جامعة العريش

كلية التربية

مجلــة كليــة التربيــة

علمية محكمة ربع سنوية

(السنة السابعة – العدد العشرون – الجزء الأول – أكتوبر ٢٠١٩م)

j_foea@aru.edu.eg

الإشراف العـــــام

أ.د. كمال عبد الوهاب	عميـد الكلية (رئيس مجلس الإدارة)
أ.د. عصام عطية	وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث (نائب رئيس مجلس الإدارة)

هيئة التحرير

أ.د. محمد رجب فضل الله	رئيس التحرير
أ.د. أحمد عبد العظيم سالم	مدير التحرير
د. كمال طاهر موسى	عضو
د. أسماء حسن صبّاح	عضو

الإشراف المالي والإداري

أ. محمد إبراهيم محمد عريبي	المسؤول المالي
أ. أسماء محمد علي الشاعر	المسؤول الإداري

قواعد النشر بمجلة كلية التربية بالعريش

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية السليمة على ألا يكون البحث المقدم للنشر قد سبق وأن نشر، أو تم تقديمه للمراجعة والنشر لدى أي جهة أخرى في نفس وقت تقديمه للمجلة.

٢. تُقبل الأبحاث المقدمة للنشر بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية.

٣. تقدم الأبحاث الكترونياً مكتوبة بخط (Simplified Arabic)، وحجم الخط ١٢، وهوامش حجم الواحد منها ٢.٥سم، مع مراعاة أن تنسق الفقرة بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن (Justify). وترسل إلكترونياً على شكل ملف (Microsoft Word).

٤. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث المُحكم بما في ذلك الأشكال والرسوم والمراجع والجداول والملاحق عن (٢٥) صفحة. (الزيادة بحد أقصى ١٠ صفحات برسوم إضافية). ولا يزيد البحث المُستل عن (٢٠ صفحة) (الزيادة بحد أقصى ٥ صفحات برسوم إضافية).

٥. يقدم الباحث ملخصاً لبحثه في صفحة واحدة، تتضمن الفقرة الأولى ملخصاً باللغة العربية، والفقرة الثانية ملخصاً باللغة الإنجليزية، وبما لا يزيد عن ٢٠٠ كلمة لكل منها.

٦. يكتب عنوان البحث واسم المؤلف والمؤسسة التي يعمل بها على صفحة منفصلة ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث.

٧. يجب عدم استخدام اسم الباحث في متن البحث أو قائمة المراجع ويتم استبدال الاسم بكلمة "الباحث"، ويتم أيضاً التخلص من أية إشارات أخرى تدل على هوية المؤلف.

٨. البحوث التي تقدم للنشر لا تعاد لأصحابها سواءً قُبل البحث للنشر أم لم يقبل. وتحتفظ هيئة التحرير بحقها في تحديد أولويات نشر البحوث.

٩. لن ينظر في البحوث التي لا تتفق مع شروط النشر في المجلة، أو تلك التي لا تشمل على ملخص البحث في أي من اللغتين، أو يزيد عدد صفحاتها عن ٣٥ صفحة شاملة الصفحات الزائدة، أو (٢٥ صفحة للبحث المُستل)

١٠. يقوم كل باحث بنسخ وتوقيع وإرفاق إقرار الموافقة على اتفاقية النشر.

١١. يسهم الباحث في تكاليف نشر بحثه، ويتم تحويل التكلفة على الحساب الخاص بالمجلة. يجب إرسال صورة عن قسيمة التحويل أو دفع المبلغ، مع البحث الكترونيا. التكاليف تشمل: مكافأة التحكيم، وتكلفة الطباعة والنشر، والحصول على نسخة من العدد، وعدد (٥) مستلات من البحث المُحكم، و (٣) من البحث المُستل.

١٢. يتم نشر البحوث أو رفض نشرها في المجلة بناءً على تقارير المحكمين، ولا يسترد المبلغ في حالة رفض نشر البحث من قبل المحكمين.

١٣. يُمنح كل باحث إفادة بقبول بحثه للنشر بعد إتمام كافة التصويبات والتعديلات المطلوبة، وسداد الرسوم المقررة.

قواعد التحكيم بمجلة كلية التربية بالعريش

فيما يلي القواعد الأساسية لتحكيم البحوث المقدمة للنشر بمجلة كلية التربية بالعريش

القواعد عامة:

١. مدى ارتباط موضوع البحث بمجال التربية.

٢. مدى مناسبة الدراسات السابقة، وإبرازها لرؤى متعددة.

٣. درجة وضوح أسئلة وأهداف البحث.

٤. مستوى تحديد عينة ومكان البحث.

٥. درجة إتباع البحث لمعايير التوثيق المحددة في دليل رابطة علم النفس الأمريكية، العدد السادس.

٦. احتواء قائمة المراجع على جميع الدراسات المذكورة في متن البحث والعكس أيضاً صحيح.

٧. حدود الدراسة، وتبريراتها.

٨. سلامة تقرير البحث من الأخطاء اللغوية المتعلقة بالنحو والإملاء وكذا المعنى.
٩. تكامل جميع أجزاء تقرير البحث، وترابطها بشكل منطقي.

قواعد الحكم على منهجية البحث:

١. تحديد الفترة الزمنية للبحث.
٢. تحديد منهجية مناسبة للبحث.
٣. تبرير إجراءات للاختيار في حالة دراسة الأفراد أو الجماعات.
٤. تضمين البحث إطاراً نظرياً واضحاً.
٥. توضيح الإجراءات المتعلقة بالجوانب المهنية الأخلاقية مثل: الحصول على موافقة المشاركين المسبقة.

قواعد تحكيم الإجراءات:

١. شرح وسائل جمع المعلومات بوضوح، والعمليات المتبعة فيها.
٢. تحديد وشرح المتغيرات المختلفة.
٣. ترقيم جميع الجداول والأشكال والصور والرسوم البيانية بشكل مناسب وتبويبها والتأكد من سلامتها.
٤. شرح عملية التحليل المتبعة ومبرراتها، والتأكد من اكتمالها وسلامتها.

قواعد الحكم على النتائج:

١. عرض النتائج بوضوح.
٢. توضيح جوانب الاختلاف في حالة تعارض نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة.
٣. اتساق الخاتمة والتوصيات مع نتائج البحث.

محتويات العدد (٢٠)

السنة السابعة		هيئة التحرير	
الرقم	عنوان البحث	الباحث	الصفحات
مقال العدد			
١	التنمية المهنية للمعلمين...رؤية تربوية	أ.د. محمد رجب فضل الله	١٨-١٣
بحوث ودراسات محكمة			
بحوث مستلة من رسائل ماجستير ودكتوراه			
١	فعالية برنامج علاجي بالواقع فى خفض بعض الاضطرابات النفسية لدى أبناء المسجونين	آمنة عبد العليم محمد محمد مدرس رياضيات بالتربية والتعليم .	٥٠-٢١
٢	"Effectiveness of a counseling cognitive Behavioral program to Reduce the Level of Self-handicapping and improving the Quality of life for university students".	Sally Mohamed Ali El-Hetawy Teacher- Education Sector Faculty of Education Al-Arish University	١٠٨-٥١
٣	فعالية برنامج قائم على قبعات التفكير الست لتنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين أكاديميا	سهام محمد حلمي إبراهيم معلم علم النفس والاجتماع	١٣٧-١٠٩
٤	فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية لدودج (Dodge) في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية	محمد جمال محمد السيد	١٧٠-١٣٩
٥	برنامج قائم على الألعاب التعليمية	نهاد محمد محمد جبر	١٩٧-١٧١

	لتنمية الوعي الاستهلاكي لدى طفل الروضة	موجهة رياض أطفال بإدارة العريش التعليمية	
٦	فاعلية برنامج قائم على أنشطة المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد لمعالجة مشكلات تناول الطعام لديهم	الباحث/ محمود حمدى شكرى سلامة	١٩٩-٢٢٨
٧	مهارات التعبير الكتابي الوظيفي ومدى توافرها لدى تلاميذ التعليم المجتمعي	رشا محمد عماد عبد الرحمن كلية التربية – جامعة أسيوط	٢٢٩-٢٦٠

"Effectiveness of a counseling cognitive Behavioral program to Reduce the Level of Self- handicapping and improving the Quality of life for university students".

Sally Mohamed Ali El-Hetawy
Teacher- Education Sector
Faculty of Education
Al-Arish University

"Effectiveness of a counseling cognitive Behavioral program to Reduce the Level of Self- handicapping and improving the Quality of life for university students".

Sally Mohamed Ali El-Hetawy
Teacher- Education Sector
Faculty of Education
Al-Arish University

This research aimed to investigate the effectiveness of the cognitive-behavioral counseling program in reducing the level of self- handicapping and improving the quality of life for a sample of university students. The main sample of research consisted of 22 students of Arish University; aged between 19-21 years, this sample was (consisted of) divided into two groups: the experimental group and the control group. The study tools were: self- handicapping scale prepared by Rhodewalt (1990), translated by the researcher, The scale of quality of life by Dalia samy (2014), and a counseling cognitive Behavioral program. The results of the research concluded the effectiveness of the used program in reducing the level of Self-handicapping and improving the quality of life for university students.

مقدمة البحث:

يصف البعض مرحلة الجامعة بأنها فترة عواصف وتوتر وتقلبات، تكتنفها الأزمات وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط، ويصفها البعض الآخر بأنها مرحلة نمو عادى، ولكن قد يتخللها بعض المشكلات تسببها ما يتعرض له الشباب فى الأسرة والجامعة والمجتمع من ضغوط، وإدراك الشباب الجامعي لهذه المشكلات له دور أساسي في سلوكهم وتبريراتهم للفشل في حالة الإخفاق وتفسيراتهم للنجاح فى حالة تحقيق أهدافهم.

وتعد إعاقة الذات **Self–Handicapping** من الاستراتيجيات التي قد يلجأ لها الأفراد حفاظًا على تقديرهم لذواتهم وتجنب الفشل المحتمل، ويشتمل مصطلح إعاقة الذات على مدى واسع من السلوكيات مثل التلكؤ وعجز في السعي وغيرها **(Warner&Moore,2004, p.272)**، فالفرد يقدر ذاته على المدى القصير بتهيئة عذر مقبول للأداء الضعيف **(Convington,2002)**، إن التكيف السيئ يؤدى إلى تجنب المهمة والتوقعات الفاشلة والأعذار والعزو الخارجى التى يكون لهم تأثيرات سلبية على إعاقة الذات. **(Maata, Statin & Nurmi, 2002,p.32)**

وقد زاد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بعلم النفس الإيجابي الذى يركز اهتماماته ليس فقط على دراسة الأمراض النفسية، وحالات الوهن، بل امتد ليهتم بدراسة القوة والفضيلة، والاهتمام بتنشئة الأطفال إلى ما هو أفضل، وتعتبر جودة الحياة النفسية أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي **(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000,p.7)** ، وتفيد جودة الحياة عبر الثقافات المختلفة فى تزويدنا بمرجعية وتوجيه من منظور الفرد وبيئته، والتركيب الاجتماعي وذلك لتحسين وترقى جودة الحياة المدركة للفرد **(Schalock, 2000,p.117; Schalock, Keith, Verdugo & Gomez, 2010,p.17).**

ويعتبر الإرشاد المعرفى السلوكي اتجاهًا علاجيًا حديثًا نسبيًا يعمل على الدمج بين التعديل المعرفى بفنياتها المتعددة، والإرشاد السلوكي بما يضمه من فنيات، ويعمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها

معرفيًا وانفعاليًا وسلوكيًا، ويعتمد هذا الاتجاه الإرشادي على الإقناع الجدلي التعليمي، وتوضيح العلاقة بين الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية، وما يترتب عليها من مشاعر سلبية تحد من أدائه الوظيفي فى مختلف المجالات (عادل عبد الله،٢٠٠٠، ص:١٧).

