاب، وتجاهلت غالبية الأبحاث دراسة الهناء لديهم (Hidayah et al., 2016) ويعد الهناء الأكاديمي أمرًا مهمًا لارتباطه الإيجابي بالانضباط المدرسي، كما يعتبر جزءًا محوريًا من الحياة الدراسية والشخصية للطلاب، ويساعدهم على التعلم، وبالتالي تحقيق الرضا عن الحياة (Leinonen, 2018).

ويذكر (2017) Van Genugten et al أنه توجد دراسات قليلة ركزت - بشكل صريح - على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والهناء، ويشير (2021) Yang إلى أن تنظيم الذات هو أحد مسببات السعادة، وأن الأبحاث أظهرت علاقة بين تنظيم الذات والهناء، ويرى (Rodríguez et al. 2022) أنه على الرغم من أن الدراسات أظهرت أن تنظيم الذات في المجالات الأخرى مثل الرعاية الصحية يؤثر على الهناء لدى الأفراد، فإنه لم

(¹) طلاب الألفية Millennials هم الطلاب الذين ولدوا فيما بين عامي 1982، 2002. (Much, Wagoner. 2002, Breitkreutz & Hellenbrand, 2014)



يتم اظهار هذا التأثير في مجال التعليم، ويرى (Martinez 2024) أن التعلم المنظم ذاتيًا يعد مهارة أساسية تؤثر بشكل إيجابي على هناء الفرد.

كما أوضح (McLellan & Jackson 2017) أن الطلاب ذوو الاستحقاق الأكاديمي تنقصهم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ومن ثم يلجؤون إلى سلوكيات الاستحقاق (مثل الغش، وطلب درجات زائدة غير مستحقة) ليحصلوا على تقديرات مرتفع، لذلك يوصي هذان الباحثان بضرورة اجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف للعلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستحقاق الأكاديمي، ويشير (Curtis et al. 2022) إلى أن التنظيم الذاتي يعتبر خصائص مستقرة يسبق مشاعر الاستحقاق الأكاديمي.

وذكر (Reysen 2013) أنه وحتى الآن تم اجراء عدد قليل من الدراسات تتناول العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والمتغيرات الأخرى ذات الصلة مثل: الهناء الذاتي، ويرى (Frey 2015) أن هناك الكثير مما يمكن معرفته عن مصاحبات ونواتج الاستحقاق لدى الطلاب، ويشير (George-Levi & Laslo-Roth 2021) إلى أن الشعور بالاستحقاق هو جزء أساسي من الأداء اليومي، ولا بد أن يزداد الاهتمام بدراسة جوانبه التي ترتبط بالهناء.

ومن خلال الاستفادة من توصيات الباحثين في تلك البحوث والدراسات السابقة، والتي جاءت نتائج دراساتهم للتدليل على أهمية البحث في تلك المتغيرات، كما أن الباحثان لم يجدا دراسة عربية تناولت موضوع ومتغيرات الدراسة الحالية من هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم؟
- 2- ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الشائعة لدى طلاب جامعة القصيم؟
- 3- ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم؟
- 4- ما أفضل نموذج سببي يفسر العلاقات المتبادلة بين الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

- 1- مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم.
- 2- استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا الشائعة لدى طلاب جامعة القصيم.
- 3- مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم.
- 4- أفضل نموذج سببي يفسر العلاقات المتبادلة بين الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في بعدين رئيسيين هما:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي بالآتي:

- 1- قد تفيد نتائج الدراسة في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية بأهمية بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والهناء والاستحقاق الأكاديمي، لما لها من دور هام في مساعدة الطلاب على مواجهة المشكلات الأكاديمية، وبالتالي إنجاح العملية التعليمية.



2- ندره الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة، وتعد هذه الدراسة الوحيدة - حسب علم الباحثة - حتى الوقت الحاضر في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: **الأهمية التطبيقية:** تبرز الأهمية التطبيقية للبحث الحالي بالآتي:

- 1- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين والمهتمين في إعداد برامج نفسية وتربوية لرفع الهناء الأكاديمي والتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- 2- ستقدم الدراسة الحالية عدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تفيد الباحثين وأعضاء هيئة التدريس والجهات المختصة حول كيفية التعامل مع مظاهر الاستحقاق الأكاديمي التي يبدونها الطلاب داخل المؤسسات التعليمية، ومظاهر السلوك غير المرغوبة المرتبطة به.
- 3- ستوفر أداتان للتعرف على الهناء والاستحقاق الأكاديمي وآخر للتعرف على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب في جامعة القصيم بحيث يمكن أن يستخدمها الباحثين والمهتمين في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: الهناء الأكاديمي Academic Well-Being

وتعرف بأنها: " تصورات الطلاب للأداء الأكاديمي الإيجابي والناجح، والذي يمكن أن يكون بمثابة مؤشر مهم للرفاهية الخاصة بالمجال" (Arslan, 2022, 4) كما تعرف على أنها تقييمات الفرد الذاتية، والانفعالية، والمعرفية للواقع المدرسي، ويتميز بشيوع الانفعالات والمعارف الإيجابية تجاه الحياة المدرسية مقارنة بالانفعالات والمعارف السلبية (Altıntaş & Canbulat, 2024, 98).

ويعرفها الباحثان نظريًا: باعتباره "جودة الخبرات الذاتية لدى الطلاب في البيئة الدراسية، والتي تشمل اندماجهم في أنشطتهم الدراسية واهتمامهم بها، ومثابرتهم في السعي نحو تحقيق أهدافهم الدراسية، وتفاؤلهم وتمسكهم بالنظرة الإيجابية لحياتهم الأكاديمية، ورضاهم عن جودة علاقتهم بالآخرين، وستركز الدراسة الحالية على خمسة مكونات للهناء الأكاديمي وفقًا لنموذج (Kern et al., 2016, 593) هي:

- 1- **الاندماج Involvement** ويشير بأنه قدرة الطالب على الاستغراق فيما يفعله، فضلًا عن الاهتمام بأنشطة الحياة والمهام الدراسية المختلفة.
- 2- **المثابرة perseverance**: وهي قدرة الطالب على الاستمرار في السعي نحو اتمام تحقيق أهدافه، حتى في مواجهة العقبات.
- 3- **التفاؤل optimism**: ويشير بأنه تمسك الطالب بالأمل والثقة بالمستقبل، والميل إلى تبني نظرة إيجابية للأشياء، وتفسير الأحداث السلبية على أنها مؤقتة، وخارجية، ومحددة بالموقف.
- 4- **الترايب connectedness**: هو امتلاك الطالب علاقات صداقة متبادلة مرضية مع الآخرين، واعتقاده أن الآخرين يهتمون به، ويحبونه، ويقدرونه، وتقديمه الدعم للآخرين.
- 5- **السعادة happiness**: وهي حالة مستقرة من المزاج الإيجابي والشعور بالرضا عن الحياة.



ثانيًا: التعلم المنظم ذاتيًا **Self-Regulated Learning**

وهو العملية التي يتم توجيهها من خلال ما وراء المعرفة والدافعية والسلوكيات لتحديد مستوى التنظيم (Zimmerman & Schunk, 2001, 273)، كما أنه قدرة الطلاب على تحديد أهدافهم الأكاديمية، والتخطيط لكيفية تحقيقها من خلال تبنى استراتيجيات تعليمية نوعية، والتي تستلزم المهارات الما وراء المعرفة، وبالتالي تعديل وتنظيم سلوكهم للوصول إلى أهدافهم (Zimmerman, 1986, 308)

ويعرفه الباحثان نظريًا بأنه: مفهوم متعدد الأبعاد يكون فيه للمتعلم الدور النشط في فهم عملية التعلم والتحكم فيها وتوجيهها وتنظيمها من خلال استخدام مجموعة من الاستراتيجيات مثل التنظيم، والتفصيل، والتقييم الذاتي، والدراسة للامتحان، وما وراء المعرفة للوصول إلى المستوى المرغوب من الإنجاز، وتحقيق الأهداف الأكاديمية، وستتضمن الدراسة الحالية خمسة استراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا وهي:

1- **التنظيم Organization**: وهو "قدرة الطالب على التخطيط لوقته وأدائه في الاستذكار، وتنظيمهما على نحو جيد".

2- **التفصيل Elaboration**: هو "قدرة الطالب على توسعة المواد الدراسية وتفصيلها بشكل شخصي وعميق".

3- **الاستعداد للامتحان Preparing for exams**: هو "قدرة الطالب على الاستعداد للاختبار (الامتحان)، وتخيل عناصر المهمة، وتعرفه عليها، والتدريب على العناصر التي قد يتضمنها الامتحان، من أجل الاستعداد له بشكل فعال".

4- **التقويم الذاتي Self-evaluation**: هو قدرة الطالب على مراقبة عمليات تعلمه وتقويمه لما تعلمه، ولعواقب استعداده لامتحان أو اختبار ما".

