

## جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف

### والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية

د/ السيد الفضالي عبد المطلب

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة الرقازيق

#### الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية جامعة الرقازيق، والكشف عن مدى اختلاف تقييم الطلاب لجودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها باختلاف كل من توجه الهدف ومستوى التحصيل الدراسي. ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء وتطبيق مقياسين هما: جودة الحياة الجامعية الدراسية، وتوجه الهدف، على عينة بلغت (٥٢٦) طالباً وطالبة. ويعد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمجموعة واحدة، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، تم التوصل إلى توافر كل من جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل ومكوني (مساندة الزملاء والمدرسين، الرضا العام عن الدراسة) بدرجة متوسطة، بينما يتوافر مكون "الكفاءة الدراسية" بدرجة مرتفعة، ووجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكين وذوي أهداف الأداء في مكوني "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الرضا العام عن الدراسة" والدرجة الكلية لصالح ذوي توجه الهدف (الأداء)، بينما كانت الفروق في مكون "الكفاءة الدراسية" لصالح ذوي توجه الهدف (التمكين)، ووجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التحصيل في مكوني "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الكفاءة الدراسية" والدرجة

الكلية لصالح مرتفعي التحصيل، بينما كانت الفروق في مكون "الرضا العام عن الدراسة" لصالح منخفضي التحصيل.

**الكلمات المفتاحية:** جودة الحياة الجامعية الدراسية- توجه الهدف.

### **Abstract:**

This research aimed to study the level of quality of study university life (QSUL) and its components among Faculty of Education students, also to test differences in QSUL and its components due to goal orientation and level of achievement. Sample consisted of (526) students. Research tools were applied. Means, St. deviations, T-test (one sample - independent "T" test) were computed. Results refer to medium levels in total degree and two components of quality of study university life (colleague and teacher support), (general satisfaction of the study), and high level of component "study efficiency". There are significant differences in the total degree and two components (colleague and teacher support), (general satisfaction of the study) due to goal orientation in favor of performance goal orientation students.

There is significant difference in "study efficiency" in favor of mastery goal orientation. There are significant differences in total degree and two components (colleague and teacher support), (study efficiency) due to level of achievement in favor of high achievers. There is significant difference in "general satisfaction of the study" in favor of low achievers.

**Keywords:** Quality of study university life- Goal orientation.

### **مقدمة:**

يعتبر علم النفس الإيجابي من التوجهات الحديثة في بحوث علم النفس باعتباره معياراً عن الجانب

الإيجابي في علم النفس ودراسات الشخصية. وفي إطار علم النفس الإيجابي شهدت السنوات الأخيرة

اهتماماً متزايداً بدراسة مفهوم جودة الحياة Quality of Life والمتغيرات الإيجابية المرتبطة به مثل الرضا عن الحياة وفعالية الذات وهي المتغيرات المعبرة عن الجوانب الإيجابية المحققة للصحة النفسية في حياة الفرد والمجتمع (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨ : ٢).

ويرى داينر وراهنز (Diener & Rahtz., 2000) إن مفهوم جودة الحياة يعتمد على هرمية ماسلو في إشباع الحاجات، متدرجاً من الحاجات الفسيولوجية الدنيا إلى الحاجات العليا المتمثلة في تحقيق الذات، وتحقيق الحياة الجيدة عندما تلي للإنسان متطلبات الأمن، والانتماء، والاستقلال، وتقدير الذات، ويعتمد تحقيق الحاجات العليا على العوامل الخارجية المحيطة بالفرد (الأسرة، والمجتمع، والنواحي الاقتصادية، والتعليم، وغيرها).

ومرحلة التعليم الجامعي هي إحدى المراحل التعليمية التي تؤثر في تنمية مدركات المتعلمين لجودة حياتهم، لأن طلبة الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم؛ حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والزواج والاستقرار الأسري، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في أدائهم الدراسي، وفي دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم (محمود عبد الحليم منسي، وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠ : ٤٤).

وتعتبر جودة الحياة الجامعية إحدى أشكال جودة الحياة، ويعد الطالب أحد المصادر المنوط بها تقييم مستوى هذه الجودة باعتباره الهدف المنشود منها.

ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية بدراسة جودة الحياة الجامعية باعتبارها مؤشراً مهماً على مستوى المؤسسة التعليمية (سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١؛ عبد الحميد سعيد حسن؛ راشد بن سيف المحرزي؛ محمود محمد إبراهيم، ٢٠٠٦؛ محمود عبد الحليم منسي؛ وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠).

ويشير "شاهر خالد سليمان" (٢٠٠٨: ١٢٣ - ١٢٤) إلى تقييم جودة الحياة الجامعية باعتبارها تقيماً لنوعية ومستوى الخدمات الجامعية المختلفة المقدمة للطلاب الجامعي، وأهمية هذا التقييم في تحقيق لتواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية، وبين الطلاب والقائمين على الإدارة الجامعية من ناحية أخرى. وتتعدد عناصر تقييم جودة الحياة لدى طلاب الجامعة؛ فمنها المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية وحسن إدارة الوقت والاستفادة منه (محمود عبد الحليم منسي؛ وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠: ٤٥).

وتقييم جودة الحياة الجامعية هو المصدر الخارجي لتفاعل الطالب بالجامعة، بينما تعتبر الدافعية من أهم المتغيرات الذاتية المساعدة في استفادة الطالب من الموقف التعليمي، ويرتبط التعلم بمستوى دافعية الفرد، وفي ضوء ذلك يصنف الطالب إلى متعلم إيجابي **Active Learner** ومتعلم سلبي **Passive Learner**، حيث يتصف الأول بدرجة عالية من الدافعية الذاتية والقدرة على تحمل المسؤولية والحيوية، بينما يتصف الثاني بتلقي ما يلقى عليه دون أن يكون له دور في تكوينه التربوي (بدر عمر العمر، ١٩٩٥: ٧٧).

وقد ميز الباحثون في هذا المجال بين نمطين من أنماط توجه الهدف لدى الطلبة هما: هدف التمكن، وهدف الأداء، فالطلبة الذين يصنفون على أنهم متوجهون نحو هدف الأداء يحاولون إظهار قدرتهم للطلبة الآخرين، أو على الأقل بإخفاء نقص القدرة عن الآخرين، أما المتجهون نحو هدف التمكن فإنهم يرغبون في تنمية كفاياتهم على المهمة، وزيادة فهمهم للموضوع، ويكونون على استعداد للعمل الجاد لتحقيقه (Archer & Scevak, 1998:206).

من الواضح أن أهمية التوجه الدافعي بالنسبة للتربية لأنه يكشف بعض الأسباب التي تجعل البشر يندفعون إلى التعلم (لظفي محمد فطيم، ١٩٩٦: ٤٢).

توصلت بعض البحوث إلى أهمية طبيعة التوجهات الدافعية في إدراك جودة المناخ الدراسي والبيئات الدراسية (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001)، وتأثير التعلم بالإتقان (التمكن) على جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية (اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩: ٢٥٧-٢٥٨)، وأشار بعض الباحثين إلى أن وصول الفرد إلى تحقيق الهدف يحقق الإشباع لديه، كما يحدد من خلاله مدى الرضا عن العناصر الداخلية (مستوى طموح الأهداف الذاتية) والخارجية (البيئة الدراسية) (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠٠)، كما توصلت بحوث أخرى إلى وجود تأثير لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي أو المعدل التراكمي في إدراك جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨: ١١٨؛ اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩: ٢٥٩). وأظهرت نتائج بعض البحوث مستوى متوسط من جودة الحياة الدراسية أو التعليمية لدى طلاب الجامعة (حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي، بنيت، ٢٠٠٨: ٣١٧)، بينما أظهرت نتائج بحوث أخرى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (عبد الحميد سعيد حسن وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٩٧)، وارتفاع جودة الحياة في مجال جودة التعليم (عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧: ٢٤)، في حين أشارت أخرى إلى انخفاض جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة (اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩: ٢٦٠).

لعل تزايد الاهتمام بدراسة الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تقييم جودة المواقف الدراسية، هو ما دفع الباحث لموضوع البحث الحالي؛ فقد ركز معظم الباحثين على العوامل العقلية والمعرفية مثل التحصيل، وقل اهتمامهم بالعوامل الأخرى غير المعرفية رغم أن غالبية الصعوبات الدراسية قد تكون انعكاساً لبعض هذه العوامل مثل توجهات الأهداف، وهو ما يعد مبرراً لبحث جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة في ضوء توجه الهدف كعامل غير معرفي والتحصيل الدراسي كعامل معرفي.

**مشكلة البحث**

مما سبق يرى الباحث أن إدراك الطالب لمستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية على قدر كبير من الأهمية، نظراً لتأثيره في تكوين توجه عام لجودة الحياة الجامعية، ولما لاحظته الباحث - أثناء التدريس - من اختلاف إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية باختلاف توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. وبمراجعة البحوث العربية والأجنبية في هذا المجال وُجدت ندرة في البحوث العربية التي تناولت جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة، ولا يوجد بحث عربي - في حدود علم الباحث - تناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة لدى أي من الطلاب أو الطالبات، كما أن البحوث الأجنبية التي تناولت العوامل المرتبطة بجودة الحياة الجامعية وبخاصة الدراسية قليلة إلى حد ما.

**وبناءً على ذلك يُمكن التعبير عن مشكلة البحث بالتساؤلات الآتية:**

- ١ - ما مستوى توافر جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية؟
- ٢ - هل تختلف جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها باختلاف توجه الهدف (التمكن - الأداء) لدى طلبة كلية التربية؟
- ٣ - هل تختلف جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض) لدى طلبة كلية التربية؟

**أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:

- (١) التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية.
- (٢) معرفة مدى اختلاف جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها باختلاف كل من توجه الهدف (التمكن - الأداء) والتحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض) لدى طلبة كلية التربية.

**أهمية البحث:** يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية متغيراته وإجراءاته، ويتضح ذلك فيما يأتي:

- ١- قد تُسهم نتائج البحث في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام بدائل تدريسية تراعي توجه الهدف لدى الطالب من ناحية، ومستوى إدراكه لجودة الحياة الجامعية الدراسية من ناحية أخرى.
- ٢- قد يفيد بحث مدى اختلاف إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية باختلاف توجه الهدف في التركيز على المقررات الأكاديمية التي تنمي نمط معين من أنماط توجه الهدف الأكثر إدراكاً لجودة عالية للحياة الجامعية الدراسية
- ٣- قد يُمثل إعداد مقياس لجودة الحياة الجامعية الدراسية، وآخر لتوجه الهدف إضافة في مجال القياس النفسي والتربوي، ويمكن أن يُسهم في قياس هذين المتغيرين لدى المتعلمين في مستويات دراسية مختلفة.

### **مصطلحات البحث:**

- **جودة الحياة الجامعية الدراسية** Quality of Study University Life

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية بمكوناتها الثلاثة (مساندة الزملاء والمدرسين - الكفاءة الدراسية - الرضا العام عن الدراسة) والتي تعبر عن مستوى الرضا لديه في مكونات الحياة الجامعية الدراسية كما يلي:

- **مساندة الزملاء والمدرسين: Colleague and Teacher Support**

هو عبارة عن مستوى الرضا عن مساندة الزملاء والمتمثلة في الشعور بالسعادة وانخفاض القلق بتواجد الطالب معهم، والشعور بحرصهم على تقديم النصيحة والدعم، بالإضافة للرضا عن المدرسين من خلال اهتمامهم في الإجابة عن التساؤلات وتقديم الاستشارات وحل المشكلات.

- **الكفاءة الدراسية: Study Efficiency**

مستوى من الرضا عن امتلاك الطالب لقدرات تؤهله لإنهاء المهام والتكليفات وحل المشكلات ومواجهة الصعوبات وتفعيل التعلم في المواقف الجديدة.

- **الرضا العام عن الدراسة: General Satisfaction of Study**

مستوى من الرضا عن التخصص والمقررات الدراسية والمشاركة في المهام الفردية والجماعية، والشعور بالسعادة لتلبية الدراسة لطموحات الطالب.