مشكلة البحث

لاحظت الباحثة أثناء تواجدها بالجامعة تكرار بعض المظاهر السلوكية لدى بعض الطلاب، هذه السلوكيات تتميز بالتجنب المستمر للظروف التى قد تكون صعبة وتحتاج إلى بذل الجهد والتي تجعل قدرات الطالب فى نظر الآخرين هى المسئولة عن الفشل، حيث يبحث الطالب عن المواقف التي تكون احتمالية النجاح فيها مرتبطة بتقدير الذات أكثر من بذل جهد حقيقي ملموس، بحيث يفسر الفشل فى هذه المواقف أو المهام بعيدًا عن الفرد نفسه، كما يفسر النجاح فى نفس الوقت رغم وجود بعض المعوقات بأنه يرجع إلى قدراته الذاتية، فهم يريدون أن يتقبلوا الإخفاق المحتمل إذا أمكنهم تبريره باستمرار، ومواجهة الأحداث المهددة للذات، التى عن طريقها يقلل الفرد من الفرص المتاحة له لكي يؤدي أداءً طيبًا في عمل ينغمس فيه ويتوقع أن يفشل فيه، أو أن يؤدي أداءً ضعيفًا، والهدف من ذلك هو إيجاد عذر مقبول أو مبرر للعمل الضعيف المتوقع بحيث يمكن أن تعذي أوجه القصور إلي الظروف المحيطة وليس إلي النقص لدي الفرد.

حيث يتعرض الطالب الجامعي خلال السياقات الاجتماعية، لبعض موقف الفشل والإحباط لا سيما إذا ما كانت هذه السياقات معقدة والشخص يفتقر إلى المهارة الاجتماعية أو الكفاءة التى قد تنعكس بآثارها على تقييمه لذاته أو تقييم الآخرين له، إذ أنها تتميز بمرحلة الاختلاط مع الجنس الآخر وإظهار المهارات الاجتماعية التى تعلموها فى مراحل وبيئات سابقة وهذا الوعى من شأنه أن يرفع من شعور الشخص بذاته وتركيزه عليها بوصفها موضوعًا اجتماعيًا وكل ما يقترن بذلك من مشاعر حادة ومؤلمة الأمر الذى يضطره إلى اللجوء إلى الأعذار والتسويف ليحاول تجاوز هذه المشاعر **(Martin et al, 2003,p.620)**.

فقد استنتج زوكرمان وكيفر وكيني **Zuckerman, Kieffer & Knee, (1998)** أيضًا أن المعوق لذاته لا يؤدى أداءً جيدًا فى الدراسة، وأن استخدام إعاقة الذات يعكس مواجهة غير توافقية، واستراتيجيات مواجهة تركز على المشاعر(مثل الإنكار) وبذلك فإن تلك الآليات للمواجهة يتم استخدامها بدلاً من التعامل مع المواقف بفاعلية.

وقد أوضح ميدجلي و اوردان **Midgley & Urdan (2001,p.66)** أيضًا أن هناك بعض سلوكيات فى البحث لإعاقة الذات تتضمن: نقص القدرة، الفشل فى طلب المساعدة عند الحاجة إليها، تجنب المخاطرة، وعدم القدرة على التحدي، فالطلاب الذين ينخرطون فى إعاقة الذات لديهم توافق ضعيف وتحصيل دراسي أقل من المطلوب و أداء سيئ و عادات دراسية سيئة ومستوي منخفض من تقدير الذات مع الذين لا تكون لديهم إعاقة للذات **(Zuckerman et al., 1998)** وقد أشار جارسيا **Garcia (1995,p.40)** أيضًا إلى أن الطلاب ذوى إعاقة الذات لديهم مستوى منخفضًا من الأهداف الجوهرية واستراتيجيات سيئة للتدريب وإدارة سيئة لوقت التدريب.

وقد تؤثر هذه الأعذار والتسويف فى شعور الفرد بسوء التوافق إذ أوضح بيرنس **Burns (2005)** وجود علاقة ارتباطية بين كل من إعاقة الذات ومشاكل الأداء الضعيف وناقش عددًا من النتائج المرتبطة تشمل القلق و قلة الإنتاجية ومشاكل فى السيطرة الذاتية وانخفاض فى مستوى تقدير الذات والعلاقات الشخصية **(Gordon & Hewitt, 2016,p.615)**.

وفي هذا الصدد انتهت نتائج دراسات **Berglas & Jones (1978); Rhodewalt (1990); Rhodewalt (1994); Fiedeilck & Rhodewalt (1997); Teresa, Lissi, Matula & Harris (1996); Eronen, Nurmi&Salmela (1998); Beck, Koon & Milgrims (2000); Rhodewalt, Tragakis & Finnerty (2006); Thomas & Gadbois (2007); Alter & Forgas (2007); Angeliki & Gonida**

(2007); Mark & Carolyn (2007); Hugh, Angus & Maria (2009) **Smith, Snyder & Handelsman (2007)**؛ هشام الحسيني (٢٠٠٩) **Kristen & Christophe(2012); Yahiya, Zahra & Masoumeh (2014)**، أن طلاب الجامعة يعانون من إعاقة الذات.

وقد زاد اهتمام الباحثين بمفهوم جودة الحياة منذ النصف الثاني للقرن العشرين كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي جاء استجابة إلى أهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذى أولاه علماء النفس للجوانب السلبية من حياة الفرد وقد تعددت قضايا البحث فى هذا الإطار فشملت الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية للشخصية، وكل ما يؤدى إلى تحسين جودة الحياة (جبر محمد، ٢٠٠٥، ص:٨٠).

ويعاني طلبة الجامعة من انخفاض في مستوى جودة الحياة وهذا ما أكدته نتائج دراسات (١٩٩٦) Chumbler، **Joseph, Peter, Keith & Hadi (2005)** ، حسام الدين عزب (٢٠٠٤)، حسن عبد المعطي (٢٠٠٥)، عبد العظيم محمد (٢٠٠٦)، صلاح الدين العراقي (٢٠٠٦)، محمود منسي، على كاظم (٢٠٠٦)، سمير أبو غزالة (٢٠٠٧)، السيد الشربيني (٢٠٠٧)، **(2007)** Ring; Yugrace & Lee **(2008) Cicognani, Pirini, keyes, Joshanloo, ; Rostami, & Nosratabai, (2008)** سمية عبد الوارث ، وفاء حسين (٢٠٠٨)، سيد البهاص (٢٠٠٩)، دعاء الصاوي (٢٠٠٩)، عبد الكريم المدهون (٢٠٠٩)، **Baumann, Ionescu & Chau, (2011)**، كمال الفليت (٢٠١٢)، داليا العبد (٢٠١٤)، صالحة أغنية (٢٠١٢)، نهلة الشافعي (٢٠١٣)، رغداء نعيسة (٢٠١٢)، إيمان محمد (٢٠١٤)، سليمان الشيخ (٢٠١٤)، سعيد العجمي (٢٠١٥)، ريهام السعيد (٢٠١٥).

ويمكن صياغة مشكلة البحث في ضوء العرض السابق والإطار النظري في الأسئلة التالية:

١- هل تتباين معدلات انتشار إعاقة الذات لدى طلبة الجامعة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس إعاقة الذات؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إعاقة الذات؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس جودة الحياة؟

٧- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسيين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة؟

٨- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة؟

٩- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي المعرفى السلوكي فى خفض مستوى إعاقة الذات وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، والتحقق من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي خلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في الآتي:

١- إن الاهتمام بطلاب الجامعة يعد ضرورة علمية وحضارية من أجل الإفادة من قدراتهم وتطويرها بهدف المساعدة فى تطوير المجتمع، كما يعد أيضًا ضرورة تربوية.

٢- دراسة متغير إعاقة الذات يعد أمرًا هامًا فى دراسة منظومة الشخصية وخاصة فى جانبها الانفعالي والاجتماعي فى الشخصية.

٣- تؤثر إعاقة الذات على العمليات المعرفية والسلوكية، كما أنها تؤثر في جميع أفراد الأسرة وخاصة الوالدين، وعلى جميع أمور الحياة اليومية وجودتها لدى طلاب الجامعة، وهذا يتطلب تصميم البرامج التي تقلص من حدة هذه المشكلات.

٤- يمكن أن تفيد نتائج البحث فى مجال الصحة النفسية لطلاب الجامعة، حيث أن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى برامج إرشادية ومعرفية وسلوكية تستند إلى ما لديهم من خصال وخصائص شخصية، بهدف تطويرها إلى أعلى مستوى ممكن من الفاعلية.

٥- تكمن أهمية الدراسة في الإفادة بما تسفر عنها من نتائج في توجيه القائمين علي رعاية طلاب الجامعة وأولياء الأمور بأفضل الأساليب التي من شأنها أن تخفض إعاقة ذاتهم وتُحسن من جودة حياتهم.

مصطلحات البحث:

إعاقة الذات: Self-Handicapping

يعرفها روديوالت **Rhodewalt (1990)** بأنها "حيلة نفسية يُقلل بها الطالب من الفرص المتاحة له لكى يؤدى أداءًا طيبًا فى العمل ينغمس فيه ويتوقع أن يفشل فيه، أو يؤدى أداءً ضعيفًا، والهدف من ذلك إيجاد عذر مقبول أو مبرر للعمل الضعيف وبحيث يمكن أن تعزى أوجه القصور إلى الظروف المحيطة وليس إلى النقص لدى الفرد".

جودة الحياة: Quality of Life

تعرفها داليا سامى (٢٠١٤، ص:٣٦) بأنها "مجموع تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لعلاقاته الأسرية، وصحته العامة، ونجاحه الدراسي، وقدرته على إدارة الوقت".

طلاب الجامعة: University Students

وتعرفه الباحثة بأنه "هو الشخص الذى سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية تبعًا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم

يؤهله للجامعة، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية فى العملية التعليمية طيلة التكوين الجامعي إذ يمثل عدد بالنسبة الغالبة فى المؤسسات الجامعية".

البرنامج الإرشادي المعرفى السلوكي: Cognitive–Behavioural Counseling Program

وتعرفه الباحثة بأنه "منهج علاجي قائم على الدمج بين العلاج المعرفي والعلاج السلوكي بهدف خفض مستوى إعاقة الذات وتحسين جودة الحياة من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى الطالب، ومنها (المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعليم النفسي، الاسترخاء، إعادة البناء المعرفي، التخيل وصرف الانتباه، التحصين المنظم، تأكيد الذات، حل المشكلات)".

الإطار النظري والدراسات السابقة

إعاقة الذات:

لقد تعددت تعريفات إعاقة الذات فيعرفها بيرجلاس وجونز **(Berglas & Jones, 1978, p. 406)** بأنها " أي عمل أو اختبار فى المواقف الأدائية والذى يعزز فرص جعل الفشل خارجيًا وجعل النجاح داخليًا".

ويعرف تايس **Tice (1991, p.715)** إعاقة الذات بأنها "رد الفعل الذى يتم تنفيذه لحماية أو تعزيز تقويم الذات فى مواجهة تهديد التقويم".

وعرفها بيرد**Bird(1998, p.35)** بأنها "استراتيجية توضع من جانب الأفراد لحماية إحساسهم نحو تقدير الذات أو تحسينه، فتلك الاستراتيجية تقوم بالحماية ضد الإعزاءات السالبة التى تتم من خلال أنفسنا أو الآخرين نحو الذات، وتلك الحماية تكتسب من خلال إعزاء السببية للنواتج السيئة إلى مصادر خارجية أو ظروف لا ترتبط بالذات".

وعرفها طومسون وريتشاردسون **Thompson & Richardson (2001,p.152)** بأنها "تأهب للسلوك يحدث بصفة خاصة عندما تكون المخرجات المستقبلية غير مؤكدة وعندما تكون الأعذار الخارجية للأداء الضعيف غير موجودة".

وعرفها على أنها دورمان و آدامز وفيرجسون **Dorman, Adams& Ferguson (2002, p.501)** بأنها "شكل من أشكال سلوك الحماية والتجنب، الذى يتخذه الفرد لمعالجة إدراك الآخرين لنواتج الأداء التى يظهر من خلالها الطالب أمام الناس بأنه ذو كفاءة فى المدرسة، ومن أمثلة تلك السلوكيات التى يمكن أن يقوم بها أن يؤجل البحث حتى اللحظة الأخيرة، اللهو فى الليلة السابقة للامتحان وتعمد عدم المثابرة فى البحث الذى يقوم به".