5- **ما وراء المعرفة Metacognition**: هو قدرة الطالب على التأمل في استراتيجيات الاستذكار المستخدمة، وفي كيفية قيام ذهنه بوظائفه" (De Beni et al., 2014, 131).

ثالثًا: الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement ويعرفه الباحثان نظريًا باعتباره معتقدات، أو توقعات الطالب غير الواقعية، أو غير المبررة بجدارته في الحصول على نواتج أكاديمية مرغوبة مثل (التقديرات المرتفعة)، أو معاملة مميزة خاصة، أو تيسيرات أكاديمية تتجاوز الحدود القانونية للمؤسسة بدرجة أكبر من زملائه الآخرين، بالرغم من ضعف جهده الشخصي، وسوء أدائه، ويتضمن مكونين هما:

1- **توقعات الاستحقاق Entitlement Expectations**: وهي معتقدات الطالب بأنه يستحق معاملة خاصة، أو يجب أن يحصل على تقديرات مرتفعة بغض النظر عن مقدار الجهد الذي يبذله أو جودته، واطهاره السلوكيات المرتبطة بالاستحقاق، مثل: الاعتراض على منحه درجات منخفضة، أو ذهابه إلى المحاضرات متأخرًا (Wasioleski et al., 2014, 441)



2- النرجسية الأكاديمية **Academic Narcissism**: وهي (اعتقاد الطلاب أن تلقيهم تقديرات ضعيفة يعتبر اهانة لذلكهم) (Wasioleski et al., 2014, 441)، ويعرفها الباحثان نظرياً باعتبارها امتلاك الطالب مفهوم ذات ايجابي ومتضخم بدرجة عالية، وشعوره باستحقاقه مميزات ومكافآت بدرجة أكبر من الآخرين بسبب احساسه بالتفوق عليهم، وأنه يستحق الأشياء الأفضل في الحياة، واعتقاده أن تلقيه تقديرات أقل مما يعتقد أنه يستحقه يعتبر اهانة لذلكه.

حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: تتمثل في النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين الهناء الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاستحقاق الأكاديمي.
- 2- الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في جامعة القصيم وتشمل (المقر الرئيسي في بريدة، الرس، عنيزة) في التخصصات العلمية والنظرية.
- 3- الحدود الزمانية: في العام الأكاديمي (2023/م/1444هـ).

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

أولاً: الهناء الأكاديمي Academic Well-Being

الهناء الأكاديمي هو أحد أشكال الهناء الذاتي، ويعتبر مفهوم الهناء الذاتي من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس والتي تتسق مع التحول إلى علم النفس الإيجابي، والتركيز على النواحي الإيجابية من الشخصية Macaskil (2014) & Denovan.

نماذج الهناء الأكاديمي: يلخص الباحثان أهمها فيما يلي:

نموذج الهناء الذاتي في المدرسة (SWBS) (Tian (2008): ويفترض ثلاثة أبعاد للهناء الذاتي في المدرسة هي "الرضا المدرسي"، و"الانفعالات الإيجابية في المدرسة، والانفعالات السلبية في المدرسة"، ونموذج Hidayah (2016) للهناء المدرسي: ويفترض أن الهناء المدرسي يتضمن أربعة أبعاد، هي: الظروف المدرسية، ومناخ التدريس والتعلم، وخدمة الطلاب، والعلاقات الاجتماعية/ المحبة، ونموذج EPOCH لهناء المراهقين Kern et al. (2016)، ويؤكد هذا النموذج على إن الهناء يتضمن خمسة عوامل هي: الاندماج، والمثابرة، والتفاوض، والترابط، والسعادة (Kern et al., 2016).

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت الهناء مثل دراسة علة (2019) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الهناء النفسي وفقاً لمتغير النوع باتجاه الطالبات، وأن مستوى الهناء كان متوسطاً، وتوصلت دراسة على (2020) التي أجريت على عينة (755) من طلاب الجامعة أن: مستوى الهناء الذاتي كان مرتفعاً، ووجود فروق في مستوى الهناء الذاتي وفقاً لمتغير النوع باتجاه الذكور، ووفقاً لمتغير الكلية باتجاه الكليات العلمية، ولم تظهر فروق في الهناء الذاتي تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي ونوع الكلية، كشفت نتائج دراسة راوي (2021) التي



أجريت على عينة (400) طالبةً من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المينا، أن مستوى الهناء النفسي كان مرتفعاً، وكشفت دراسة العدواني والظفيري (2023) على عينة من (322) طالباً وطالبةً أن مستوى الهناء النفسي كان مرتفعاً في جميع أبعاد مقياس الهناء النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهناء النفسي تعزي لمتغيرات النوع أو العمر أو التخصص أو السنة الدراسية.

ثانياً: التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning

في التعلم المنظم ذاتياً، يحدد المتعلمون أهداف تعلمهم بشكل مستقل عن التعليمات الخارجية، ويحاولون تحقيق تلك الأهداف التي يسعون إليها من خلال وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، والتحكم فيها وتنظيمها (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2023)، ويشكل التعلم المنظم ذاتياً حجر الزاوية في استقلالية المتعلم، ويتعلق بكيف يستخدم المتعلمون المعارف والمهارات الما وراء معرفية لمراقبة وتنظيم العمليات المعرفية، والدافعية، والسلوكية في التعلم (Huang & Lajoie, 2021).

ثانياً: النماذج النظرية للتعلم المنظم ذاتياً

1- النموذج المعرفي الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتياً: يفترض (Zimmerman, 2000) أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاثة مراحل هي مرحلة التفكير القبلي forethought (قبل التعلم) وتشمل عمليتين هما تحديد الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، ومرحلة الأداء (أثناء التعلم): وتتضمن تنفيذ المتعلمين استراتيجيات التعلم، وتتضمن عمليتين هما التحكم في الذات، وملاحظة الذات، ومرحلة التأمل الذاتي (بعد التعلم): وتتضمن عمليات: التقويم الذاتي، ورد الفعل الذاتي، والعزو السببي.

2- نموذج التعلم المنظم ذاتياً (Pintrich, 2000) يفترض: أن التعلم المنظم ذاتياً يتضمن تنظيم الأفراد معرفتهم ودوافعهم وسلوكهم، وتحكمهم فيها، وتوجيهها من خلال أهدافهم والسياق البيئي، ويستطيع المتعلمون مراقبة أفعالهم، واستخدام الأهداف لتقييم مدى كفاية تعلمهم، ويصنف النموذج إلى ثلاث فئات هي الاستراتيجيات: (المعرفية، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر)

3- نموذج التجهيز المزودج (Boekaerts, 1999) يفترض: وجود مسلكين بديلتين للتجهيز هما: (مسلك الإلتقان مقابل مسلك المواجهة)، ويتحدد استخدام أي من المسلكين في ضوء أنماط الدوافع الرئيسة التي يمتلكها الطالب عند التعامل مع أي مهمة تعليمية.

نماذج أخرى مثل نموذج ما وراء المعرفي والوجداني للتعلم المنظم ذاتياً (Efklides, 2011)، ونموذج التعلم المنظم ذاتياً (Hadwin et al, 2011)، ونموذج التنظيم الدافعي.

(Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2012) ودراسة (Arslan, 2018) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين تنظيم الذات الأكاديمي والصحة النفسية والهناء الوجداني، وأظهرت دراسة Mascia (et al, 2020) أن تنظيم الذات يؤثر بشكل إيجابي على الهناء النفسي والمدرسي وجودة الحياة، وكشفت نتائج



دراسة (Fomina et al, 2020) أن قدرات تنظيم الذات تنبأت بالمظاهر المختلفة للهناء النفسي، وأظهرت دراسة (Fan & Cui, 2024) وجود علاقة موجبة دالة بين تنظيم الذات والهناء النفسي.

ثالثًا: الاستحقاق الأكاديمي Academic Entitlement

يعتبر الاستحقاق الأكاديمي أحد المشكلات التي انتشرت بشكل كبير في الأونة الأخيرة بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، وبصفة خاصة بين طلاب الجامعات، والتي نتجت عن التغييرات السلبية في اهتمامات الطلاب من التوجه نحو النجاح والتفوق إلى التوجه نحو تحقيق النجاح بأي طريقة حتى لو لم يكن يستحقونه. (Brant & Castro, 2019)

النماذج المفسرة للاستحقاق الأكاديمي

أولًا: نموذج الاستهلاك الأكاديمي (Singleton-Jackson & Jackson, 2010)

افترض أن الطلاب يشبهون المستهلكين، أو العملاء في مجال التجارة، حيث يقومون بدفع رسوم دراسية مقابل حصولهم على خدمات تعليمية ومن ثم يجب أن يحصلوا على نفس الخدمات والمنتجات التي يحصل عليها العميل في المجال الاقتصادي، واعتبار الطلاب دائمًا على حق.