- **توجه الهدف Goal Orientation**

يهتم البحث الحالي بتوجه الهدف في المجال الدراسي، ويعرفه الباحث بأنه مجموعة من الدوافع والتطلعات والرؤى المرتبطة ببعض الأهداف الدراسية والتي تكمن وراء نجاح الطالب في الدراسة، ويقاس توجه الهدف في مجال الدراسة إلى:

- **توجه هدف الأداء Performance Goal Orientation**

هو نوع من الأهداف التي تدفع الطالب إلى تحقيق التحصيل والانجاز من خلال مقارنة نفسه بالآخرين والسعي للأداء أفضل منهم بهدف تحقيق درجات تحصيلية مرتفعة دون النظر إلى محك الإتقان المتمثل في الدرجة العظمى أو أي محك آخر.



### - **توجه هدف التمكن** Mastery Goal Orientation

هو نوع من الأهداف التي تدفع الطالب إلى تحقيق التحصيل والانجاز من خلال فهم واكتساب المعرفة الجديدة والتمكن من المقررات الدراسية في ضوء معايير محك الإتقان دون الاهتمام بمقارنة مستواه الدراسي بمستوى زملائه وأقرانه.

### - **التحصيل** Achievement

انجاز الطالب/ الطالبة في المقررات الدراسية، ويُقدر في البحث الحالي بالنسبة المئوية للدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب/ الطالبة في الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/٢٠١٣ م. وتم تحديد مرتفعي التحصيل الدراسي من خلال الحاصلين على نسب تحقق التقدير "جيد جداً فأكثر"، بينما منخفضي التحصيل هم الحاصلون على نسب مئوية تحقق التقدير أقل من "جيد جداً" (جيد أو مقبول).

### **الإطار النظري**

### - **جودة الحياة الجامعية الدراسية: Quality Of Study University Life**

لقد تعددت استخدامات "مفهوم الجودة" بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات، مثل جودة الحياة، وجودة الخامات، وجودة الدراسة وجودة المستقبل.. إلخ، حتى أصبحت الجودة هدفاً للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف الأسمى لأي برنامج من برامج الخدمات المقدمة للفرد (سامي محمد موسى هاشم، (٢٠٠١: ١٢٥).

ومن هنا سعى علم النفس إلى فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان، لأن جودة الحياة ما هي إلا تعبير عن الإدراك الذاتي لمستوى الجودة؛ فالحياة بالنسبة للإنسان ما يدركه منها (عادل عز الدين الأشول، ٢٠٠٥: ٤).

فإدراك الفرد جودة الحياة يُعبر عنه من خلال حسن صحة الإنسان الجسدية والنفسية، ونظافة البيئة المحيطة به ونقائها، والرضا عن الخدمات التي تقدم له في مجالات مثل التعليم والصحة والاتصالات والمواصلات والممارسات الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وشيوع روح المحبة والتفاؤل بين الناس، بالإضافة للإيجابية وارتفاع الروح المعنوية والانتماء والولاء للوطن (محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠: ٤٣).

وتقييم المؤشرات الخاصة بجودة الحياة هو من أفضل طرق قياس جودة الحياة، وخاصة حينما تشير معظم البحوث والمقاييس المستخدمة في هذا المجال إلى تعدد أبعاد مفهوم جودة الحياة، ويكاد يكون هناك اتفاق عام بين البحوث في المجالات الطبية والاجتماعية والنفسية على أن مفهوم جودة الحياة يتضمن بعدين أساسيين هما جودة الحياة الموضوعية Objective quality of life وجودة الحياة الذاتية Self-quality of life، وجودة الحياة يمكن أن تقاس في مجالات الحياة المتعددة (سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١: ١٣٣).

ويشير "حسن مصطفى" (٢٠٠٥: ١٧) إلى وجود ثلاثة أبعاد لجودة الحياة، البعد الأول وهو جودة الحياة الموضوعية، وتهتم بما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية، إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للفرد، والبعد الثاني وهو جودة الحياة الذاتية، وتركز على كيفية شعور الفرد بالحياة الجيدة التي يعيشها، ومدى رضاه أو قناعته بهذه الحياة، والبعد الثالث وهو جودة الحياة الوجودية وتهتم بمستوى عمق الحياة الجيدة داخل الفرد والتي من خلالها يحقق الفرد إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية، ويعيش مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع.