وعرفته شيماء خميس (٢٠١١، ص:٣٥) بأنها "عبارة عن محاولة الطالب وضع أعذار مسبقة لسبب الفشل الذى قد يتوقع حدوثة فى المستقبل من أجل الابتعاد عن مسؤولية الفشل وعدم وضع اللوم على أدائه، وإنما على الأسباب والظروف الخارجية التى قد توافق دراستهم".

ويعرفها اوبراين **O'Brien (2013)** بأنها " تكنيك لحماية الذات يخلق الفرد من خلاله أعذارًا لتفسير ضعف الأداء المُحتمل فى الأحداث التى تنطوي على تقييم، ومثل هذه الأعذار من شأنها أن تحمي تقدير الفرد لذاته".

وتعرف هيام شاهين (٢٠١٥، ص: ٢٦٤) بأنها "استراتيجية يوظفها الفرد لحماية ذاته فى مواقف التقييم، تتضمن خلق أو ادعاء وجود عوائق تحول دون تحقيق أهداف معينة، الأمر الذى يعزز من صفات القدرة فى حالة النجاح، ويقلل منها فى حالة الفشل".

وعرفها **Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinm (2014,p.475)** بأنها "هى خلق ادعاء المعوقات أو حالة من اللوم التى تسبق الأداء وتزيده بعذر مقبول لاحتمال الفشل " .

ومما سبق تعرف الباحثة إعاقة الذات بأنها:

أسلوب من أساليب مواجهة الأحداث المهددة للذات يقوم به الطالب لحماية نفسه بالابتعاد عن مسؤولية الفشل، يتعمد فيه الفرد تقليل الفرص المتاحة للأداء الجيد، ويشتمل هذا الأسلوب أولاً على الأعذار المزعومة وتتم من إيجاد عذر لتحويل اللوم عن نفسه أو إيجاد مبرر نتيجة الشعور بعدم الكفاءة في الأداء وتوجيه القصور

للظروف المحيطة وليس النقص لديه ، وثانيًا إعاقة سلوكية وتتم لحماية الذات فى حالة الفشل عن طريق تبرير الإخفاقات أو فى حالة النجاح عن طريق تضخيم القدرات.

جودة الحياة:

يُعد موضوع جودة الحياة **Quality of Life** من الموضوعات الحيوية التي تمثل لُب علم النفس الإيجابي، ولعل ذلك يعود إلي شعور الفرد بالسعادة وبالرضا عن حياته ، والإقبال عليها بحماس، والرغبة الحقيقية في معايشتها، وبناء شبكة من العلاقات الإيجابية مع المحيطين به، وقدرة متنامية علي مجابهة المواقف المشكلة من خلال طرح بدائل جيدة لحلها، وشعوره المتزايد بالأمن والطمأنينة، والثقة في قدراته، وميله إلي الدُعابة.

وقد أصبح موضوع جودة الحياة في السنوات الأخيرة بؤرة تركيز الكثير من الدراسات، ويشير كل من كومينس ومكابى (**Cummins&Mccabe 1994,p.373**) ؛ هشام عبد الله (٢٠٠٨، ص:١٣٩) إلى أن مفهوم جودة الحياة يعد من المفاهيم المحيرة نظرًا لاستخدامه فى كثير من المواقف وفروع العلم المتعددة، فهو يمكن أن يشير إلى الصحة أو السعادة أو الصحة النفسية أو الرضا عن الحياة، معنى الحياة، لذا تختلف وجهات النظر وتتعدد حول الطريقة التى يمكن أن يقاس بها، ولا يوجد مفهوم محدد واحد أو طريقة محددة واحدة لقياسه.

أ- مفهوم الجودة لغوياً:

كلمة جودة فى اللغة: ضد الردىء، جياد، وجيادات وجيائد وجاد (يجود) جودة، وجودة صار جيدًا (القاموس المحيط). والجودة أصلها من فعل جاد، الجودة: جاد، جود جودة، جودة، أي صار جيدًا ، وهو ضد الردىء، وجد الشئ: أى حسنه وجعله جيدًا (فؤاد البستانى،١٩٩٨).

ويضيف أبي الفضل ابن منظور (١٩٩٣، ص:٢١٥) عن الجودة فى اللغة، من الفعل جود، الجيد: نقيض الردىء، والجمع جياد، وجاد الشئ جوّدةٌ، وجودةُ: أى صار جيدًا، وقد جاد جودةُ وأجاد: أتى بالجيد من القول والفعل.

ب- مفهوم جودة الحياة أصطلاحاً:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم جودة الحياة وفيما يلي أهم هذه التعريفات:

عرف شالوك **Schalock (1994,p.121)** جودة الحياة على أنها "مفهوم يعكس الشروط المرغوبة المطلوبة للمعيشة المنزلية والمجتمعية والصحية".

وعرفت منظمة الصحة العالمية **WHO (1995)** مفهوم جودة الحياة على أنه يشير إلي" ادراكات الفرد لمكانته الاجتماعية فى الحياة فى سياق الثقافة، ومنظومة القيم التى يعيش فيها فى علاقتها بأهدافه وتوقعاته واهتماماته".

ويعرفها كامنز **Cummins (1998)** بأنها "تشير إلى إحساس عام لدى الفرد بطيب حياته الذاتية، ويتضمن كل الجوانب التى تسهم فى الرضا الذاتي لديه".

بينما عرفها سنوك، فرانك **Snock & Frank (2000, p.24)** "بأنها حُسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمته الإنسانية، وتكون المحصلة هى جودة الحياة وجودة المجتمع ويتم ذلك من خلال الأسرة والمدرسة والجامعة وبيئة العمل ومن خلال التركيز على ثلاثة محاور هامة هى : التعليم والتثقيف والتدريب".

ويعرف دينر، لوكاس، اويشي وسوه **Diener, Lucas, Oishi & Suh (2002, p.439)** جودة الحياة على أنها " تقدير الشخص وتقييمه لحياته من الناحيتين المعرفية والوجدانية وهو بذلك مفهوم يتضمن خبرة الانفعالات السارة ومستوى منخفض من المزاج السلبي ودرجة مرتفعة من الرضا عن الحياة".

ويعرفها مورجاني، جيريانى **Moorjani & Geryani (2004,p.67)** على أنها "رضا الفرد أو شعوره بالسعادة فى المجالات الحياتية التى تُعتبر مهمة بالنسبة له".

عرفها جوزيف وهادي **Joseph, Peter, Keith& Hadi (2005,p.3)** على أنها "الشعور بالارتياح النفسى والرضى الناجم لتقدير الأشخاص لشروط حياتهم الحالية".

وعرفها السيد الشربينى (٢٠٠٧، ص:٩) بأنها "شعور الفرد بالهناء الشخصى فى مجالات حياته والتى تُعد حاجة هامة بالنسبة لهُ فى سياق الثقافة، ومنظومة القيم التى ينتمى إليها بمستوى يتسق مع أهدافه واهتماماته وتوقعاته".

وعرف محمد أبو حلاوة (٢٠١٠، ص: ٢٧) جودة الحياة بأنها "تُعبر عن وعى الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والأستمتاع بها والوجود الإيجابى".

ومما سبق نستنتج أن جودة الحياة هى درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته من الأبعاد النفسية، والعقلية والاجتماعية والثقافية والرياضية والدينية والجسمية والتحسين لمواجهة الأزمات والضغوطات والصعوبات التى تواجه الأفراد و التغلب عليها والقدرة على التكيف مع المحيط الخارجي والعيش بسلام والتطلع للمستقبل والنظرة التفاؤلية للحياة، والاستمتاع بالظروف المحيطة والنظرة الإيجابية لها.

وتعرف الباحثة جودة الحياة بأنها:

"احساس الفرد الإيجابي نحو الحياة وشعوره بالرضا والارتياح والدفء فى علاقاته مع الآخرين التى تعطيه القدرة على النمو المستمر لشخصيته، مما يدفع الطالب لتحقيق أهدافه وقدرته على مواجهة الضغوط، وإدراك الطالب لجوانب حياتة الأسرية والتعليمية والصحية وكيفية إدارة وقته بشكل فعال".

مفهوم الإرشاد المعرفى السلوكى

أوضح ناصر المحارب (٢٠٠٠) أن كلمة معرفي **Cognitive** مشتقة من مصطلح **Cognition**، وقد استخدمت بعض المصطلحات العربية كترجمة لهذا المصطلح، منها على سبيل المثال لا الحصر (استغراق، تعرّف، ذهن) إلا أن كلمة معرفى تستخدم بكثرة فى التراث النفسى، والكلمات الثلاثة السابقة (استغراق، تعرّف، ذهن) هى الترجمات المناسبة لـ **Cognition**.

ويعرف آرون بيك (٢٠٠٠، ص:١٧٢) الإرشاد المعرفي السلوكي بإنه " كل المداخل التى من شأنها أن تخفف الكرب النفسى عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة، والإرشادات الذاتية المغلوطة، ولا يعنى التأكيد على التفكير أن نغفل أهمية

الاستجابات الانفعالية التى هى المصدر المباشر للكرب بصفة عامة، وإنما ينبغى أن نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو عن طريق تفكيره وبتصحيح الاعتقادات الباطلة يمكننا أن نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة".

فى حين عَرفه سكوت، جان، وليامز، مارك، وبيك، آرون (٢٠٠٢، ص:١٧٦) بأنه "ذلك الإرشاد الذى يركز على دور العمليات العقلية بالنسبة للدوافع والانفعالات والسلوك، حيث الاستجابة الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية إدراكه وتفسيره، والمعنى الذى يعطيه لحدث ما، كما إن اضطرابات الشخصية بأشكالها المختلفة عادة ما يصاحبها تناقض وغموض فى التفكير عن الذات والبيئة، ولهذا يجب أن تعتمد سياسة الإرشاد النفسى على تغيير مفاهيم المسترشد وإعادة تشكيل مدركاته حتى يتيسر له التغيير فى سلوكه".

ويُعرفه عبد الحميد فتحي (٢٠١٠) بأنه " تقنية إرشادية يتم من خلالها إعادة تفكير وتفسير وتحكم فى المواقف الضاغطة، وكذا تعديل السّلوك وهذا بإزالة السّلوكيات غير المرغوبة".

ويعرفه أحمد أبو أسعد (٢٠١٢) بأنه " أحد الأساليب الإرشادية التى حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكى، الذى يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفى الذى يقوم على فرضية أن الأفكار التى يعتقد الإنسان هى التى تملى عليه الحياة التى يعيشها".

فروض البحث:

وفى ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث في الآتي:

١- تتباين معدلات انتشار إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس إعاقة الذات والفروق لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات والفروق لصالح القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات لطلاب الجامعة.

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إعاقة الذات لطلاب الجامعة.

٦- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

٧- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة والفروق لصالح القياس البعدي.

٨- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

٩- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية فى القياس البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث.

تتمثل الإجراءات المتبعة في إعداد البحث في التالي:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت البحث الحالي على المنهج التجريبي ذي المجموعتين بالتصميم التجريبي قبلي وبعدى وتتبعي.

ثانيًا: عينة البحث:

أ) العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الكلية للبحث من (٤١٣) طالبًا من طلاب الجامعة (ذكور– إناث) تم اختيارها من كليات جامعة العريش وهى: (التربية– العلوم – التجارة – الآداب– التربية الرياضية – العلوم الزراعية– الاقتصاد المنزلي)، وتكونت العينة الاستطلاعية للدراسة من (١٠٥) طالبًا (ذكورًا وإناثًا) ، تراوحت أعمارهم بين (١٩ –٢١) سنة، بمتوسط عمري (١٩,٧٥) وانحراف معيارى (٠,٧١٧).

ب) العينة الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢) طالبًا من الحاصلين على درجات مرتفعة في إعاقة الذات (ممن يقعون في الإرباعى الأعلى) والحاصلين على درجات منخفضة في جودة الحياة(الارباعي الأدنى)، وتم اختيار العينة الأساسية من طلبة كلية التربية وذلك لأنها أكبر الكليات من حيث عدد الطلاب حيث أن جامعة العريش منشأة في عهد قريب وأغلب الكليات حديثة بها فقط فرقة أو فرقتين وعددهم ليس بالكثير وحتى تتمكن الباحثة من تطبيق البرنامج ، كما أن النسبة المئوية كدرجات الطلبة في كلية التربية كانت مرتفعة على مقياس إعاقة الذات ومنخفضة على مقياس جودة الحياة ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وعددها (١١) طالبًا وطالبة، وتراوحت أعمارهم بين (١٩ –٢١) سنة، بمتوسط عمري (١٩,٣٦) وانحراف معياري (٠,٥٠٤). والمجموعة الضابطة وعددها (١١) طالبًا وطالبة، وامتدت أعمارهم بين (١٩–٢١) سنة، بمتوسط عمري (١٩,٠٩) وانحراف معياري (٠,٥٣٩).