ثانيًا: نموذج الشعور بالتفوق على الآخرين

يفترض أن الاستحقاق الأكاديمي قد ينتج عن تصور الطلاب أنهم أكثر تفوقًا من زملائهم نتيجة لما يتمتعون به من قدرات عقلية، وبالتالي يشعرون بأحقيتهم في الحصول على النواتج الإيجابية، وقد تكون هذه التصورات عن الذات خاطئة وبالتالي قد ينتابهم بشكل مخالف للواقع الاحساس بالإحباط والظلم عندما لا ينالون ما يتوقعونه (Freis & Hansen-Brown, 2021)، وتقتصر الدراسة الحالية على مكوبي توقعات الاستحقاق، والترجسية للاستحقاق الأكاديمي.

وقد أظهرت دراسات كل من (Whatley et al. 2019; Kumari & Gautam, 2022) أن الذكور قرروا الاستحقاق الأكاديمي بدرجة أكبر من الإناث، وأظهرت دراسة (الضبع، 2020) أن المستوى العام للاستحقاق الأكاديمي كان مرتفعًا، ووجود فروق دالة إحصائية في الاستحقاق الأكاديمي وفقًا لمغير النوع باتجاه الذكور، وعن التخصص الدراسي باتجاه التخصص النظري، وكشفت دراسة (Miller, 2013) أن الاستحقاق الأكاديمي تنبأ بالرضا عن الجامعة، وأظهرت دراسة (Reysen, 2013) عدم وجود علاقات دالة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة، وأظهرت دراسة (George-Levi & Laslo-Roth, 2021) وجود علاقة سلبية بين الاستحقاق والرضا عن الحياة، كما كشفت دراسة (Achacoso, 2002) أن معتقدات الاستحقاق ارتبطت بشكل إيجابي باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة (Arslan, 2018) فحص علاقة الاستبعاد الاجتماعي بكل من الصحة النفسية والهناء الوجداني (الانفعالات الموجبة، والانفعالات السالبة) في المدرسة ما والدور الوسيط والمعدل للتنظيم الذاتي



الأكاديمي في تلك العلاقة، وتألفت العينة من (313) مراهقاً (تمتد اعمارهم من 11 ال 19 سنة)، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة أن تنظيم الذات الأكاديمي توسط جزئياً العلاقة بين مشكلات الصحة النفسية والهناء الوجداني، ووجود علاقة موجبة دالة بين تنظيم الذات الأكاديمي الصحة النفسية والهناء الوجداني. واستهدفت دراسة **Chu et al. (2020)** التعرف على علاقة التعلم المنظم ذاتياً بعادات القراءة والهناء الوجدان الموجب والرضا عن الحياة) لدي عينة مؤلفة من (1090) من تلاميذ الصف الرابع، وكشفت عن وجود علاقة موجبة دالة بين التعلم المنظم ذاتياً وكل من عادات القراءة والهناء

وسعت دراسة **Fomina et al. (2020)** إلى فحص دور تنظيم الذات في التنبؤ بالهناء النفسي، تكونت العينة من (239) من طلاب المدارس الثانوية في موسكو، كشفت نتائج الدراسة عن قدرات تنظيم الذات تنبأت بالمظاهر المختلفة للهناء النفسي، وهدفت دراسة **Xiyun et al. (2022)** فحص دور كل من فعالية الذات للمعلم وتنظيم الانفعال في التنبؤ بالهناء النفسي في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تكونت العينة من (276) معلماً للغة الإنجليزية، وظهرت النتائج أن كلاً من فعالية الذات للمعلم وتنظيم الانفعال تنبأ بشكل دال بالهناء النفسي، وكانت فعالية الذات للمعلمين أقوى ارتباطاً بالهناء النفسي مقارنة بتنظيم الانفعال، وهدفت دراسة **Heffernan, & Gates (2018)** إلى فحص علاقة مدركات الاستحقاق الأكاديمي لدي الطلاب بالهناء الوجداني المرتبط بالوظيفة، وتألفت العينة من (118) من أعضاء هيئة التدريس في الخدمات الإنسانية والارشادية والعمل الاجتماعي، ومن بين النتائج التي كشفت عنها الدراسة وجود علاقة بين الهناء السليبي ومدركات الاستحقاق الأكاديمي لدي العينة، وأن أعضاء هيئة التدريس ذوي المراتب الأكاديمية الاقل أدركوا أن طلابهم أكثر استحقاقاً، واستهدفت دراسة **Whitley et al. (2019)** فحص العلاقة بين الترجسية الأكاديمية - كمفهوم مرتبط بالاستحقاق الأكاديمي - وكل من النوع، والتحصيل الدراسي (GPA)، وتقدير الذات، تألفت العينة من (418) من طلاب الجامعة، ومن بين النتائج التي كشفت عنها: وجود علاقة موجبة بين الترجسية الأكاديمية وتقدير الذات، وجود علاقة سالبة دالة بين الترجسية الأكاديمية والتحصيل الدراسي (GPA).

وسعت دراسة **Reysen et al. (2020)** إلى استكشاف العلاقات بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة والأداء الأكاديمي، تألفت العينة من (311) من طلاب الجامعة (146) من الطلاب غير المعرضين للخطر أكاديمياً، و(165) من الطلاب المعرضين للخطر أكاديمياً، وكشفت نتائج الدراسة عما يلي: وجود فروق دالة في الرضا عن الحياة بين الطلاب غير المعرضين للخطر الأكاديمي والمعرضين للخطر لصالح الطلاب غير المعرضين للخطر الأكاديمي، ووجود علاقة موجبة دالة بين الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة لدي الطلاب غير المعرضين للخطر الأكاديمي، وعدم وجود علاقة دالة بين الأداء الأكاديمي والرضا عن الحياة لدي الطلاب المعرضين للخطر الأكاديمي، وعدم وجود علاقة دالة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة لدي الطلاب المعرضين للخطر الأكاديمي، وعدم وجود علاقة دالة بين الاستحقاق الأكاديمي والرضا عن الحياة لدي الطلاب



المعرضين للخطر الأكاديمي، ووجود علاقة سالبة دالة بين الاستحقاق الأكاديمي، والرضا عن الحياة لدي العينة ككل.

واستهدفت دراسة وداعة (2023) إلى التعرف على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية، والفروق في الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية تبعاً للجنس (ذكور - إناث) والتخصص (إنساني - علمي). وقد توصلت نتائج الدراسة إلى العلاقة العكسية بين الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية وعدم وجود فروق في الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية ناتجة عن للجنس والتخصص.

ومن بين أهداف دراسة الجيلبي والسحمة (2021) الكشف عن مستوى الهناء الذاتي الأكاديمي، والتعرف على الفروق في الهناء الذاتي الأكاديمي بحسب الجنس والمرحلة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (540) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الهناء الذاتي الأكاديمي كان مرتفعاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهناء الذاتي الأكاديمي ناتجة عن الجنس والمرحلة الدراسية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع الدراسة: جميع طلاب وطالبات جامعة القصيم (مرحلة البكالوريوس) بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (56899) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

1- العينة الاستطلاعية: تكونت من (200) طالباً وطالبة بجامعة القصيم، تم اختيارها بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة وصلاحياتها للاستخدام.

2- العينة الأساسية: تكونت من (607) طالباً وطالبة من جامعة القصيم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات والتخصصات بمتوسط عمر مقداره (21.10) وانحراف معياري مقداره (1.66)، وطبقت عليهم أدوات الدراسة، وكان توزيع أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي: (296) من طلاب التخصص العملي بنسبة (48.80%)، (311) من طلاب التخصص النظري بنسبة (51.20%)، و (194) ذكور بنسبة (32.00%)، و (413) إناث بنسبة (68.00%).

جدول (1) توزيع العينة الأساسية وفقاً لمتغيري النوع، والتخصص التعليمي

النسب المئوية	التكرارات	التصنيف	المسار
48.80%	296	عملي	التخصص التعليمي
51.20%	311	نظري	
100%	607	المجموع	النوع
32.00%	194	ذكور	
68.00%	413	إناث	
100%	607	المجموع	



رابعاً: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الهناء الأكاديمي: إعداد الباحثة

- وصف المقياس: تألف المقياس في صورته الأولى من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: الاندماج (14 فقرات)، والمثابرة (11 فقرة)، والتفاؤل (12 فقرة)، والترابط (11 فقرة)، والسعادة أو الرضا عن الدراسة (10 فقرات)، كما يوضح ذلك جدول (2)

جدول رقم (2) يوضح توزيع فقرات مقياس الهناء الأكاديمي على أبعاده

م	البعد	المفردات	الدرجة الدنيا والدرجة القصوى
1	الاندماج	1, 6, 11, 16, *21, 26, 31, 36, *41, 42, 47, 52, 54, 56	70-14
2	المثابرة	2, *7, 12, 17, 22, 27, *32, 37, 43, 48, 53	55-11
3	التفاؤل	3, 8, 13, 18, 23, *28, 33, *38, 44, 49, 55	55-11
4	الترابط	4, 9, 14, 19, *24, 29, *34, 39, 45, 50	50-10
5	السعادة	5, 10, 15, *20, 25, 30, 35, 40, 46, 51	50-10

* عبارات عكسية

- تصحيح المقياس: تتم الاستجابة للمقياس على تدرج ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا - تنطبق كثيراً - محايد - تنطبق قليلاً - لا تنطبق تمامًا) لتقابل الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) على الترتيب مع عكس التدرج في العبارات السلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الهناء الأكاديمي لدى الطلاب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس الهناء الأكاديمي من خلال ما يلي:

أ- صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولى على محكمًا (13) من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي حيث حظيت جميع العبارات بنسبة اتفاق أعلى من (80%) من المحكمين باستثناء فقرتين كانت نسبة الاتفاق عليهما أقل من (80%) وهي: (فقرة في بعد التفاؤل - وفقرة في بعد الترابط) وبالتالي تم حذفهما، وتم تعديل ما أوصى به المحكمون من تعديلات في صياغة بعض الفقرات.