ويميز "ليتمان" (Leitman, J. 1999: 170-172) بين نوعين من جودة الحياة؛ جودة الحياة الخاصة Private quality of life وجودة الحياة العامة Public quality of life، ويركز على

أهمية قياس جودة الحياة من وجهة الفرد نفسه، وتعكس جودة الحياة الخاصة مدى رضا الفرد أو عدم رضاه عن مجالات حياته المختلفة، ومدى سعادته بهذه الحياة، ولذا فإن قياس هذا الجانب الخاص يجب أن يغطي جميع مجالات حياته، بينما يركز الجانب العام لجودة الحياة على البيئة التي يعيش فيها الفرد، أكثر من التركيز على الفرد ذاته.

وفي نفس السياق أشار "تشابمان ولاركهام" (Chapman & Larkham, 1999) إلى دور البيئة والعوامل الثقافية كمحددات لجودة الحياة؛ فالعنصر الأساسي في الجودة يكمن في العلاقة الانفعالية بين الفرد وبيئته، وهذه العلاقة يتوسطها أحاسيس الفرد ومدركاته، وتختلف هذه المدركات باختلاف الثقافة والقيم والخلفيات الخاصة بكل منهم (في: سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١: ١٤١).

ويشير "جود" (Goode, 1994:66) إلى أهمية البيئة الدراسية في تحديد جودة الحياة لدى المتعلم، وأن تحسين جودة الحياة لديهم تتم من خلال عناصر كثيرة منها: توافر تحديات مفيدة من خلال المنهج، وتوافر المرح والاستمتاع في بيئة الدراسة، وإتاحة الفرصة لتحقيق إنجازات إيجابية، وإشباع رغبة المتعلم في حب الاستطلاع، وتوفر الاستقلالية في التعلم، والإحساس بقيمة الذات.

ويرى "لوتن وآخرون" (Lawton, M. et. Al., 1999:178) أن إدراك الفرد وما يصدره من تقييم لتحصيله الدراسي يعتبر ذا أهمية كبيرة في الحكم على وجود أو غياب أحد المؤشرات الذاتية كمظهر من مظاهر جودة الحياة، وتمثل المؤشرات الذاتية المنظور النفسي للفرد في الحكم على الجودة، ويتضح الاختلاف بين المنظورين الموضوعي والذاتي للجودة في مجال الضغط النفسي؛ حيث أن أحد الأحداث يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً بناءً على حكم الفرد على هذا الحدث.

وتعتبر الحياة الجامعية هي إحدى مجالات جودة الحياة وإحدى البيئات الدراسية، ولذلك سعت بعض البحوث إلى دراسة جودة الحياة لدى طلاب الجامعة؛ حيث يشير "محمود عبد الحلیم منسي وعلي

مهدي كاظم" (٢٠١٠: ٤٥) إلى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة باعتبارها شعور الطالب بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورفي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

#### - **توجه الهدف: Goal Orientation**

تمثل نظرية توجه الهدف أكثر المداخل تأثيراً للدافعية الأكاديمية في علم النفس التربوي المعاصر وتخص توجهات الهدف الأسباب أو الأغراض التي تدفع الطلبة للاندماج في المهام الأكاديمية (Braten & Stromso, 2004:371).

كما تعتبر نظرية توجه الهدف واحدة من النظريات المعرفية الاجتماعية للدافعية، وتعتبر الأهداف تفسيرات معرفية للأغراض المختلفة التي يتبناها المتعلم من أجل التعلم في مواقف الإنجاز (Dowson & McInerney, 2001:35). وتعرف الأهداف على أنها عوامل هامة لفهم الدوافع السلوكية للفرد، مع وجود أنظمة بحثية مختلفة تؤكد على المستويات والأنماط المختلفة للأهداف وما يترتب عليها من نتائج (Brett & Vandewalle, 1998:863).

ويعد توجه الهدف أحد مكونات الدافعية سواء هذا التوجه داخلي أو خارجي؛ فالتوجه الداخلي للهدف Intrinsic goal orientation يركز على إدراك الطالب لأسباب اندماجه في المهمة التعليمية، من خلال التعبير عن أهدافه وتوجهاته العامة للمحتوى الدراسي، ويهتم بمدى إدراك الطالب للأسباب التي تمكنه من المشاركة في أي مهمة تعليمية، ومن هذه الأسباب الإصرار والتحدي والتطلع إلى التفوق الدراسي، وحب الاستطلاع (Pintrich & Dgroot, 1990).