ثالثاً: أدوات البحث:

أ– مقياس إعاقة الذات: (ملحق ١) Self–Handicapping

إعداد: **Rhodewalt (1990)** ترجمة وتعريب الباحثة

أعد هذا المقياس بهدف قياس إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة ، ويتكون المقياس من ٢٥ عبارة، وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (٠–٥) "لا أوافق مطلقاً" وتحصل علي الدرجة صفر، "لا أوافق بشكل كبير" وتحصل على درجة واحدة، "لا أوافق إلي حد ما" وتحصل على درجتين، "أوافق إلي حد ما" وتحصل على ثلاث درجات، "أوافق بشكل كبير" وتحصل على أربع درجات،" أوافق تماماً" وتحصل على خمس درجات في العبارات الإيجابية وهى: (١،٢،٤،٧،٩،١٢،١١،١٤،١٥،١٦،١٧،١٨،١٩،٢١،٢٤،٢٥) والعكس في العبارات السلبية وهى: (٢٣،٢٢،٢٠،١٣،١٠،٦،٥،٣) والدرجة المرتفعة تشير إلى قدر مرتفع من إعاقة الذات، والدرجة المنخفضة تشير إلى قدر منخفض من إعاقة الذات.

ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية فقد تم حساب صدقه بطريق التحليل العاملي والذي نتج عنه عاملين هما: الأعذار المزعومة وتشبع عليه العبارات التالية (١،٤،٩،١٥،١٦،١٨،١٩،٢١،٢٥)، والإعاقة السلوكية وتشبع عليه العبارات التالية(٢،٥،٨،١١،١٤)، وكانت نسبة التباين للعامل الأول ١٧,٤%، ونسبة تباين العامل الثاني ١٠,٩% ، كما تم حسابه عن طريق الصدق التمييزي، والصدق التقاربي، وتم حساب ثبات المقياس بطريق معامل ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٥٠ ، ٠,٧٩ للعاملين الأول والثاني على الترتيب ، وبإعادة تطبيق المقياس بعد مرور شهر فبلغ ٠,٩٠ ، ٠,٧٤ للعاملين الأول والثاني على الترتيب.

ويتمتع المقياس بمعاملات سيكومترية جيدة عبر عدد من الدراسات في البيئة الأجنبية **(Greaven et al.,(2000);O'Brien, (2000) ; Martin & Brawely, (2002) ; Warner& Moore,(2004); Pulford et al.,(2005); Hirabayashi (2005); Novak,(2005); Moore,(2006); Want& Kleitman,(2006); Shields,(2007); Richardso,(2007); Coudevylle, Martin& Famose,(2008); Okchul & Jung Gil,(2010); Agata,(2011); Hyun- Soon& Kwon,(2011); Alesi, Rappo, & Pepi, (2012) ;Kristen & Christopher, (2012); Yahiya et al., (2014).**

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المصرية:

قامت الباحثة بتعريب مقياس إعاقة الذات ، تم عرض النسخ المعربة والصور الأصلية علي أثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالعريش، وذلك للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرض المقاييس المُعربة على اثنين من المختصين في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللُغوية للعبارات، والذين أبدوا بعض الملاحظات البسيطة تم الأخذ بها فى النسخة المعدلة.

١) الصدق:

تم حساب معاملات الصدق بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: ملحق (١)

قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، والصحة النفسية بـ (كلية التربية جامعة العريش – كلية التربية جامعة المنصورة – كلية التربية جامعة كفر الشيخ – كلية التربية جامعة الإسكندرية)، للحُكم بشكل دقيق علي أي مشكلات تتعلق بفهم العبارات، أو صياغتها وملاءمتها للغرض منه. وفي ضوء هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التى حازت على (٩٠%) فاكثر من موافقة السادة المحكمين، وتم إجراء بعض التعديلات الطفيفة علي بعض الألفاظ غير الواضحة مع عدم إحداث تغيير في محتويات العبارات. وقد أسفر هذا عن استقرار بنود المقياس عند ١٤ عبارة.

- صدق التحليل العاملي:

تم حساب الصدق باستخدام التحليل العاملي ، حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من العينة الكُلية (١٠٥) طالبًا وطالبة باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيللنج **Hottelling** وأُديرت العوامل تدويراً مُتعامداً بطريقة الفاريماكس **Varimax** لكايزر **Kaiser** للوقوف علي المكونات العاملية للمقياس، وتم استخدام محك التشبع الجوهري للعامل الذي يساوي أو يكون أكبر من ٠,٣ وفق محك جيلفورد، وتم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح وفق محك كايزر (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ،١٩٩٦، ص:٦١٩، ص: ٦٤١) وكان محك جوهرية العامل هو أن يحتوي علي ثلاثة تشبعات علي الأقل (صفوت فرج ، ١٩٩١) وقد أخذ الباحثة بمبدأ التشبع الأعلى للفقرة إذ تم إشباعها علي أكثر من عامل.

وأسفر التحليل عن عاملين حيث قد بلغ التباين الكلي للعاملين (٦٣,٤٥٦)، فسر العامل الأول (٣٧,٩٤٥) من التباين الكلى، وتم تسميته الأعذار المزعومة وتشبعت علي العبارات التالية :(١ ، ٤ ، ٩ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٥) ، في حين فسر العامل الثاني (٢٥,٥١١) من التباين الكلى ، وتم تسميته الإعاقة السلوكية ، وتشبعت علي العبارات التالية: (٢ ، ٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٤)، وجاءت نتائج

أبعاد التحليل العاملي للعاملين متسقة تماماً مع نتائج التحليل العاملي للمقياس فى بيئته الأجنبية، والجدول التالي يوضح قيم التشبع على العاملين:

جدول (٥) قيم تشبع العبارات على العاملين المستخلصين من التحليل العاملي لمقياس إعاقة الذات بعد التدوير

الأعذار المزعومة		الإعاقة السلوكية	
رقم العبارة	معامل التشبع	رقم العبارة	معامل التشبع
١	٠,٦٥	٢	٠,٨٩
٤	٠,٨٠	٥	٠,٨٨
٩	٠,٦٧	٨	٠,٩٣
١٥	٠,٨٩	١١	٠,٩١
١٦	٠,٨٧	١٤	٠,٥٠
١٨	٠,٨١		
١٩	٠,٧٩		
٢١	٠,٦٧		
٢٥	٠,٧١		
الجذر الكامن	٥,٣١	الجذر الكامن	٣,٥٧٢

يتضح من جدول (٥) أن جميع العبارات (١٤) تشبعا على العاملين المستخلصين من التحليل العاملي لمقياس إعاقة الذات.

- صدق الاتساق الداخلي:

ثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجات الأبعاد بعضها البعض (بعد استبعاد درجة العبارة) (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣، ص.١٩٥)، (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، آمال صادق ،١٩٩٣، ص ص.١٤٥-١٤٦)، (سعود الضحيان، عزت عبد الحميد، ٢٠٠٢ ، ص.٢٠٢) والجدولان التاليان يوضحان ذلك حيث، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد لمقياس إعاقة الذات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
بعد الأعذار المزعومة					
١	٠,٦٧**	١٥	٠,٦٩**	١٩	٠,٧٩**
٤	٠,٨٠**	١٦	٠,٦٩**	٢١	٠,٦٧**
٩	٠,٦٩**	١٨	٠,٦٩**	٢٥	٠,٧٢**
بعد الإعاقة السلوكية					
٢	٠,٨٨**	٨	٠,٩١**	١٤	٠,٥٨**
٥	٠,٨٦**	١١	٠,٩١**		

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات البعدين لمقياس إعاقة الذات فبلغ ,٥٦ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

٢) الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق الآتية:

–الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية، وذلك على العينة الاستطلاعية (ن= ١٠٥)، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (٧) معاملات الثبات لأبعاد مقياس إعاقة الذات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان براون	معامل جتمان
١	بعد الأعذار المزعومة	(٩)	٠,٩١	٠,٩١	٠,٩١
٢	بعد الإعاقة السلوكية	(٥)	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٨٤

وبناءَ على ما سبق تكونت الصورة النهائية للمقياس من (١٤) عبارة.

ب- مقياس جودة الحياة: إعداد داليا سامى (٢٠١٤)

يهدف المقياس إلي قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة وقد تم تصميم المقياس من خلال الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت جودة الحياة والمقاييس التي صُممت من أجل قياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، وتم اختيار مقياس جودة الحياة إعداد: داليا سامي(٢٠١٤) وذلك لمناسبته للبحث الحالي، فقد تم تطبيقه على طلبة الجامعة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨-٢١ سنة، ويتكون المقياس من (٣٥) عبارة تقيس الأبعاد التالية: جودة الحياة الأسرية، جودة الصحة العامة، جودة الحياة التعليمية، جودة إدارة الوقت ، وتم وضع بدائل متعددة للمقياس تتراوح درجاتها بين (١-٣) ، وتشير الدرجة المرتفعة إلي تمتع الطالب بمستوي مرتفع من جودة الحياة، ويتمتع المقياس بمعاملات سيكومترية مُرضية فقد تم حساب صدقه بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت ٠,٩٢٤ ، ٠,٨٦٥ ، ٠,٧٨٩ ، ٠,٦٧٢ ، كما تم حساب صدق المحكمين، والصدق التلازمي مع مقياس جودة الحياة إعداد: محمود المنسي، فبلغ معامل الارتباط ٠,٨٧، وتم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية فتراوحت ما بين ٠,٧٥١ ، ٠,٧٣٠ وبطريقة معامل ألفا كرونباخ فبلغ على الترتيب للأبعاد ٠,٨٩٣ ، ٠,٧٩٦ ، ٠,٧٨٧ ، ٠,٨٢٣ .

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في البحث الحالي:

١) الصدق:

تم حساب معاملات الصدق بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: ملحق (١)

قامت الباحثة بعرض المقياس على عشرة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، والصحة النفسية، (في كلية التربية جامعة العريش - كلية التربية جامعة المنصورة - كلية التربية جامعة كفر الشيخ - كلية التربية جامعة الإسكندرية)، للحُكم بشكل دقيق علي أي مشكلات تتعلق بفهم العبارات، أو صياغتها وملاءمتها للغرض

منه، وفي ضوء هذه الخطوة تم الإبقاء على العبارات التى حازت على نسبة (٩٠%) فأكثر، ونتج عن ذلك استقرار عبارات المقياس عند ٣٥ عبارة.

– الصدق التلازمي:

تم حساب الصدق عن طريق حساب الارتباطات بين مقياس جودة الحياة و مقياس الرضا عن الحياة إعداد: مجدي الدسوقي كمحك خارجي، حيث تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٥) إلى جانب المقياس الحالي، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأفراد العينة في المقياسين فبلغ (٠,٤٢) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

– صدق الاتساق الداخلي:

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد (بعد استبعادًا درجة العبارة) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

رقم العبارة	معامل الارتباط درجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط درجة البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط درجة البعد
١	٠.٧٦**	١٤	٠.٥١**	٢٧	٠.٥٢**
٢	٠.٧٨**	١٥	٠.٥٢**	٢٨	٠.٧٢**
٣	٠.٦٩**	١٦	٠.٥٧**	٢٩	٠.٧١**
٤	٠.٥٩**	١٧	٠.٥٤**	٣٠	٠.٧٣**
٥	٠.٦٩**	١٨	٠.٦١**	٣١	٠.٧٠**
٦	٠.٧٤**	١٩	٠.٣٩**	٣٢	٠.٧٢**
٧	٠.٥٨**	٢٠	٠.٧٨**	٣٣	٠.٥٩**
٨	٠.٦٣**	٢١	٠.٥٦**	٣٤	٠.٥٩**
٩	٠.٤٩**	٢٢	٠.٧٤**	٣٥	٠.٧١**
١٠	٠.٥٥**	٢٣	٠.٥٥**		
١١	٠.٥١**	٢٤	٠.٧٨**		
١٢	٠.٥٢**	٢٥	٠.٥٤**		

١٣	٠.٥٧**	٢٦	٠.٧٠**		

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١.