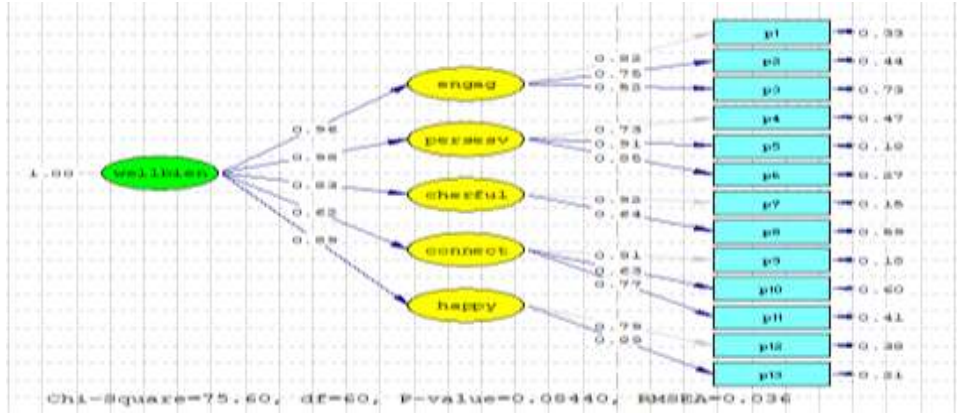
ب- الصدق العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=200) على فقرات المقياس باستخدام برنامج **LESREL 8.5**، وتم تكوين حزم أو تجمعات **Parcels** من الفقرات، وتم تكوين (13) حزمة من المتغيرات وفقاً لقيم متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس بواقع (3) حزم لمتغيرات الاندماج والمثابرة والترابط، و(2) حزمة لمتغيرات التفاؤل والسعادة، ثم إجراء التحليل العاملي التوكيدي وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات

حسن المطابقة كما يوضحها جدول (3).

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تخزيم العناصر لمقياس الهناء الأكاديمي

RMSEA	X ² / df	P-Value	X ²
0.03	1.26	0.084	75.60
CFI	IFI	AGFI	GFI
0.99	0.99	0.92	0.95

الشكل التالي يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهناء الأكاديمي



شكل (1) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الهناء الأكاديمي بعد تخزيم عناصره

حزم عناصر المقياس - (engag) الاندماج - (perserv) المثابرة - (cherful) التفاؤل

- (connect) الترابط - (happy) السعادة - (wellbien) الهناء الأكاديمي.

ج- صدق الاتساق الداخلي: بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للهناء الأكاديمي، وكشفت النتائج أن معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة امتدت من (0.520-0.796)، ومعاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية امتدت من (0.670-0.907) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما يلي الاندماج (0.859) المثابرة (0.873)، التفاؤل (0.826)، الترابط (0.853) السعادة (0.897)، الهناء الأكاديمي ككل (0.953) مما يعني أن قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة وهذا يدل على تمتع المقياس وأبعاده المختلفة بثبات مرتفع يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً: إعداد (De Beni et al., 2014) تعريف الباحثة

1- وصف المقياس: تضمنت النسخة الأصلية للمقياس (50) فقرات موزعة على خمسة أبعاد بمعدل (10) فقرات للبعد، كما هو موضح في جدول (4).



جدول (4) يوضح توزيع مفردات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على أبعاده

م	البعد	المفردات	الدرجة الدنيا والدرجة القصوى
1	التنظيم	46-41* -36 -21 -* 16 -*10-6-1	40-8
2	التفصيل	47-42-37* -32 -27 -*22 -17 -12 -7 -*2	50-10
3	الاستعداد لامتحان	48-43-38* -33-28-23-18 -13 -8-3	50-10
4	التقويم الذاتي	44-39-34* -29-24 -14-9-4	40-8
5	ما وراء المعرفة	50-45 -40 -35-30 -* 25 -20 -15-11-5	50-10

تصحيح المقياس: وتتم الإجابة على المفردات من خلال استخدام مقياس ليكرت الخماسي (تنطبق تمامًا، تنطبق إلى حد ما، محايد، لا تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تمامًا)، لتقابل الدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي والعكس في حالة المفردات السلبية، وتتراوح درجة كل بعد من أبعاد المقياس ما بين (10 - 50) وكلما زادت الدرجات على كل بعد من الأبعاد دل ذلك على توافر هذا البعد بشكل أكبر.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس المترجم في صورته الأولى على (13) محكمًا في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي لإبداء آرائهم في أبعاد المقياس وفقراته من حيث: مدى ارتباط كل فقرة بالبعد المتممة له، ومدى وضوح صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد أكد المحكمون على مناسبة صياغة فقرات المقياس وفق متغيرات وأهداف الدراسة والمستوى العمري لعينتها، ولم تحذف أي فقرة وبالتالي تكون المقياس في صورته النهائية من (50) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية، يتضمن كل بعد (10) فقرات.

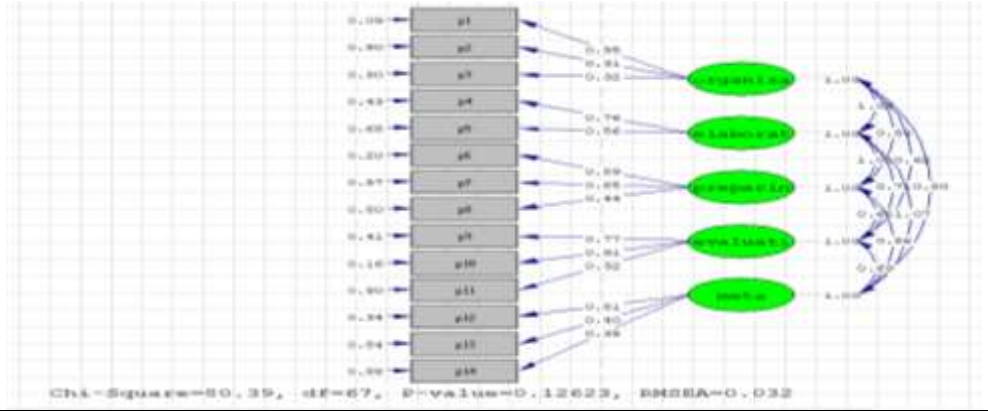
ب- الصدق العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=200) على مفردات المقياس باستخدام برنامج **LESREL 8.5** وذلك لاختبار نموذج العوامل الخمسة لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على فقرات المقياس، وتوصلت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (5).

جدول (5) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تحريم العناصر لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم

ذاتيًا (ن=200)

<i>RMSEA</i>	<i>X2/ df</i>	<i>P-Value</i>	<i>X2</i>
0.03	1.19	0.12	80.39
<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>
0.98	0.98	0.93	0.95

والشكل التالي يوضح نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا



شكل (2) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بعد تحزيم عناصره (PI-P14) حزم عناصر المقياس - (organiza) التنظيم - (elaborat) التفصيل - (preparin)

الاستعداد للامتحان - (evaluati) التقويم الذاتي - (meta) ما وراء المعرفة.

صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة وتراوحت من (0.337-0.772) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يلي: استراتيجية التنظيم (0.698)، واستراتيجية التفصيل (0.765)، واستراتيجية الاستعداد للامتحان (0.748)، واستراتيجية التقويم الذاتي (0.688)، واستراتيجية ما وراء المعرفة (0.633) وتعتبر قيم مقبولة، مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

ثالثًا: مقياس الاستحقاق الأكاديمي: (إعداد الباحثة)

- وصف المقياس: تألف المقياس في صورته الأولى من (30) فقرة موزعة على بعدين، وهما: توقعات الاستحقاق (15) فقرة، والرجسية الأكاديمية (15) فقرة.