بينما التوجه الخارجي للهدف Extrinsic goal orientation يعد مكماً للتوجه الداخلي، ويكون متعلقاً بمدى إدراك الطالب للأسباب التي تجعله يشارك في أي مهمة، ومن هذه الأسباب

مستوى الأداء، والحوافز، والدرجات، وتقدير الآخرين؛ فالطالب يعد مرتفعاً في التوجه الخارجي للهدف عندما يكون اندماجه في مهمة التعلم وسيلة وليست غاية، ويكون اهتمامه الأساسي متعلقاً بالأسباب والقضايا الخارجية التي ليست لها علاقة مباشرة أثناء اندماجه في المهمة التعليمية (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩: ١٠٧).

ويُعرف توجه الهدف بأنه غاية أو غرض أو تركيز ديناميكي معرفي مستمر للقيام بالمهمة، وهو عبارة عن توقعات مهمة لمجموعة من العمليات والنواتج المتصلة بالإنجاز (Elliot. et. al, 1999:549). كما يعرف "عادل العدل" (٢٠٠١: ١٦) توجه الهدف على أنه هو درجة فهم الطلاب لأنشطة التعلم المختلفة واندماجهم فيها، وتحديد دوافعهم من التعلم داخل حجرة الدراسة، وتشتمل على ثلاثة أنماط هي: توجه التمكن من المهمة Task Orientation وفيه يرغب الفرد في تعلم أشياء جديدة، والتمكن من المهمة وتحسين كفاءته، وتوجه الأنا الاجتماعي Ego- Social orientation وفيه يرغب الفرد أن يعزز من قبل الآخرين، ويسعى إلى تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل للحصول على الاستحسان من وجهة نظر الآخرين، وتوجه تجنب العمل Work- avoidant orientation حيث يؤدي الطالب المهام- حتى غير الصعبة- بأقل مجهود ممكن أو محاولة عدم القيام بالمهمة. بينما يُعرفه "صلاح شريف" (٢٠٠٤: ٥) بأنه الاتجاه السائد لدى المتعلمين داخل حجرة الدراسة ودرجة فهمهم لأنشطة التعليم المتنوعة، واندماجهم فيها، وتحديد دوافعهم من التعلم: سواء لاكتساب المعرفة، وإتقان المعلومات، والتمكن منها، أو الحصول على الدرجات المرتفعة في أي من المقررات الدراسية، ويتضمن أربعة مكونات هي: توجه المهمة Task Orientation وفيه يسعى المتعلم في اكتساب أشياء جديدة، والتمكن من المهمة وتطوير ذاته، وتحسين كفاءته، ويؤدي إلى ارتفاع قيمة المهمة لدى المتعلم إلى زيادة اندماجه في تعلمها، وتوجه الإتقان Mastery Orientation وفيه يسعى المتعلم في اكتساب

مفاهيم جديدة وتعلمها، وإتقان المهمة بشكل عام، وتطوير ذاته، وتحسين كفاءته، والتوجه الاجتماعي Social Orientation وفيه يسعى الفرد دائماً في إنجاز المهام والحصول على درجة مرتفعة في التحصيل، للحصول على الاستحسان من قبل الآخرين وتعزيزهم له، والتوجه نحو تجنب العمل Work Avoidant وفيه يبتد المتعلمون المهام الصعبة، ويفضون التحدي اللازم للتحصيل، ويسعون إلى إنجاز المهام السهلة في أقل وقت ممكن، وبأقل مجهود.