كما تم حساب الصدق عن طريق حساب الارتباطات بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
جودة الحياة الأسرية					
١	٠.٥٨**	٥	٠.٣٥**	٩	٠.٢٤*
٢	٠.٥٦**	٦	٠.٥٦**	١٠	٠.٢١*
٣	٠.٥٨**	٧	٠.٢١*		
٤	٠.٣٥**	٨	٠.٣٦**		
جودة الصحة العامة					
١١	٠.٣٨**	١٤	٠.٥٢**	١٧	٠.٣٨**
١٢	٠.٣٦**	١٥	٠.٤٨**	١٨	٠.٣٣**
١٣	٠.٣٩**	١٦	٠.٤٤**		
جودة الحياة التعليمية					
١٩	٠.٢٧**	٢٢	٠.٤٤**	٢٥	٠.٥٥**
٢٠	٠.٤٣**	٢٣	٠.٥٩**	٢٦	٠.٤٥**
٢١	٠.٥٨**	٢٤	٠.٤٢**	٢٧	٠.٥٥**
جودة إدارة الوقت					
٢٨	٠.٥٣**	٣١	٠.٥٣**	٣٤	٠.٣٨**
٢٩	٠.٥٢**	٣٢	٠.٥٨**	٣٥	٠.٥٥**
٣٠	٠.٥٤**	٣٣	٠.٤٢**		

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥.

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجات الابعاد بعضها البعض لمقياس جودة الحياة

الابعاد	جودة الحياة الأسرية	جودة الصحة العامة	جودة الحياة التعليمية	جودة إدارة الوقت	الدرجة الكلية
جودة الحياة الأسرية					
جودة الصحة العامة	,٦٥**				
جودة الحياة التعليمية	,٤١**	,٤٦**			
جودة إدارة الوقت	,٧٦**	,٦٧**	,٥٢**		
الدرجة الكلية	,٦٢**	,٧٠**	,٧٢**	,٧٣**	

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين الابعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥

٢) الثبات:

تم حساب الثبات بالطرق التالية:

- الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية وذلك على العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٥)، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:-

جدول (١١) معاملات الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

م	البعد	عددالعبارات	معامل الثبات	معامل سبيرمان براون	معامل جتمان
	جودة الحياة الأسرية	١)	٠,	٠,	٠,
	ودة الصحة العامة	(	٠,	٠,	٠,
	جودة الحياة التعليمية	(	٠,	٠,	٠,
	جودة إدارة الوقت	(	٠,	٠,	٠,
	لدرجة الكلية للمقياس	٢)	٠,	٠,	٠,

وبناءَ على ما سبق تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٥) بنداً.

المحددات الإجرائية للبحث:-

أ-المُحددات البشرية:

تتألف من أثنى وعشرين (٢٢) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة العريش الذين حصلوا على أعلي الدرجات فى مقياس إعاقة الذات وأقل الدرجات فى مقياس جودة الحياة،

ب-المُحددات الزمنية:

تم إجــراء تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول (٢٠١٧م/ ٢٠١٨م) (١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ).

ج- المُحددات الجغرافية:

تتحدد المحددات الجغرافية لهذه الدراسة بمحافظة شمال سيناء حيث تم تطبيقها على طلاب جامعة العريش، كلية التربية.

د- المُحددات المنهجية::**Methodological determinants**

تتمثل المحددات المنهجية لهذا البحث فى المنهج الذى اتبعته الباحثة، حيث اعتمدت على المنهج التجريبي لمُناسبته لطبيعة الدراسة، واعتمدت الدراسة فى ضوء ذلك على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة باستخدام القياسين القبلي والبعدي بوصفهما أحد التصميمات التجريبية المناسبة لاختبار صحة الفروض.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج المعرفى السلوكي إلى خفض مستوى إعاقة الذات وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة من خلال فنيات البرنامج الإرشادي المعرفى السلوكي.

ويسعى البرنامج إلى تحقيق الهدف العام من خلال تحقيق الأهداف الإجرائية الآتية:

١- تعليم الطلاب أهمية تكوين بنية معرفية عن طبيعة إعاقة الذات والتي تساعدهم على فهم وتفسير سبب الأعذار المزعومة والإعاقة السلوكية.

٢- مساعدة الطلاب على تحديد وتقييم أفكارهم وتخيلاتهم وخاصة تلك التى ترتبط بالأحداث والسلوكيات المضطربة والمؤلمة.

٣- مساعدة الطلاب على استبدال الأفكار والمشاعر السلبية بأخرى إيجابية بناءة.

٤- مساعدة الطلاب على استبدال المعتقدات المشوهة بأخرى صحيحة.

٥- مساعدة الطلاب على التخلص من التوترات العضلية المصاحبة للقلق والضغوط النفسية.

٦- العمل على صرف انتباه الطلاب عن الأفكار والمعتقدات السلبية.

٧- تمكين الطلاب من التعرف على جوانب قوتهم وضعفهم.

٨- مساعدة الطلاب على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بسهولة في جو من السماح والتقبل.

٩- مساعدة الطلاب على فهم طبيعة مشكلاتهم وطرق حلها بطريقة علمية.

أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج إلى محاولة خفض مستوى إعاقة الذات وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتعزيز دور الطلاب في حياتيهم الجامعية، حيث يمكنهم البرنامج بفنياته المعرفية السلوكية فى إدراك وتفسير طريقة تفكيرهم السلبية، ومعتقداتهم الخاطئة بهدف تغييرها إلى أفكار ومعتقدات إيجابية أكثر واقعية، بالإضافة إلى ذلك يهتم الإرشاد المعرفى السلوكي بالجانب الوجداني للطالب، وبالسياق الاجتماعي من حوله لإحداث التغيير المرغوب فيه.

الأسس التى يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج على مجموعة من الأسس التى يمكن إجمالها فيما يلى:

- الأسس العامة: إعاقة الذات يمكن التخفيف من حدتها من خلال تطبيق فنيات التعديل المعرفى السلوكي، ويؤكد هذا البرنامج على ضرورة تكوين علاقة طيبة بين الباحثة والطلاب فى جو يسوده الحب والمودة والثقة المتبادلة.
- الأسس النفسية: مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وخصائص ومطالب النمو لديهم، والتأكيد على ضرورة تنمية الثقة في النفس، وتنمية مفهوم موجب للذات.

- الأسس التربوية: مناسبة فنيات البرنامج لخفض إعاقة الذات وتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتنويع محتوى البرنامج لتفادى تسرب الملل والسأم لدى الطلاب، ومناسبة محتوى البرنامج لقدراتهم وإمكانياتهم.
- –الأسس الاجتماعية: الاهتمام بدفع الطلاب إلى الانخراط داخل المجتمع، والتفاعل مع الآخرين، ومراعاة المعايير والقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع.
- الأساس النظري للبرنامج: تتمثل الأطر النظرية لهذا المنحى العلاجي فى تلك الأساليب التى قدمها كل من ميتشنبوم **Meichenbaum** وإليس **Ellis** وبيك **Beck** ورايمى **Raimy**. ويرى ماهونى **Mahoney , 1988** أنه منذ نهاية عقد الثمانينيات كاد الأمر يقتصر على وجود اتجاهين فقط يضمهما هذا المنحى العلاجي، يتمثل أولهما فى اتجاه إليس بينما يتمثل الاتجاه الثاني في اتجاه بيك، وقد عمل كلاهما على الدمج بين الاتجاهين المعرفى والسلوكي بشكل واضح لا لبس فيه، وقد شهد هذان الاتجاهان تطورات عدة حتى الوقت الحاضر، وظهرت فنيات كثيرة فى كل منهما (عادل عبد الله، ١٨،٢٠٠٠).

محتوى البرنامج: يحتوى البرنامج على بعض الأساليب المعرفية والسلوكية لخفض مستوى إعاقة الذات (المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعليم النفسي، الاسترخاء، إعادة البناء المعرفى، التخيل وصرف الانتباه، التحصين المنظم، تأكيد الذات، حل المشكلات، الواجبات المنزلية)، وقد تم الرجوع إلى العديد من المصادر التى اهتمت بتناول هذه الفنيات وهى(**Ost, 1987**) ; (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨);(توماس ساعاتى،١٩٩٨);(محمد الشناوى، محمد عبدالرحمن، ١٩٩٨) (عادل عبد الله، ٢٠٠٠); (**Hromk, 2007**) ;(**Cully and Teten,2008**); (عبد الستار إبراهيم،٢٠١١)،(**Robinson, 2008**) (**Hazlett– Stevens & Craske, 2008**); (**Rector , 2010**) ; (**Clark&Beck, 2010**); (**Beck, 2011**); ، (جمال محمد الخطيب، ٢٠١٢).

عينة الدراسة: تم تصميم البرنامج الحالي للتطبيق على مجموعة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (٢٢) طالبًا مجموعة تجريبية وضابطة، وتراوحت أعمارهم بين ١٩–٢١

سنة بمتوسط عمرى ١٩,٢٢، وانحراف معياري ٠,٥٢١ ، وذلك عن طريق أخذ الحاصلين على الدرجات المرتفعة في مقياس إعاقة الذات والدرجات المنخفضة مستوى في جودة الحياة، وقسمت العينة إلي مجموعتين ضابطة وتجريبية متكافئتين.

أسلوب تنفيذ البرنامج:

استخدمت الباحثة فى برنامجها أسلوب الإرشاد الجمعي وذلك لأن الإرشاد الجمعي بين الطلاب والباحثة وأعضاء المجموعة يتيح خبرات إيجابية (حامد زهران، ١٩٩٨، ص: ١٩٣).

حيث تتيح فيه الباحثة للطلاب مناقشة مشكلاتهم بصدق، وتشجع علي ذلك جو الثقة الذى يشيع فى جماعات الإرشاد المختلفة وتقوم بتعزيز سلوك أعضاء المجموعة مما يقوى لدي الطالب الثقة بذاته، والإرشاد الجمعي يمثل مركزًا ممتازًا وذلك لأنه:

١- يتيح الفرصة للتفريغ الانفعالي.

٢- يطمئن الطالب أنه ليس الوحيد بالمشكلة وأن هناك الكثيرون غيره يعانون فيقل شعوره بالانزعاج وزيادة الخبرات من خلال التعلم الجمعي ونقل الخبرات أثناء العملية الإرشادية.

الملامح الرئيسة للبرنامج: اشتمل البرنامج على ثمان عشرة جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، مدة كل جلسة ساعة عدا الجلسة الأخيرة استغرقت ساعة ونصف، وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهر ونصف الشهر. والجدول التالي يوضح أرقام الجلسات وعناوينها وزمنها.