وتوزيع مفردات مقياس الاستحقاق الأكاديمي على أبعاده: التوقعات الأكاديمية فقراته (1-15)، وتمتد درجاته من (15-75) درجة، بينما بعد الرجسية الأكاديمية فقراته (16-30) تمتد درجاته من (15-75) درجة

- تصحيح المقياس: تتم الاستجابة للمقياس على تدرج ليكرت الخماسي باختيار استجابة من الخمس استجابات التالية (تنطبق تمامًا - تنطبق كثيرًا - محايد - تنطبق قليلاً - لا تنطبق تمامًا) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى الطلاب.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (13) محكمًا في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي، حيث حظيت جميع العبارات بنسبة اتفاق أعلى من (80%) من المحكمين، وبذلك أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (30) فقرة بواقع (15) فقرة في كل بعد، كما تم تعديل ما أوصى به المحكمين من التعديلات في صياغة بعض الفقرات.

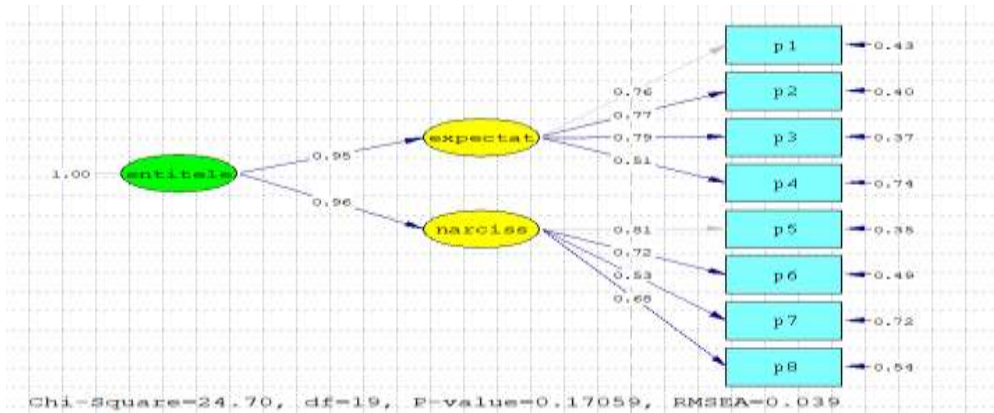
ب- الصدق العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية بإجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية على الارتباطات البينية بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=200) على مفردات المقياس باستخدام برنامج *LESREL 8.5*، وتم تكوين عدد (8) حزم من المتغيرات وفقًا لقيم متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية على فقرات المقياس بواقع (4) حزمة في كل بعد، ثم إجراء التحليل العاملي التوكيدي وقد أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة إلى حد كبير فقد جاءت مؤشرات حسن المطابقة كما يوضحها جدول (6).

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي بعد تحزيم العناصر لمقياس الاستحقاق الأكاديمي

RMSEA	X2/ df	P-Value	X2
0.039	1.3	0.170	24.70
CFI	IFI	AGFI	GFI
0.99	0.99	0.94	0.97

يتضح من جدول (6) أن النموذج المفترض لمقياس الاستحقاق الأكاديمي يطابق بدرجة كبيرة بيانات،

ويوضح الشكل الآتي ذلك:



شكل (3) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاستحقاق الأكاديمي بعد تحزيم عناصره

(PI-P8) حزم عناصر المقياس - (expectat) توقعات الاستحقاق - (narciss) النزجسية الأكاديمية

- (entitele) الاستحقاق الأكاديمي.



ج- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي، وكشفت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس، وقد امتدت بالنسبة لل فقرات من: (0.435-0.979)، أما معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للاستحقاق الأكاديمي فكانت بالنسبة للتوقعات الأكاديمية (0.957**)، والدرجة الكلية الأكاديمية (0.954**) مما يدل على أن المقياس يتمتع بصدق جيد.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يلي التوقعات الأكاديمية (0.854)، والدرجة الكلية الأكاديمية (0.851)، الاستحقاق الأكاديمي ككل (0.919) يتضح مما سبق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ مقبولة وجيدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتيجة السؤال الأول الذي نصّ على "ما مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي من خلال اختبار "ت" للعينات الواحدة فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (7)

جدول (7) دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الهناء الأكاديمي (ن=607)

البعء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
الاندماج	48.58	10.48	47.6	*2.31
المثابرة	37.02	7.50	37.4	1.23
التفاؤل	40.01	8.84	37.4	**7.28
الترايط	31.82	7.71	34.00	**6.95-
السعادة	33.82	7.71	34.00	0.573-
الهناء الأكاديمي	193.65	24.59	190.4	**3.26

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة على الهناء الأكاديمي ككل وبين المتوسط الفرضي له عند مستوى (0.01) باتجاه المتوسط الفعلي.

كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد الاندماج وبين المتوسط الفرضي عند مستوى (0.05) وعلى بعد التفاؤل، وبعد الترايط عند مستوى (0.01) باتجاه المتوسط الفعلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد المثابرة، وعلى بعد السعادة وبين المتوسط الفرضي لهما.

ويمكن تفسير نتيجة " أن طلاب جامعة القصيم يظهرون مستوى مرتفع في بعدي الاندماج والتفاؤل وكذلك في الهناء الأكاديمي ككل " من خلال ما توفره لهم الجامعة من ميسرات ومزايا من شأنها أن ترفع مستوى الهناء الأكاديمي لديهم مثل توفير رواتب شهرية لهم، فضلاً عما تمنحه من مكافآت للمتفوقين، كما تتيح الجامعة للطلاب



الفرصة لممارسة الانشطة المختلفة، ومثل هذه الأمور تزيد بالطبع من درجة الهناء الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (علة، 2019؛ الخطيب؛ القرعان، 2020، Al-Atabi& Hussein,2022)، وتختلف مع دراسة (علة، 2020؛ وداعة، 2023)، ويعزوا الباحثان عدم وجود فروق في بعد المثابرة والسعادة إلى امكانية ان الطلاب يواجهون بعض الصعوبات سواء في فهم بعض المقررات أو صعوبة امتحانها، فضلاً عن التشدد في تطبيق القواعد الخاصة بالحضور والغياب في الجامعة، وكذلك تشتت الطلاب بالأجهزة الرقمية مما يقلل من قدرتهم على المثابرة واحساسهم بالسعادة.

ثانياً: نتيجة السؤال الثاني الذي نصّ على "ما استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً الشائعة لدى طلاب جامعة القصيم؟"

ولالإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال قيمة اختبار "ت" للعينة الواحدة، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (8):

جدول (8) دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (ن=607)

الترتيب	نسبة التوافر %	قيمة ت	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد
4	66.52	*2.11-	27.2	6.81	26.61	التنظيم
1	75.82	**13.57	3.400	7.11	37.91	التفصيل
2	69.86	**2.58	34.00	8.01	34.84	الاستعداد لامتحان
5	61.16	**8.78-	27.2	7.08	24.67	التقويم الذاتي
3	68.6	1.07	34.00	7.04	34.30	ما وراء المعرفة

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استراتيجية التنظيم وبين المتوسط الفرضي لها عند مستوى (0.05) وعلى استراتيجية التقويم الذاتي عند مستوى (0.01) باتجاه المتوسط الفرضي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استراتيجية التفصيل وفي استراتيجية الاستعداد لامتحان وبين المتوسط الفرضي لها عند مستوى (0.01) باتجاه المتوسط الحسابي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استراتيجية ما وراء المعرفة وبين المتوسط الفرضي لها.

من خلال العرض السابق يتضح أن استراتيجية التفصيل هي الأكثر شيوعاً، يليها استراتيجية الاستعداد لامتحان ويمكن تفسير ذلك بأن استراتيجيتي التفصيل والاستعداد لامتحان هما أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب سواء في الاستذكار طوال العام (التفصيل)، أو للاستعداد لامتحان، كما يمكن تفسير حصول استراتيجية ما وراء المعرفة، واستراتيجية التنظيم، على الترتيب الأخير كون جميع الطلاب لا يندمجون في استخدام مثل تلك الاستراتيجيات لعدم ارتباط أي من الاستراتيجيتين بشيء ملزم في العملية الدراسية سواء الاستذكار، أو الامتحانات، أيضاً يمكن تفسير قلة الشيوع النسبي لاستراتيجية التقويم الذاتي في ضوء أن الكثير من



الطلاب لا يهتمون بإجراء تقييم ذاتي لما يقومون به من أداء. تتفق هذه النتيجة بوجود مستوى للتعليم المنظم ذاتياً ممتد من المستوى المرتفع إلى المتوسط (حسب نوع الاستراتيجية) مع نتائج دراسات كل من الغداني وآخرون (2017) والتي كشفت عن وجود مستوى مرتفع من التعليم المنظم ذاتياً، وتختلف مع دراسة عودات؛ أبو غزال (2016) والتي كشفت عن وجود مستوى متوسط من التعليم منظم ذاتياً الكلي وابعاده الفرعية، ودراسة خروب؛ لبوز (2023) والتي كشفت عن أن مستوى استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً كان متوسطاً. ثالثاً: نتيجة السؤال الثالث الذي نصّ على " ما مستوى الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي من خلال اختبار "ت" للعينة الواحدة فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (9):

جدول (9) الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد مقياس الاستحقاق الأكاديمي (ن=663)

البعء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
توقعات الاستحقاق	47.31	12.15	51.00	-7.46**
الترجسية الأكاديمية	43.42	12.05	47.6	-8.53**
الاستحقاق الأكاديمي	90.73	23.46	98.6	-8.25**

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على بعد توقعات الاستحقاق، وعلى بعد الترجسية الأكاديمية وعلى الاستحقاق الأكاديمي ككل وبين المتوسط الفرضي له عند مستوى (0.01) باتجاه المتوسط الفرضي.