وربما يرجع الاختلاف في تعريف توجه الهدف إلى التطور في تناول المفهوم؛ فبعض البحوث ركزت على تناوله كنموذج ثنائي (مثل: السيد أبو هاشم، Dweck & Leggett, 1988; Fazey & Fazey, 1998; Duda, 1992; Ames & Archer, 1988; Archer & Scevak, 1998; Banyard & Grayson, 1996; Braten & Stromso, 2004; Deborah & et. al, 2003)، بينما تناولته بحوث أخرى كنموذج ثلاثي (مثل: سهير محفوظ، ١٩٩٣؛ عادل العدل، ٢٠٠١)، ثم النماذج الرباعية (مثل: صلاح شريف، ٢٠٠٤)، ثم كان النموذج المتعدد والذي يركز على الاقتان والتلازم في نوعي توجه الهدف الرئيسين المتمكن والدرجة، وتم تناول توجه الهدف في البحث الحالي من خلال النموذج الثنائي (أهداف التمكّن في مقابل أهداف الأداء) باعتباره الأساس الذي تنطلق منه النماذج الأخرى.

### - النموذج الثنائي لتوجه الهدف:

تفترض "دويك" و"ليجيت" (Dweck & Leggett, 1988:256) أن الأهداف التي يسعى الطلاب لتحقيقها تحدد الإطار الذي من خلاله تُفسر الأحداث، ويتفاعل معها الطلاب وخاصة في مجال الإنجاز، وقد حددا نوعين من الأهداف هما: أهداف الأداء Performance goals (وفيها يهتم الطلاب باكتساب أحكام مقبولة عن كفاياتهم)، وأهداف التعلم Learning goals (وفيها يهتم الأفراد بزيادة كفاياتهم).

وقد ميز الباحثون في هذا المجال تمييزاً أساسياً بين نمطين من توجهات الهدف هما: توجه هدف التمكن Mastery goal Orientation والذي يركز فيه الطلبة على التمكن من المهمة وإتقانها وتحسين كفاءاتهم ومهاراتهم.

وتوجه هدف الأداء Performance goal Orientation الذي يركز فيه الطلبة على توضيح الكفاءة وإظهار المهارة بالنسبة للآخر (Braten & Stromso, 2004:372).

وتذكر "سهير أنور محفوظ" (١٩٩٣: ١٩٨-١٩٩) وجود نوعين من الأهداف هما: أهداف الأداء Performance goal وهنا يهتم الأفراد بالحصول على أحكام حسنة حول أدائهم. ويدركون الذكاء على أنه بنية ثابتة، ونمط القدرة عكسياً مع الجهد. وينتج من ذلك أنماط وجدانية مثل القابلية للانجراف وتقدير الذات، وقلة المكافآت الداخلية، وأهداف التعلم Learning goal (في حالة التوجه نحو الإتقان) ويهتم الأفراد هنا بزيادة التمكن والإتقان، ويدرك الذكاء على أنه صفة طبيعية قابلة للنمو، وأن التعلم يهدف إلى ذلك ونمط العزو وهو البحث عن المهام المثيرة للتحدي، مع استمرار المكافآت الذاتية، ولا يحدث توزيع في الانتباه بل تركيز على المهام.

كما يؤكد كل من (Church, et. al, 1988:261) & (Ames & Archer, 2001:43) أن توجه الهدف له شكلان هما: هدف الإتقان والذي يتم فيه التركيز على زيادة المنافسة وإتقان المهمة، وهدف الأداء ويركز على إظهار وعرض المنافسة المتصلة بالآخرين.

ويهتم ذوو أهداف الأداء أولاً بإظهار قدرتهم للآخرين، أو على الأقل بإخفاء نقص القدرة عن الآخرين، أما ذوو أهداف الإتقان فيأثم يرغبون في تنمية كفاياتهم على المهمة، وزيادة فهمهم للموضوع، ويكونون على استعداد للعمل الجاد لتحقيق ذلك (Archer & Scevak, 1998:206). وكذلك يركز ذوو أهداف الإتقان على تعلم ما يحتاجون معرفته لإتمام المهمة بنجاح، أما ذوو أهداف الأداء

يركزون على أنفسهم أكثر من المهمة، ويهتمون أكثر بالاحتفاظ بإدراكات الذات وبالسمعة العامة كأفراد ذوي قدرة أكثر من اهتمامهم بتعلم ما صممت المهمة لتعليمه (Banyard & Grayson, 1996:6).