جدول (١٢) توزيع جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

رقم الجلسة	زمن الجلسة	عنوان الجلسة	تاريخ الانعقاد
الأولى	٦٠ دقيقة	تمهيد وتعارف.	٢٠١٧/١١/١٢
الثانية	٦٠ دقيقة	تعريف اعاقة الذات وأبعادها وأسبابها.	٢٠١٧/١١/١٤
الثالثة	٦٠ دقيقة	تكملة تعريف اعاقة الذات وأبعادها وأعراضها.	٢٠١٧/١١/١٦
الرابعة	٦٠ دقيقة	أسباب إعاقة الذات.	٢٠١٧/١١/١٩

رقم الجلسة	زمن الجلسة	عنوان الجلسة	تاريخ الانعقاد
الخامسة	٦٠ دقيقة	العواقب المترتبة على إعاقة الذات وأهداف العلاج المعرفى السلوكى.	٢٠١٧/١١/٢١
السادسة	٦٠ دقيقة	الاسترخاء العضلى.	٢٠١٧/١١/٢٣
السابعة	٦٠ دقيقة	الاسترخاء مع استبعاد تعليمات توتر العضلات	٢٠١٧/١١/ ٢٦
الثامنة	٦٠ دقيقة	إعادة بناء الأفكار السلبية	٢٠١٧/١١/٢٨
التاسعة	٦٠ دقيقة	الاسترخاء بالتنفس	٢٠١٧/١٢/٣٠
العاشرة	٦٠ دقيقة	تخيل مناظر سارة (١)	٢٠١٧/١٢/٣
الحادية عشرة	٦٠ دقيقة	تخيل مناظر سارة (٢)	٢٠١٧/١٢/٥
الثانية عشرة	٦٠ دقيقة	التخيل وصرف الانتباه عن الأفكار السلبية	٢٠١٧/١٢/٧
الثالثة عشرة	٦٠ دقيقة	التعرض التدريجي للمثيرات الباعثة على القلق	٢٠١٧/١٢/١٠
الرابعة عشرة	٦٠ دقيقة	تأكيد الذات المفهوم والأهداف	٢٠١٧/١٢/١٢
الخامسة عشرة	٦٠ دقيقة	التعبير عن المشاعر	٢٠١٧/١٢/١٧
السادسة عشرة	٦٠ دقيقة	التعريف بحل المشكلات	٢٠١٧/١٢/١٩
السابعة عشرة	٦٠ دقيقة	التدريب على حل المشكلات	٢٠١٧/١٢/٢١
الثامنة عشرة	٩٠ دقيقة	حل مشكلات واقعية	٢٠١٧/١٢/٢٤

تقويم البرنامج:

اعتمدت الباحثة فى تقويم البرنامج على التقويم المبدئي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي، والتقويم التتبعى، وذلك كما يلي:

١- التقويم المبدئي:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرضه علي مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين من أساتذة الصحة النفسية بكلية التربية جامعة العريش وبكلية التربية جامعة المنصورة وبكلية التربية جامعة كفر الشيخ و بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وذلك بهدف الإفادة من آرائهم وتوجهاتهم في الحكم على صلاحية البرنامج وتقييمه من حيث مدى ملاءمة كل من: أهداف البرنامج، الوسائل المستخدمة، محتوي الجلسات، المدة الزمنية للجلسة، المدة الزمنية للبرنامج، الفنيات المستخدمة، مستوى البرنامج ككل.

وقد أجمع ٩٠% من المحكمين على أن مستوى البرنامج ملائم للبحث الحالي كما أنه جيد الصياغة واقترح بعضهم تقليل زمن الجلسات وزيادة عددها، أما بالنسبة للفنيات المستخدمة فجاءت آراء السادة المحكمين مرجحة لها ومؤيدة لملاءمتها. وفي ضوء ذلك تم تعديل البرنامج وإعداده في صورته النهائية التى تكونت من (١٨)، فكانت مدة الجلسة ٦٠ دقيقة باستثناء الجلسة الأخيرة والتي امتدت إلى ٩٠ دقيقة.

وتم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مع تطبيق المقاييس القبلية والبعدية على هذه العينة.

٢- التقويم التكويني:

قامت الباحثة أثناء كل جلسة من جلسات البرنامج على تحسين إعاقة الذات لدى الطلاب من خلال تعلم بعض السلوكيات الجديدة وتعديل بعض السلوكيات الخاطئة عن طريق استخدام فنيات الإرشاد المعرفى السلوكي، حيث تم تقسيم هذه المرحلة إلى عدد من الجلسات بحيث يتم العمل على تنمية كل بعد من أبعاد إعاقة الذات وجودة الحياة،من خلال سؤال الطلاب عن رأيهم، ومن خلال بطاقات التقييم، وعمل تغذية راجعة لما تم خلال كل جلسة، ومن خلال أيضًا الواجبات المنزلية التى تم إعطائها للطلاب، وملاحظة سلوكياتهم أثناء التطبيق.

٣- التقويم الختامي:

طبقت الباحثة المقياسين مرة أخري على طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، طبقت الباحثة مقياس إعاقة الذات ومقياس جودة الحياة على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج حتي تستطيع اختبار الطلاب الأكثر إعاقة لذاتهم أكثر من غيرهم.

٤- التقويم التتبعي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياسين مرة أخري بعد تطبيق البرنامج بمدة زمنية (شهرين) لمعرفة أثر البرنامج ومدي نجاحه.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية بواسطة الحزمة الإحصائية فى العلوم الاجتماعية **SPSS,21** :

١- اختبار مان ويتني **Mann–Whitney** لدراسة الفروق بين متوسطي الرتب المجموعتين المستقلتين، لأن العينة صغيرة البيانات غير طبيعية، والتباين للمتغيرين غير متجانس.

٢- اختبار ولكوكسون **Willcoxon Test** لدراسة الفروق بين متوسطي رتب للمجموعات المرتبطة، بهدف معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص علي أنه " تتباين معدلات انتشار إعاقة الذات لدى طلاب الجامعة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمعدلات انتشار إعاقة الذات

إعاقة الذات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
الأعذار المزعومة	٢٦,٦٨	٧,٨٧	%٥٩,٢٩
الإعاقة السلوكية	١٥,٩٨	٣,٣٨	%٦٣,٩٢

يتضح من جدول (١٣) أن الإعاقة السلوكية قد حازت على الترتيب الأول، وحازت الأعذار المزعومة على الترتيب الثاني.

ويمكن تفسير نتائج البحث بأن إعاقة الذات تعبر عن البحث عن أسباب النجاح في الأداء، وأسباب الفشل التي يستبعد في ضوؤها تقويم القدرة وبالتالي حماية مفهوم الذات، لان العلاقة الوثيقة بين القدرة وقيمة الذات هي التي تدفع المتعلمين إعاقة الذات والفشل تحت هذا الشرط.

الإعاقة السلوكية هى التى تصنع فى الواقع العقبات التى تقف أمام الأداء وأمثلة المعوقات السلوكية تشمل اختيار أهداف غير قابلة للتحقيق وتعاطى العقاقير والمخدرات، حيث يميل الطالب إلى تأجيل الأشياء حتى آخر لحظة، ويحاول دائما أن يبذل ما بوسعه مهما يتطلب الأمر، حيث يتشتت بسهولة من أي ضوضاء أو من أفكار إبداعية عندما يحاول القراءة، و يؤدى جيدًا إذا حاول بجد حتى يحقق كل ما يصبوا إليه يومًا ما، ادعاء إعاقة الذات مثل (ادعاء المرض قبل الاختبار، وعدم قدرتهم على الأداء، ليس لنقص قدرتهم ولكن نتيجة لمرضهم)، مثل (ترك المذاكرة والإعداد لخوض الاختبار وذلك لإحساسهم بالفشل عند خوض الاختبار فى مادة يعتقدون أنها صعبة).

الأعذار المزعومة هى تمثل عملية اختلاق الأعذار فى حالة ما واجه الفرد مشكلات غير متوقعة فى مواقف التحدي التى مر بها، حيث عندما يفعل الطالب شيء خطأ فإنه يبادر إلى لوم الظروف، وعلي اعتقاد دائم أنه ليس على ما يرام أكثر من الآخرين، ويحاول ألا يندمج بشدة فى الأنشطة التنافسية لذلك فإنه لا يتألم كثيرًا إذا ما خسر أو أدي بشكل سيئ في اختبار أو أي موقف، وأحيانًا يستمتع بكونه مريض مرضًا بسيطًا لمدة يوم أو يومين لأن هذا يخفف من الضغوط عليه، ويكون أدائه أفضل إذا لم يسمح لعواطفه أن تعترض طريقه، ويقدم مبررات عندما لا يرقى لمستوى توقعات الآخرين، ويعتقد غالبًا أن لديه كثير من الحظ السيئ فى الألعاب الرياضية، وينغمس أكثر من اللازم فى الطعام والشراب أكثر مما يجب، وأحيانًا يشعر بالإحباط الشديد حتى أن المهام السهلة تصبح صعبة، فإذا ما حدث الفشل تكون لديهم أعذار جاهزة.

عرض نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس إعاقة الذات والفروق لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم

استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق للمجموعات المستقلة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لمقياس إعاقة الذات

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الأعذار المزعومة	التجريبية	٧,٠٩	٧٨	١٢	٧٨	٣,١٧	٠,٠١
	الضابطة	١٥,٩١	١٧٥				
الإعاقة السلوكية	التجريبية	٧,٤١	٨١,٥	١٥,٥	٨١,٥	٢,٩٧	٠,٠١
	الضابطة	١٥,٥٩	١٧١,٥				

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لمقياس إعاقة الذات والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠٠١.

عرض نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات والفروق لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ويلكوكسون **Wilcoxon** " لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس إعاقة الذات

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأعذار المزعومة	الرتب السالبة	١٠	٦,٤٥	٦٤,٥	٢,٨٠	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
	الرتب المتساوية	صفر	صفر	صفر		

الإعاقة السلوكية	الرتب السالبة	٩	٥,٣٣	٤٨	٢,١٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	١	٧	٧		
	الرتب المتساوية	١	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس إعاقة الذات والفروق لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠.٠١.

عرض نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إعاقة الذات لطلاب الجامعة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ويلكوكسون **Wilcoxon** " لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى إعاقة الذات

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأعذار المزعومة	الرتب السالبة	٢	٣	٦	٠,٣٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتساوية	٧	صفر	صفر		
الإعاقة السلوكية	الرتب السالبة	٤	٢,٦٣	١٠,٥	٠,٨١	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٤,٥	٤,٥		
	الرتب المتساوية	٦	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى إعاقة الذات لطلاب الجامعة.

عرض نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس إعاقة الذات لطلاب الجامعة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ويلكوكسون **Wilcoxon** " لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمستوى إعاقة الذات

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأعذار المزعومة	الرتب السالبة	٣	٤,٨٣	١٤,٥٠	٠,٩٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,٠٨	٣٠,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢	صفر	صفر		
الإعاقة السلوكية	الرتب السالبة	٣	٣,٠٠	٩	١,٩١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٦,٥٧	٤٦		
	الرتب المتساوية	١	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس إعاقة الذات.

ثانياً: عرض نتائج البحث المتعلقة بجودة الحياة:

عرض نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس علي أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق للمجموعات غير المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لمستوى جودة الحياة

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية	التجريبية	١٥,٩١	١٧٥	١٢	٧٨	٣,٢١	٠,٠١
	الضابطة	٧,٠٩	٧٨				
جودة الصحة العامة	التجريبية	١٦,٢٧	١٧٩	٨	٧٤	٣,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	٦,٧٣	٧٤				
جودة الحياة التعليمية	التجريبية	١٦,١٤	١٧٧,٥	٩,٥	٧٥,٥	٣,٣٩	٠,٠١
	الضابطة	٦,٨٦	٧٥,٥				
جودة إدارة الوقت	التجريبية	١٦	١٧٦	١١	٧٧	٣,٢٧	٠,٠١
	الضابطة	٧	٧٧				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٧	١٨٧	٠	٦٦	٣,٩٩	٠,٠١
	الضابطة	٦	٦٦				

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي على مقياس جودة الحياة والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستوى ٠.٠١.

عرض نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة والفروق لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار مان ويتنى لدلالة الفروق للمجموعات غير المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية	الرتب السالبة	١	٢	٢	٢,٧٨	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٦,٤	٦٤		

	الرتب المتساوية	صفر	صفر	صفر		
جودة الصحة العامة	الرتب السالبة	٢	٢,٥	٥	٢,٥٢	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٦,٧٨	٦١		
	الرتب المتساوية	صفر	صفر	صفر		
جودة الحياة التعليمية	الرتب السالبة	١	١	١	٢,٨٦	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٦,٥	٦٥		
	الرتب المتساوية	صفر	صفر	صفر		
جودة إدارة الوقت	الرتب السالبة	١	١	١	٢,٧١	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٦	٥٤		
	الرتب المتساوية	١	صفر	صفر		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٩٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١١	٦	٦٦		
	الرتب المتساوية	صفر	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة والفروق لصالح القياس البعدي عند مستوى ٠.٠٠١.

عرض نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ويلكوكسون **Wilcoxon** " لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٠) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لمستوى جودة الحياة

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥	٠,٨٢	غير دالة

	الرتب الموجبة	١	١,٥	١,٥		
	الرتب المتساوية	٨	صفر	صفر		
جودة الصحة العامة	الرتب السالبة	١	١,٥	١,٥	١,٢٩	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥		
	الرتب المتساوية	٧	صفر	صفر		
جودة الحياة التعليمية	الرتب السالبة	٣	٤	١٢	١,٢١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٦	صفر	صفر		
جودة إدارة الوقت	الرتب السالبة	٤	٢,٧٥	١١	٠,٩٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٤	٤		
	الرتب المتساوية	٦	صفر	صفر		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٤,٥	١٨	٠,٦٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠		
	الرتب المتساوية	٤	صفر	صفر		

يتضح من الجدول (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة.