يمكن تفسير "المستويات المنخفضة لدى طلاب جامعة القصيم في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي وكذلك في الاستحقاق الأكاديمي ككل" من خلال ما تضعه الجامعة من قواعد تحدد الحقوق والواجبات لكل طالب سواء من حيث علاقته بأساتذته، أو إدارة الجامعة مما يقلل من شعور أي طالب باستحقاقه معاملة خاصة، أو تقديرات أعلى، كذلك توقيع الجامعة عقوبات على من يخترق القواعد الجامعية بإظهار سلوكيات مرتبطة بالاستحقاق.

وعدم دفع الطالب مصروفات مبالغ فيها وصراف الجامعة رواتب للطلاب تقلل من شعورهم بالاستحقاق الأكاديمي وذلك بما يتسق مع نظرية نموذج الاستهلاك الأكاديمي والذي افترضه Singleton-Jackson (2010) & Jackson، وبالتالي عدم نظرة الطلاب إلى أنفسهم باعتبارهم عملاء، عدم اعتقادهم أنهم يستحقون النتائج الإيجابية إلا في ضوء بذلهم الجهد المطلوب، وعدم اعتقادهم أن التقديرات العالية يمكن شرائها أو أنها حق لهم.

تختلف النتيجة اظهار طلاب جامعة القصيم مستويات منخفضة في أبعاد الاستحقاق الأكاديمي (توقعات الاستحقاق - الترجسية الأكاديمية) مع نتائج دراسة (Kumari & Gautam, 2022) (الضبع، 2020)، والتي توصلت إلى أن، المستوى العام للاستحقاق الأكاديمي كان مرتفعاً لدى عينة من (317) من طلاب

الجامعة، ودراسة الشافعي (2022) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الاستحقاق الأكاديمي بأبعاده لدى عينة من (320) من طلاب الجامعة.

رابعاً نتيجة السؤال الثالث الذي نصّ على "ما أفضل نموذج سببي يفسر العلاقات المتبادلة بين الهناء والاستحقاق الأكاديمي وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب جامعة القصيم؟"

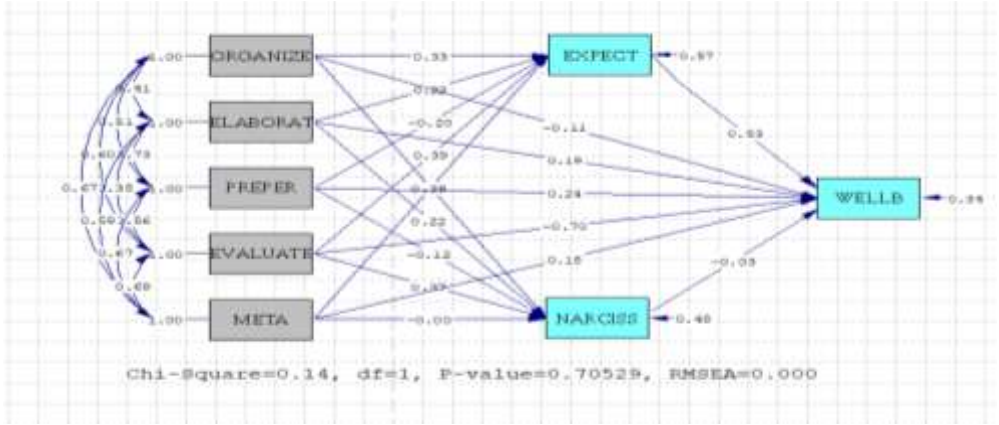
وللإجابة على هذا التساؤل تم افتراض عدة نماذج نظرية وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، ومن ثم تم إجراء أسلوب تحليل المسارات *Path analysis* باستخدام برنامج (ليزرل 8.51) لاختبار النموذج السببي المفترض لمصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات النموذج للكشف عن التأثيرات السببية وبين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والاستحقاق، والهاء الأكاديمي، وكان أفضل نموذج هو الذي افترض وجود تأثيرات سببية مباشرة وغير مباشرة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (التنظيم - التفصيل - الاستعداد للامتحان - التقويم - ما وراء المعرفة) كمتغيرات مستقلة وأبعاد الاستحقاق الأكاديمي كمتغيرات وسيطة وبين الهناء الأكاديمي كمتغير تابع، ويوضح جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج

جدول (10) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج السببي (ن=607)

<i>GFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>X2/ df</i>	<i>P-Value</i>	<i>X2</i>
1.00	0.00	0.14	0.705	0.14
<i>AIC</i>	<i>CFI</i>	<i>ECVI</i>	<i>IFI</i>	<i>AGFI</i>
70.14	1.00	0.118	1.00	0.998

يتضح من جدول (10) أن مطابقة النموذج السببي للبيانات جيدة حيث وقعت كافة المؤشرات في مداها

المثالي، والشكل اللاتي يوضح ذلك:



شكل (4) النموذج السببي المقترح

(organize) التنظيم - (elaborat) التفصيل - (preper) الاستعداد للامتحان - (evaluate)

التقويم - (meta) ما وراء المعرفة - (expect) توقعات الاستحقاق - (narciss) النرجسية الأكاديمية - (well) الهناء الأكاديمي.



جدول (11) التأثيرات المباشرة في النموذج السببي الأفضل للعلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة (ن=607)

المتغير المستقل أو الوسيط	الهناء الأكاديمي			توقعات الاستحقاق			الترجسية الأكاديمية		
	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	معامل المسار	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
التنظيم	0.12	0.03	**3.58	0.33	0.04	**8.26	0.39	0.03	**10.61
التفصيل	0.18	0.03	**4.95	0.22	0.04	**4.99	0.22	0.04	**5.29
الاستعداد للامتحان	0.24	0.04	**5.96	0.19	0.05	**3.85	0.12	0.034	**10.42
التقويم	0.71	0.03	**19.13	0.39	0.04	**9.55	0.36	0.03	**9.56
ما وراء المعرفة	0.17	0.04	**4.22	--	--	--	--	--	--
توقعات الاستحقاق	0.82	0.03	**26.25	--	--	--	--	--	--
الترجسية الأكاديمية	--	--	--	--	--	--	--	--	--

وأيضاً الجدول التالي يوضح التأثيرات غير المباشرة.

جدول (12) التأثيرات غير المباشرة في النموذج السببي الأفضل للعلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	الهناء الأكاديمي		
	قيمة "ت"	الخطأ المعياري	من خلال توقعات الاستحقاق
التنظيم	**10.38	0.026	0.27
التفصيل	**6.66	0.027	0.18
الاستعداد للامتحان	**12.35	0.030	0.15-
التقويم	**5.00	0.027	0.31
ما وراء المعرفة	--	--	--

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بتأثيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الهناء الأكاديمي تتضمن:

1- التأثيرات غير المباشرة وشملت: وجود تأثيرات موجبة مباشرة في كل من استراتيجيات التفصيل، والاستعداد للامتحان، وما وراء المعرفة على الهناء الأكاديمي، ووجود تأثيرات سالبة مباشرة في كل من استراتيجيات التنظيم والتقويم الذاتي على الهناء الأكاديمي، ويمكن تفسير التأثيرات الموجبة المباشرة من كل من استراتيجيات التفصيل، والاستعداد للامتحان، وما وراء المعرفة على الهناء الأكاديمي من خلال أن التعلم المنظم ذاتياً يتمتع المتعلم بالاستقلالية؛ حيث يحدد أهدافه بشكل مستقل عن أي تعليمات صادرة له من الآخرين، ويسعى إلى تحقيقها من خلال ما يراه من خطط كما يمتلك مستويات مرتفعة من المصادر مثل الدافعية، والمبادأة الشخصية، والمثابرة، ومثل هذه الخصائص تزيد من شعور الطالب بالهناء الأكاديمي.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Arslan, 2018) ودراسة (Chu et al., 2020) دراسة (Fomina et al., 2020).

أما بالنسبة للتأثيرات السالبة المباشرة في كلٍ من استراتيجيات التنظيم والتقييم الذاتي على الهناء الأكاديمي يعزو الباحثان ذلك إلى أن التنظيم والتقييم الذاتي يتضمنان وضع الطالب للأهداف لتعلمه، والخطط النوعية لتحقيق أهدافه، ومراقبة الطالب لعمليات تعلمه وتحديد ما وقع فيه من سلبيات وقد تفرض مثل هذه الاجراءات والخطط ضغوطاً على الطالب مما يؤثر بشكل سلبي على احساسه بالهناء الأكاديمي وتتفق هذه النتائج مع نتائج (Fomina et al., 2020, Xiyun et al. , 2022, Zhoc et al.,2022, Fan & Cui,2024) 2- التأثيرات غير المباشرة وتضمنت: وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة في كلٍ من استراتيجيات التنظيم والتفصيل على الهناء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق كمتغير وسيط، ويمكن تفسيرها من خلال ما يمتلكه الطالب من قدرة على التخطيط لوقته وأدائه في الاستدكار، وتنظيمهما على نحو جيد، وكذلك امتلاكه القدرة على توسعت المواد الدراسية وتفصيلها تؤثر بشكل إيجابي على الهناء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق.

ووجود تأثيرات غير مباشرة سالبة من استراتيجيات الاستعداد الامتحان والتقييم الذاتي على الهناء الأكاديمي من خلال توقعات الاستحقاق، ويمكن تفسيرها من خلال أن ما يتبعه الطالب من استراتيجيات للاستعداد للامتحانات وما يصاحبها من الاحساس بالقلق والتوتر قد يولد لديه توقعات الاستحقاق غير التكيفية، والتي تؤثر بدورها سلبيًا في الهناء الأكاديمي.

ثانيًا: ما يتعلق بتأثيرات الاستحقاق الأكاديمي في الهناء الأكاديمي تضمنت: وجود تأثير موجب مباشر من توقعات الاستحقاق على الهناء الأكاديمي، ويمكن تفسير تلك النتيجة من خلال أن توقعات الاستحقاق قد تكون تكيفية أو غير استغلالية لدى الطلاب وبالتالي تعكس إحساسًا بمجادة الذات، وتقدير الذات الصحي، مما يؤثر بشكل إيجابي على الهناء الأكاديمي.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Whatley et al., 2019; Kantar et al., 2024) ، وتتناقض مع نتائج دراسات كلٍ من (Reysen,2013,2020, Heffernan & Gates, 2018)

ثالثًا: فيما يعلق بتأثيرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في الاستحقاق الأكاديمي تضمنت: وجود تأثيرات موجبة مباشرة في كلٍ من استراتيجيات التنظيم، والتفصيل، والتقييم الذاتي في كلٍ من توقعات الاستحقاق، والنجسية الأكاديمية، ووجود تأثيرات سالبة مباشرة من استراتيجية الاستعداد للامتحان في توقعات الاستحقاق، والنجسية الأكاديمية.

يمكن تفسير التأثيرات الايجابية من خلال أن تلك الاستراتيجيات تتكون من عدة عمليات متميزة موجهة نحو الذات يستخدمها الطلاب في التعلم لتحويل قدراتهم وأهدافهم المعرفية إلى أداءات دائمة، كما يمتاز الطلاب الذين يستخدمون تلك الاستراتيجيات للتعلم المنظم ذاتيًا بالاستقلالية والمرونة، وتؤدي مثل هذه الخصائص



بالطلاب إلى توليد توقعات الاستحقاق لديهم في ضوء ما بذلوه من جهد، كما يمكن تفسير وجود تأثيرات سلبية مباشرة من استراتيجية الاستعداد للامتحان في توقعات الاستحقاق، والنجسية الأكاديمية من خلال أن استعداد الطالب للامتحان يجعله يتعرف على طبيعة مستواه الحقيقي، ويحدد نقاط قوته وضعفه، وقد يكتشف الطالب أثناء ذلك وجود أوجه قصور عديدة لديه لأسباب ترجع له شخصيًا وليس للآخرين مثل المعلمين مما يقلل لديه مشاعر الاستحقاق الأكاديمي والسلوكيات المرتبطة به، تتفق هذه النتائج (التأثيرات الإيجابية) مع نتائج دراسات كلٍ من (Achacoso, 2002; Dai et al. , 2021).

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- أن تلزم الجامعات اعضاء هيئات التدريس بتدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتضمن تلك الاستراتيجيات في المقررات الدراسية المختلفة، بحيث يحتوي كل مقرر الاستراتيجيات الملائمة له على هيئة توصيات للطلاب.
- 2- أن تعمل عمادة الجامعات بالملكة على توفير الأنشطة التي تجعل الطلاب يشعرون بالهناء الأكاديمي داخلها.
- 3- أن تحرص عمادة الجامعات على تنمية جميع جوانب شخصية الطلاب ولا تقصر وظيفتها في تنمية الجانب العلمي فقط.
- 4- أن تنفذ الجامعات برامج تساعد على تنمية الهناء الذاتي لدى الطلاب في النواحي الأكاديمية.
- 5- على الجامعات تشجيع الطلاب المتزمين بالسلوكيات الأكاديمية السليمة البعيدة عن الاستحقاق الأكاديمي، ومنحهم حوافز مادية.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسة الحالية يقدم الباحثان المقترحات التالية لأبحاث مستقبلية:
- 1- فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الهناء الأكاديمي لدى الطلاب الجامعة.
 - 2- فاعلية برنامج تدريبي لخفض الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
 - 3- علاقة الاستحقاق الأكاديمي بالتسويق الأكاديمي، والاحترق النفسي، والكمالية.
 - 4- إجراء الدراسات الطولية الهادفة إلى تتبع مستوى نمو الاستحقاق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
 - 5- علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة في التعلم عن بعد، والمستخدمه في التعلم المباشر.
 - 6- الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (العوامل الخمس الكبرى، والذكاء الانفعالي) لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

الغداني، سعيد بن محمد بن علي، الحارثي، إبراهيم بن سلطان بن علي، والخروصي، حسين بن علي بن طالب. (2017). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة



- عمان [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]، المنظومة.
<http://search.mandumah.com/Record/945846>
الجيلي، محمد عبدالله، السحمة، حمود بن عبدالرحمن محمد، والقحطاني، حمد محمد. (2021). التواضع الفكري كمنبئ بالهداء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية*، 5(16)، 133-156. <https://dx.doi.org/10.21608/ajahs.2021.140331>
عودات، أدهم ناصر محمد، وأبو غزال، معاوية محمود. (2016). *التعلم المنظم ذاتيا في ضوء العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. المنظومة. <http://search.mandumah.com/Record/747553>
خروي، حدة؛ وعبد الله، لبوز. (2023). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مباح ورقلة. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 16(1)، 184-200. <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/10792>
العدواني، حمدان سعود حمدان، والظفيري، سلوى عبدالهادي مجيد. (2023). مستوى الهداء النفسي لدى طلبة التربية الخاصة بكلية التربية الخاصة الأساسية في دولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، 200(3)، 625-656. <https://doi.org/10.21608/jsrep.2023.333762>
علة، عيشة. (2019). علاقة الهداء النفسي بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عمار ثليجي بالأغواط، الجزائر. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 12(3)، 94-116. <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122068>
علة، عيشة. (2020). علاقة الهداء النفسي بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات وأبحاث*، 12(1)، 196-208. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/107650>
الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2020). الاستحقاق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، 77(77)، 1-36. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.105576>
علي، لبنى إبراهيم (2020). مستوى الهداء الذاتي وعلاقته بالطموح والإيثار لدى طلبة جامعة مؤتة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 9(1)، 1-17.
الشافعي، نعمة فرج علي. (2022). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالولدية المفرطة وتحمل الإحباط الدراسي لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية - كليلينكية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 16(4)، <https://doi.org/10.21608/jfust.2022.126644.1612294-202>



- راوي، وفاء رشاد. (2021). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. *مجلة كلية رياض الأطفال*, 18(1)، 392-500.
<https://dx.doi.org/10.21608/jfkgp.2021.159391>.
- وداعة، زينة نزار. (2023). الاستحقاق الأكاديمي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 26(2)، 117-152.
<http://qu.edu.iq/journalart/index.php/QJHS>.
- Achacoso, M. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?" An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students. Doctoral dissertation. Retrieved from <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2486>
- Altıntaş, G., & Canbulat, A. N. K. (2024). An examination of immigrant primary school students' attitudes towards learning the target language: The role of subjective well-being at school and academic grit. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 101929.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101929>
- Arslan, G. (2018). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A Study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indicators Research*, 11(3), 963-980. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9486-3>
- Arslan, G., Yıldırım, M., & Albertova, S. M. (2022). Development and initial validation of the subjective academic wellbeing measure: A new tool of youth wellbeing in school. *Journal of Positive School Psychology*, 6(1), 3-11. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v6i1.251>
- Brant, K. K., & Castro, S. L. (2019). You can't ignore millennials: Needed changes and a new way forward in entitlement research. *Human Resource Management Journal*, 29(4), 527-538. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12262>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Bu, X., Wu, L., & Wang, H. (2021). Impact of college students' academic procrastination on subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 49(7), e9858. <https://doi.org/10.2224/sbp.9858>