عرض نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار مان ويتني لدلالة الفروق للمجموعات غير المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢١) الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمستوى جودة الحياة

المجال	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
جودة الحياة	الرتب السالبة	٧	٤	٢٨	٢,٤٠	٠,٠٥

الأسرية	الرتب الموجبة	صفر				
	الرتب المتساوية	٤				
جودة الصحة العامة	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	٢,٠٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	صفر				
	الرتب المتساوية	٧				
جودة الحياة التعليمية	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	٢,٠٠	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	صفر				
	الرتب المتساوية	٧				
جودة إدارة الوقت	الرتب السالبة	٤	٢,٥	١٠	١,٨٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	صفر				
	الرتب المتساوية	٧				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١١	٦	٦٦	٢,٩٧	٠,٠١
	الرتب الموجبة	صفر				
	الرتب المتساوية	صفر				

يتضح من الجدول (٢١) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على بعد جودة إدارة الوقت، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الثلاثة (جودة الحياة الأسرية، جودة الحياة العامة، جودة الحياة التعليمية).

ويمكن تفسير نتائج البحث إلى الظروف القاسية التى تمر بها شمال سيناء من الأمور المتعلقة بالإرهاب ومكافحته أثرت بشكل كبير على الأفراد بصفه عامة وعلى الطلاب بصفة خاصة من الناحية النفسية الاجتماعية والتعليمية.

وهذا الأثر زاد في فترة المتابعة مما زاد التأثير عليهم على جودة الحياة بصفة خاصة، فكيف تتحقق جودة الحياة فى ظل ظروف مليئة بعدم الأمن النفسي والاستقرار المعيشي وجودة الحياة التعليمية والأسرية وصحة الفرد العامة، حيث كان الفرد كل شغله الشاغل البحث عن لقمة العيش.

حيث بدأ التأثير السلبي على جودة الحياة التعليمية بسبب إغلاق الدراسة والجامعة والتأخير فيها وعدم الالتقاء مع الزملاء والأساتذة وعدم الذهاب إلي الجامعة لأن بعض المواد الذى يدرسونها كانت تؤثر على جودة الحياة لديهم ،وغياب الدراسة بالاختلاف عن باقي الجامعات ولم يتم تحديد مستقبلهم وإنهم هل يتم نقلهم أم يتم تأجيل سنة من حياتهم وعدم معرفتهم بمستقبلهم المجهول الذي ينتظرهم.

بدأ كل فرد اللوم على الظروف الاقتصادية، وبدأ الاهتمام بالأكل فقط، وظهر ذلك في سلوكيات الأسرة حيث لا يوجد مواصلات وعدم الذهاب للعمل والوقوف بالساعات للحصول على الطعام، وبدأت عوائل بعض الأسر تتأثر مثل أصاحب الأعمال الحرة، وتأثرت جودة الحياة الأسرية من خلال الظروف الاقتصادية والاجتماعية بدأ الشباب يسافر خارج المحافظة نظرًا لتسريحهم من وظائفهم أو وقوفها بشكل مؤقت لحين انتهاء العملية الشاملة، ونظرًا لغلاء الأسعار وعدم وجود سلع غذائية وانصب الاهتمام بالمأكل فقط.

انعكست هذه الظروف علي رب الأسرة حيث بدأ يشعر بالتعب نتيجة للوقوف بالساعات للحصول على الغذاء وبدأ ينعكس على الطالب ذاته فبعض الطلاب بدأوا يعانون من القولون العصبي وبعضهم الآخر بدأ الإحساس بالصداع المستمر وبعضهم أصيب بالضغط نتيجة عدم معرفتهم مستقبلهم وبدأت جودة الصحة العامة تتأثر نتيجة عدم اهتمامهم بصحتهم وعدم متابعتهم للطبيب وعدم وجود مواصلات والمشي لساعات طويلة بدون مواصلات نظرًا لعدم توفر بنزين والوقوف بالساعات في طوابير للحصول على الغذاء وعدم توفر الأدوية في الصيدليات، أدي ذلك إلى إرهاق عائل الأسرة وأثر ذلك على الطلاب.

رابعًا: خلاصة وتوصيات:

١- ارتفاع معدلات الانتشار على الترتيب (الإعاقة السلوكية – الأعذار المزعومة) وهذا يتطلب تصميم برامج إرشادية للكشف والتدخل المبكرين لتحديد مظاهر إعاقة الذات وعلاجها قبل استفحالها، وتصميم برامج إرشادية لخفض حدة معدلات انتشاره بعد حدوثه.

٢- أسفرت نتائج البحث عن فعالية التعديل المعرفي السلوكي بفنياته المختلفة فى خفض مستوى إعاقة الذات و تحسين جودة الحياة، وهذا يتطلب الإفادة من تطبيقات فنيات البرنامج لخفض حالات التوتر والقلق التى يعاني منها طلاب الجامعة، وأن يتم توسيع تطبيق الاسترخاء في كثير من المواضيع داخل الجامعة وخارجها.

٣- يجب إتاحة الفرص المناسبة ليتمكن طالب الجامعة من التعبير عن أفكاره ومشاعره ومعتقداته بطرق مباشرة، والدفاع عن نفسه دون توتر، وتشجيعه على اتخاذ قراراته بنفسه، وتشجيعه على إيجاد حلول إبداعية للمشكلات التى تعترضه، مما يجعله يرضى عن قدراته وإمكانياته ويحسن من جودة حياته.

٤- تُحقق فعالية التعديل المعرفي السلوكي تغيرات دراماتيكية فى سلوك الطالب ، وهذا يساعد على خلق اتجاهات إيجابية من قبل المحيطين به، مما ينعكس إيجابيًا على حياته.

٥- تدريب أساتذة الجامعة والعاملين بها مع طلاب الجامعة على استخدام فنيات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي لمساعدة الطلاب على اكتشاف قدراتهم وإمكانيتهم من خلال عملية التفاعل أثناء الدراسة، ومساعدتهم على الإعداد الجيد للمواقف الاختبارية التى يمرون بها، والتركيز على تحسين قدراتهم إذا ما حدث فشل.

المراجع

آرون بيك (٢٠٠٠). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. ترجمة: عادل مصطفى. القاهرة: دار الأفاق العربية للنشر والتوزيع.

السيد الشربينى (٢٠٠٧). جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى فى الشخصية والقلق. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. المجلد (١٧)، العدد (٥٧) ، ١٠-٨٠.

أبى الفضل ابن منظور (١٩٩٣). *لسان العرب*. ط١. جزء أ. بيروت: دار الكتاب العلمية.

أحمد أبو أسعد (٢٠١٢). *علم النفس الإرشادي*. الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد عبد الخالق (٢٠٠٨).الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية. نتائج أولية، *دراسات نفسية*، القاهرة، ١٨(٢)، ٢٤٧-٢٥٧.

إيمان السيد محمد (٢٠١٤). *جودة الحياة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة وفاعلية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة*. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية آداب، جامعة المنصورة.

توماس ساعاتى (٢٠١٠). *التفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات*. ترجمة: أسماء بنت محمد باهرمز. جدة: دار حافظ للنشر.

جبر محمد (٢٠٠٥). علم النفس الإيجابي. *ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي التربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق ٧٨-٩٣*.

جمال الخطيب (٢٠١٢). *تعديل السلوك الإنساني*. عمان: دار الفكر.

حسام الدين محمود عزب (٢٠٠٤). برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. *المؤتمر السنوي الثانى عشر التعليم للجميع، التربية وآفاق جديدة فى تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي: دار الفكر العربي، القاهرة ،٢٨/٢٩ مارس*، ٥٧٥-٦٠٧.

حسن مصطفى عبد المعطى (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. *ورقة عمل منشورة في وقائع المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق بعنوان للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي فى ضوء جودة الحياة،*

*جامعة الزقازيق، مصر ١٦/١٥ مارس*فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، آمال صادق (١٩٩٣). *التقويم النفسي*: مكتبة الأنجلو المصرية.

داليا سامى إسماعيل العبد (٢٠١٤). *الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها وبين المسئولية الاجتماعية وجودة الحياة والتحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم الدراسات التربية.

دعاء الصاوي السيد حسين (٢٠٠٩). *جودة الحياة المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة ومدى فاعلية برنامج إرشادي وجودي في تنميته*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

رغداء على نعيسة (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*، سوريا. المجلد الأول، العدد الأول، ١٤٦-١٨١.

ريهام جمال فتحي السعيد (٢٠١٥). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض الشعور بالقلق وعلاقته بجودة الحياة لدى الاطفال المعاقين عقلياً*. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.

سعود ضحيان، عزت عبد الحميد، محمد حسن (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج Spss 10. الجزء الثاني، الرياض.

سعيد بن رفعان العجمى (٢٠١٥). *جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. دراسة عامليه ببليوجرافية*، (دكتوراه) – جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، قسم علم النفس، ١٥٩-١٦٥.

سكوت ، جان ، وليامز ، مارك، وبيك، آرون (٢٠٠٢). *العلاج المعرفى والممارسة الإكلينيكية*. ترجمة. حسن مصطفي عبد المعطى. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سليمان الخضري الشيخ (٢٠١٤). *الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأساليب مواجهتها وعلاقتهما بالمسؤولية الاجتماعية وجودة الحياة والتحصيل الدراسي*. رسالة

ماجستير، قسم الدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: جامعة الدول العربية.

سمير أبو غزالة (٢٠٠٧). فعالية الإرشاد بالمعنى فى تخفيف أزمة الهوية وتحسين المعنى الإيجابي للحياة لدى طلاب الجامعة. *المؤتمر الثانوي الرابع عشر، الإرشاد النفسي من أجل التنمية فى ظل الجودة الشاملة توجهات مستقبلية، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٨-٩ ديسمبر*، ١٥٧-٢٠٢.

سمية على عبد الوارث، وفاء سيد محمد حسين (٢٠٠٨). فاعلية الإرشاد بالمعنى فى تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية تربية. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، العدد(٩) ،١٠٠-١٢٦.

سيد البهاص (٢٠٠٩). فعالية الإرشاد بالمعنى فى خفض قلق العنوسة وتحسين معنى الحياة لدى طالبات الدراسات العليا المتأخرات فى سن الزواج. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد ٦٥، المجلد التاسع عشر – أكتوبر، ١٦٨-٢١٢.

شيماء على خميس (٢٠١٠). *إعاقة الذات والتوتر النفسي وعلاقتهما بترتيب أنجاز فرق جامعات الفرات الأوسط بالكرة الطائرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية التربية الرياضية.

صالحه مصباح أرحومة أغنية (٢٠١٢). *برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة كمدخل لخفض مستوى القلق لدى طلبة الجامعة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسم علم النفس.

صلاح الدين العراقي (٢٠٠٦): فعالية برنامج إرشادي للآباء لتحسين جودة الحياة لدى أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة كلية التربية بنها*، المجلد ١٦، العدد (٦٦)، ٢١٩-٢٥٨.

عادل عبد الله (٢٠٠٠). *التعديل المعرفي السلوكي. أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

عبد الحميد فتحي (٢٠١٠). *فاعلية برنامج مقترح فى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وأثره على الكافيات المهنية لديها*. رسالة دكتوراه قسم رياض الأطفال والتعليم الابتدائى، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨). *العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث "أساليب وميادين تطبيقه"*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد الستار إبراهيم (٢٠١١). *عين العقل، دليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العظيم محمد (٢٠٠٦). فعالية التحليل بالمعنى فى علاج خواء المعنى وفقدان الهدف فى الحياة لدى عينه من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة. *المؤتمر الثانوي الثالث عشر (الإرشاد من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع) ، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس* ، ١١١-١٥١.

عبد الكريم سعيد المدهون (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، العدد (٢)، الجزء الثانى، المجلد (١٧).

فؤاد افرام البستانى (١٩٩٨). *منجد الطلاب*. ط٣٨. بيروت: دار المشرق.

كمال كامل خليل الفليت (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية ثقافة الحوار وعلاقتها بتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة بفلسطين*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد أبو حلاوة (٢٠١٠). جودة الحياة "المفهوم والأبعاد". *ورقة عمل المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة كفر الشيخ بعنوان جودة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية، ١٣/١٤ إبريل*.

محمد الشناوي، محمد عبد الرحمن (١٩٩٨). *العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته*. القاهرة: دار القباء للطباعة والنشر.

محمود عبد الحليم منسي، على مهدي كاظم (٢٠٠٦).(١٧-١٩ ديسمبر). مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة. *بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس*. مسقط. ٦٣-٧٨.

ناصر المحارب (٢٠٠٠). *المرشد في العلاج السلوكي* . ط١. الرياض: دار الزهراء.

نهلة فرج على الشافعي (٢٠١٣). *فعالية العلاج الجشطلتى في تحسين بعض مؤشرات جودة الحياة لدى طلاب جامعة المنيا*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية تربية، جامعة المنيا.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين فى ضوء بعض التغيرات الديموجرافية، *دراسات تربوية واجتماعية*، وجامعة حلوان، القاهرة، العدد (٤)، ١٣٩-١٧٩.

هشام حبيب الحسينى (٢٠٠٩). علاقة سلوك إعاقة الذات بالأداء على اختبارات القدرة العقلية. *مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية*، جامعة القاهرة، العدد الثانى، إبريل،٢٠٠٩، العدد الأول، مج(٢)، ١٧-٤٥.

هيام صابر صادق شاهين (٢٠١٥). لإسهام النسبي لتقدير الذات والكفاءة الوالدية المُدركة فى التنبؤ بإعاقة الذات لدى المراهقين الموهوبين رياضياً. جامعة عين شمس، كلية البنات، *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، العدد١٤ (٢) ، ٢٥٥-٢٩٨.

المراجع الأجنبية:-

Agata, W. (2011). Relationships between competitive anxiety, social support and self-handicapping in youth sport. *Biomedical Human Kinetics*, 3, 72 – 77.

Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). Self-esteem at school and self- handicapping in childhood: Comparison of group with learning disabilities. *Psychological Reports: Disability & Trauma, 111* (3), 952- 962.

Alter, A. & Forgas, J. (2007).On being happy but fearing failure: The effiects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947-954.

Angeliki, L. & Gonida, E. (2007). Predicting academic selfhandicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 595-611.

Baumann, **M, Ionescu, I.&, Chau, N. (2011). Psychological Quality of Life Its Association with Academic Employ Ability Skills Among Newly- Registered Students from three European Faculties** BMC***Psychiatry*** **. ,63(11), 10.**

Beck, B., Koons, S. & Milgrim, D. (2000). Correlates and Consequences of Behavioral Procrastination: The Effects of Academic Procrastination, Self-Consciousness, Self-Esteem and Self-Handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality,* 15(5), Pp 3-13.

Beck, J.(2011). *Cognitive Behavior Therapy ,Basics and Beyond*. New York : The Guilford press.

Berglas, S. Jones, E. (1978).Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology,* 36,405- 417.

Bird, B. (1998) *Snyder's Research on Self-Handicapping, Excusing. and Hope Overview and Therapeutic*

Applications. Doctoral research paper, Biola University

Cicognani, E., Pirini, C., keyes, C.L., Joshanloo, M., Rostami, R.,& Nosratabai, M.(2008).Social Participation, Sense of Community and Social Well Being : A Study on American, Italian and Iranian University Students. ***Social indicators Research***, 89, 97-112.

Clark, D.,& Beck, A.(2010).***Cognitive Therapy of Anxiety Disorders Science and Practice***. New York: THE Guilford press.

Convington, M.V.(2002). ***Making the Grade: A self-Worth Perspective on Motivation and school Reform***. Cambridge university press, New York.

Coudevylle, G. R.; Martin Ginis, K. A. & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. ***Social Behavior & Personality, 36*** (3), 391-398.

Cully , J.,& Teten,R.(2008). ***A therapist's guide to brief cognitive &behavioral therapy***. the Department of Veterans Affairs, South Central Mental Illness Research, Education, and Clinical Center (MIRECC).

Cummins, R.A. &Mccabe,M.P.(1994).The comprehensive Quality of life Scale (COMQOL):Instrument Development and Psychometric Evaluation on College Staff and students. ***Education and Psychological Measurement***;54(2) ,372-383.

Cummins, R.(1998). *QOL definition and terminology , international society for quality of life studies*, Blackburg , VA.

Diener, E., Lucas, R., Oishi, S., & Suh, E. (2002). Looking up and looking down: Weighting good and bad information in life satisfaction judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28* (4), 437 – 445.

Dorman, J. P.; Adams, J. E. & Ferguson, J. M.. (2002). Psychosocial Environment And Student Self Handicapping In Secondary School Mathematics Classes: A Cross-National Study. *Educational Psychology, 22* (5), P 499-511.

Eronen, S.; Nurmi, J-E. & Salmela-Aro, K.(1998). Optimistic, defensive-pessimistic, Impulsive and self-handicapping Strategies in university Environments. *Learning and Instruction,* 8 (2), 159-177.

Fiedeilck, D. L. &Rhodewalt F. (1997) .The Double-Edged Sword Of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, And The Protection And Enhancement of Self- Esteem. *Motivation &Emotion*, 21 (2) ،147-163.

Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R., & Zuroff, D. C. (2000). Adolescent Self-handicapping, depressive affect, and maternal parenting style. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(6), 631-646.

Gordon, L, F, &Hewitt, P, L. (2016) .Stil measuring perfectionisim after years. *Journal of Psychological Assessment, 34*(7)615-619.

Hazlett-Stevens , H., & Craske, M. (2008). Breathing Retraining and Diaphragmatic Breathing Techniques, In W. O'Donohue &J. Fisher (EDS.),*Cognitive behavior therapy* (PP.68-75). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Hirabayashi, K. E. (2005). *The role of parental style on selfhandicapping and defensive pessimism in Asian American college students.* Unpublished PhD thesis I, Faculty of the graduate school, University of Southern California.

Hromk,R.(2007). *Emotional Coaching.A Practical programme to support young people.* London: Paul Chapman Publishing.

Hugh Kearns, Angus Forbes& Maria Gardiner. (2007). A cognitive Behavioural Coaching Intervention For The Treatment of Perfectionism and self-handicapping in A Non-Clinical population, staff Development and Training Unit ,Flinders University ,Adelaide ,*Australia, Behaviour Change, 24*(3),157-172.

Hyun – Soon, j. & Kwon, S. (2011). The effects of achievement goal orientation & self-esteem on self-handicapping among high- school athletes. *The Korean Journal of Physical Education, 50*(3), 323- 332.

Joseph O, Peter H, Keith B& Hadi M. (2005). *Quality of life and mental health*. (2ED). New York: Taylor & Francis Library.

Kristen C, Christopher A. Wasand M& Isaacson. (2012). *Indiana University South Bend, Individual Differences Research*, Individual Differences Association, www.idr-journal. com, 10 (2), 60-68.

Maata, S.; Statin,H.& Nurmi,J.(2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescense*, 25, 31- 46.

Mark D. Kinon,& Carolyn B. Murray. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. Department of psychology, University of California Riverside, (UCR) *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.

Martin, K. A., & Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity, 1*,(4), 337-351.

Martin, A. J.; Marsh, H. W.; Williamson, A. &Debus, R. L.(2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, (3)95, 617-628.

Moorjani, J. & Geryani, M. (2004). A study of life satisfaction and general well- being of college student. *Psycho Lingua*, 34, 66-70.

Midgley, C. &Urdan, T. (2001). A academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61 -75.

Novak, S. (2005). *Self-handicapping in adolescence: Differences in gender & grade point average in the use of self – handicapping in an academic setting*. Unpublished master's thesis, the faculty of the College of arts & science in Candidacy, Roosevelt University.

O'Brien, W. B. (2013). *The relationships between self-handicapping, stages of change, & Achievement goals in physical activity*. Unpublished master's thesis, Southern Connecticut State University.

O'Brien, P. E. (2000). *Self-handicapping behaviors, psychological variables & academic achievement of middle school adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, the Graduate School of Wayne State University.

Okchul, H. & Jung Gil, P. (2010). Relations of perceived competence and fear of failure with approach- avoidance goals and self-handicapping during task-based physical education classes. *The Korean Journal of Physical Education, 49*(5), 93- 108.

Ost, L. (1987). Applied relaxation: Description of a coping technique and review of controlled studies. *Behaviour Research and Therapy*, 25, 397–409.

Pulford, B.D.; Johnson, A. &Awaida, M. (2005) .cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences, 39* (4), 727-737.

Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. In: R.L. Higgins; C.R. Snyder. & S. Berglas (Eds.). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. (Pp. 69-106). New York:Plenum Press.

Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, Pp 67-85.

Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and the social self: The cost and rewards of interpersonal self-construction. In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *the social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* ,121-140. NewYork: Psychology Press.

Richardson, E. D. (2007). *Self -Efficacy and self -handicapping: Across –cultural comparison between adolescents in the Bahamas and the United States*. Unpublished master's thesis, the Faculty of the College of Arts and Sciences, Roosevelt University.

Ring, L. (2007). Quality of Life: In S. Ayers, A Boum, C.Mc Manus, S., Newman, K. Wallston. J. Weinman, R. West (Eds) *Cambridge Handbook of Psychology*. Health and Medicine, Cambridge University.

Robinson , R.(2008). Putting it on the street: Homework in cognitive behavioral therapy. In W. O'Donohue &J. Fisher (Eds.),*Cognitive behavior therapy* (PP. 260-272). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Schalock, R. (1994). Quality of life, quality enhancement, and quality assurance: Implications for program planning and evaluation the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 17, 121-131.

Schalock, R . (2000).Three decades of quality of life. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 15* (2), 116-127.

Schalock, R.L., Keith, K. D., Verdugo, M.A., &Gomez, L.E.(2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In: Kober R. (Ed.).*Quality of life: Theory and implementation*. New York, NY, USA: Sage, 17-32.

Schwinger, M, Wirthwein, L, Lemmer, G, Steinm, R. (2014) . Academic Self-Handicapping and Achievement: A Meta-Analysis, *Journal of Educational Psychology*,106,3,744-761.

Shields, C. D. (2007). *The relationship between goal orientation, parenting style, & self- handicappinking in adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of The University of Alabama.

Seligman, M. &Csikszentmihalyi, M.(2000).Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Smith, T. W.; Snyder, C. R. & Handelsman, M. M. (2009). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, Pp 314-321.

Snock, & Frank,J., (2000). *in quality of life a closer look at measuring pateit will being* , diabetes spectrum, 13.(24).

Teresa, G. ؛Lissi, M. ؛Matula, J. &Harris, C.(1996).Predictors of self-handicapping: An Examination of personal and contextual factors. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New York, NY, April 8-12.*

Thomas, C. R. & Gadbois, S. A. (2007). Academic Self-Handicapping: The Role of Self-Concept Clarity and Students' Learning Strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 101-119.

Thompson, T.,& Richardson, A. (2001). Self- handicapping status, Claimed self-handicapping and reduced practice

effort following success and failure feedback., *British Journal of Educational Psychology, (1)*71,151-170.

Tice, D. M. (1991) .Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attribution differ by self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 711-725.

Want, J. & Kleitman, S. (2006).Imposter phenomenon and Self-handicapping :Links with parenting styles and self-confidence. *Personality &Individual Differences, 40*(50), 961-971.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271–281.

WHOQOL Group.(1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQL) *position paper from the world health organization social and medicine 41,(*10),1403-140.

Yahiya K, Zahra N& Masoumeh K. (2014).Role of Self-Handicapping on Prediction of the Quality of Life in Primary Students. *Practice in Clinical Psych Logy, 3* (1), 61-68.

YuGrace, C. & Lee, D. (2008).A M OF Quality of College Life Qcl. In Korea. *Social Indicators research (SSCI), 87* (2) ,269-285.

Zuckerman, M.; Kieffer, S. C. &Knee, C.R.(1998).Consequences of self-handicapping: Effects on

coping, academic performance, and adjustment. ***Journal of Personality and Social Psychology*****, 74, 1619-1928.**