- Buerger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2023). Measuring adolescents' well-being in schools: The adaptation and translation of the EPOCH measure of adolescent well-being—A validation study. *School Mental Health*, 15(2), 611-626. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and flourishing. In M. L. Kern and M. L. Wehmeyer (Eds.) *The Palgrave Handbook of Positive Education*. (pp. 273–295). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_11
- Chu, L., Li, P., & Yu, M. (2020). The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*, 104, 101673. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101673>
- Chue, K. L., Yeo, A., Nie, Y., & Chew, L. C. (2024). Modifying the PERMA profiler to assess student well-being. *Current Psychology*, 43(4), 3749- 3760. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04550-z>
- Curtis, G. J., Correia, H. M., & Davis, M. C. (2022b). Entitlement mediates the relationship between dark triad traits and academic misconduct. *Personality and Individual Differences*, 191, 111563. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111563>
- Dai, Y., Lin, X., Su, S., & Li, L. (2021). The online learning academic achievement of Chinese students during the COVID-19 pandemic: The role of self-regulated learning and academic entitlement. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 116-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pes/issue/64305/976295>
- De Beni, R., Zamperlin, C., Meneghetti, C., Cornoldi, C., Fabris, M., Tona, G. D. M., & Moè, A. (2014). Test AMOS-Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università: Nuova edizione [AMOS: Ability and motivation to study. *Assessment tests and guidance: New edition*]. Erickson.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Metacognitive judgment skills and the metacognitive component of self-regulated learning. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 55(2–3), 36–48; doi: [10.1026/0049-8637/a000274](https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000274).
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Fan, L., & Cui, F. (2024). Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in*



- 15,
1332002. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332002>
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Freis, S. D., & Hansen-Brown, A. A. (2021). Justifications of entitlement in grandiose and vulnerable narcissism: The roles of injustice and superiority. *Personality and Individual Differences*, 168, 110345. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110345>
- Frey, M. P. (2015). *Academic entitlement, student motivation, and academic outcomes* [Doctoral Dissertation]. University of Windsor, Canada.
- George-Levi, S., & Laslo-Roth, R. (2021). Entitlement, hope, and life satisfaction among mothers of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04832-6>
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65–84). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Heffernan, K., & Gates, T. G. (2018). Perceptions of teaching staff in human services about academic entitlement: Implications for staff well-being, education, and research. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10, 469-477. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2017-0032>
- Hidayah, N., Pali, M., Ramli, M., & Hanurawan, F. (2016). Students' well-being assessment at school. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 5(1), 62-71. doi: 10.12928/JEHCP.V5I1.6257
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 71, 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Huang, L., & Lajoie, S. P. (2021). Process analysis of teachers' self-regulated learning patterns in technological pedagogical content knowledge development. *Computers & Education*, 166, 104169. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104169>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>



- Keener, A. (2020). An examination of psychological characteristics and their relationship to academic entitlement among millennial and nonmillennial college students. *Psychology in the Schools*, 57(4), 572–582. <https://doi.org/10.1002/pits.22338>
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- King, R.B., Caleon, I.S., Bernardo, A.B.I. (2023). Positive Psychology and Positive Education: Asian Perspectives on Well-Being in Schools. In: King, R.B., Caleon, I.S., Bernardo, A.B.I. (eds) Positive Psychology and Positive Education in Asia. Positive Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5571-8_1.
- Kiuru, K., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-1>
- Konu, A., Joronen, K., & Lintonen, T. (2015). Seasonality in school well-being: The case of Finland. *Child Indicators Research*, 8(2), 265–277. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9243-9>
- Kumari, D., & Gautam, M. K. (2022). “I deserve higher grades”: An analysis of academic entitlement attitude among students of higher education. *Journal of Dialogues on Education*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.21449/ijate.1364169>
- Leinonen, J. (2018). The connection between classroom behavioral climate and school wellbeing of Finnish sixth grade students [Master's Thesis in Special Education], University of Jyväskylä. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58581>
- Lockett, M., Trocchia, P. J., Noel, N. M., & Marlin, D. (2017). A typology of students based on academic entitlement. *Journal of Education for Business*, 92, 96–102. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1281214>.
- MacKenzie, M. J., & Baumeister, R. F. (2015). Self-regulatory strength and mindfulness. In (B. Ostafin, M. Robinson, B. Meier Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 95–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_8
- Martinez , L. (2024). Community college adult students' gender and student status: Moderators of resilience and self-regulated learning strategies. Doctoral Dissertation. Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.



- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Macaskill, A., & Denovan, A. (2014). Assessing psychological health: the contribution of psychological strengths. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.898739>
- Maulana, H., Khawaja, N.G. (2022). A Cultural Perspective of Well-Being. In: Deb, S., Gerrard, B.A. (eds) Handbook of Health and Well-Being. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8263-6_2
- McLellan, C. (2019). *Exploring causes of academic entitlement: A mixed-method approach*. Doctoral Dissertation. Canada, University of Windsor. <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7819>
- McLellan, C. K., & Jackson, D. L. (2017). Personality, self-regulated learning, and academic entitlement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9357-7>
- Miller, B. K. (2013). Measurement of academic entitlement. *Psychological Reports*, 113(2), 654–674. <https://doi.org/10.2466/17.08.PR0.113x25z1>
- Mascia, M. L., Agus, M., & Penna, M. P. (2020). Emotional intelligence, self-regulation, smartphone addiction: Which relationship with student well-being and quality of life? *Frontiers in Psychology*, 11, 508917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375>
- Molenaar, I., de Mooij, S., Azevedo, R., Bannert, M., Jarvela, S., & Gašević, D. (2023). Measuring self-regulated learning and the role of AI: Five years of research using multimodal multichannel data. *Computers in Human Behavior*, 139, 107540. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107540>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Peirone, A., & Maticka-Tyndale, E. (2017). “I bought my degree, now I want my job!” Is academic entitlement related to prospective workplace entitlement? *Innovative Higher Education*, 42, 3–18. <https://doi.org/10.1007/s10755-016-9365-8>
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of



- Self-Regulation: Theory, Research, and Applications, 451-502. San Diego, CA: Academic Press.
- Reysen, R. H. (2013). The relationship between academic entitlement, academic performance and satisfaction with life in a college student population. *Electronic Theses and Dissertations*, 466.
<https://egrove.olemiss.edu/etd/466>
- Reysen, R. H., Degges-White, S., & Reysen, M. B. (2020). Exploring the interrelationships among academic entitlement, academic performance, and satisfaction with life in a college student sample. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 22(2), 186–204.
<https://doi.org.lynx.lib.usm.edu/10.1177/1521025117735292>
- Rodríguez, S., González-Suárez, R., Vieites, T., Piñeiro, I., Díaz-Freire, F. M. (2022). Self-regulation and students' well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, 14, 2346. <https://doi.org/10.3390/su14042346>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Singleton-Jackson, J. A., Jackson, D. L., & Reinhardt, J. (2010). Students as consumers of knowledge: Are they buying what we're selling? *Innovative Higher Education*, 35(5), 343-358.
<https://doi.org/10.1007/s10755-010-9151-y>
- Tavakolizadeh J., Yadollahi H., Poorshafei H. (2012). The role of self regulated learning strategies in psychological well being condition of students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 69, 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.002>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: a meta-analysis. *Contemp. Educ. Psychol.* 66:101976. doi: 10.1016/j.cedpsych.2021.101976
- Theobald, M., & Bellhaeuser, H. (2022). How am I going and where to next? Elaborated online feedback improves university students' self-regulated learning and performance. *Internet and Higher Education*, 55, Article 100872. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100872>
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100–106.
<http://www.devpsy.com.cn/EN/Y2008/V24/I3/100>



- Tinajero, C., Mayo, M., Villar, E., & Martínez-López, Z. (2024). Classic and modern models of self-regulated learning: Integrative and componential analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307574 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307574>
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2020). Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Van Genugten, L., Dusseldorp, E., Massey, E. K., & van Empelen, P. (2017). Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 11(1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1252934>
- Wasioleski, D. T., Whatley, M. A., Briehl, D. S., & Branscome, J. M. (2014). Academic entitlement scale: Development and preliminary validation. *Journal of Psychology Research*, 4(6), 441–450. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2014.06.004>
- Whatley, M. A., Wasioleski, D. T., Branscome, J. E., & Wood, M. M. (2019). Understanding academic entitlement: Gender classification, self-esteem, and covert narcissism. *Educational Research Quarterly*, 42,3, 49-70.
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., & Mohammaddockht, F. (2022). A structural model of teacher self-efficacy, emotion regulation, and psychological wellbeing among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>
- Yang, Z. (2021). Does procrastination always predict lower life satisfaction? A study on the moderation effect of self-regulation in China and the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690838>
- Zimmerman B. (2002). Becoming learner: Self-regulated overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307–313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In *Handbook of self-regulation* (13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/500317>



- Zimmerman, B. J., and Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Zhoc, K. C., Cai, Y., Yeung, S. S., & Shan, J. (2022). Subjective wellbeing and emotion regulation strategies: How are they associated with student engagement in online learning during Covid-19? *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1537-1549.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12513>