ففي هدف التمكين يركز الطلبة على تعلم ما يحتاجون معرفته لإتمام المهمة بنجاح، أما في هدف الأداء فيركز الطلبة على أنفسهم أكثر من المهمة (Banyard & Grayson, 1996:6). كما أن هدف التمكين يدفع الطلاب للاهتمام بتحسين مستوى فهمهم وتمكنهم، ويُعرف "النجاح" في هذا التوجه بأنه (مدى ما تم تحصيله من فهم وتمكن)، وعلى النقيض فههدف الأداء يركز على تقييم قدرة معينة، أو تقييم الذات، أو الحصول على أحكام جيدة من الآخرين، ويقاس "النجاح" في هذا التوجه بمدى قدرة الفرد على التغلب على الآخرين، أو يقاس بمدى تخطي الفرد لمقياس معياري معين (Dowson & Mcinerney, 2001:36). وتظهر أهداف التمكين في المواقف التي يجد فيها الطلبة متعة داخلية لهم أو بسبب أنهم يرون بعض الانتفاع من المهارة المصممة لكي يتعلموها. بينما تعكس أهداف الأداء توجهاً خارجياً وفيه يكون الطلبة مدفوعين للحصول على المدح من الآخرين والاستحسان الاجتماعي من قبل الآخرين (Stipek, 1998:146).

### البحوث السابقة:

قام "سامي محمد موسى هاشم" (٢٠٠١) بدراسة جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة، ومدى اختلاف جودة الحياة باختلاف بعض المتغيرات (الجنس، درجة الإعاقة، الحالة الصحية للمسن)، بالإضافة لدراسة العلاقة بين جودة الحياة ووظائف الأسرة، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث ومقياس القدرة على التكيف والتماسك الأسري من إعداد أولسون وآخرون، على عينة تكونت من (٦٢) مسناً، (٦٧) طالباً جامعياً، (٦٢) معاقاً، وأظهرت النتائج أن المسنين أقل



إدراكاً لجودة الحياة من طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة، بالإضافة لعدم وجود فروق بين المقيمين في الريف والمقيمين في الحضر في جودة الحياة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة والتكيف الأسري.

وفي مجال اهتمام جودة الحياة بالمتغيرات النفسية، سعى بحث "عبد الحميد سعيد حسن؛ راشد بن سيف المحرزي" (٢٠٠٦) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين جودة الحياة والضغط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، ولتحقيق هذا الهدف طبق مقياس جودة الحياة (بعد ترجمته والتحقق من صدقه وثباته) ومقياس مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها، على عينة بلغت (١٨٣) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من جودة الحياة لدى عينة الدراسة، كما توصلت إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى الطلاب مقارنة بالطلبات، كما توصلت إلى أن طلبة الكليات العلمية أكثر إدراكاً لجودة الحياة مقارنة بطلبة الكليات الإنسانية، بالإضافة لوجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة والضغط النفسية.

واهتم بحث "كاظم كريدي العادلي" (٢٠٠٦) بالكشف عن مستوى إدراك طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لجودة الحياة، ومعرفة مدى اختلاف جودة الحياة باختلاف كل من الجنس والتخصص الدراسي، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة على عينة بلغت (١٩٨) (٥١ طالباً- ١٤٧ طالبة)، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري أظهرت أهم النتائج ارتفاع مستوى إدراك أفراد العينة لجودة الحياة بصورة أعلى من المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي.

وهدف بحث "عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم" (٢٠٠٧) إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كل من سلطنة عمان والجمهورية الليبية، ومعرفة أثر كل من متغير البلد (ليبيا- عمان)، والنوع (ذكر- أنثى)، والتخصص (إنساني- علمي) في مستوى جودة الحياة والتي قيست بمقياس ذي ستة أبعاد، على (٤٠٠) طالباً وطالبة (١٨٢ من ليبيا- ٢١٨ من عمان)، وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت)، أشارت أهم النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة في بعدين هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، بينما كانت متوسطة في بعدين هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، في حين كانت منخفضة في بعدي جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي، ووجدت فروق ترجع لمتغير البلد لصالح الطلاب الليبيين وفروق أخرى ترجع النوع لصالح الذكور في أبعاد جودة الصحة العامة وجودة العواطف وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته، كما أشارت النتائج إلى ارتباط جودة الحياة بالدخل الشهري.

وتناول بحث "يجراس ولي" (Yu, Grace & Lee, 2008) جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الكوريين، وطُبق مقياس جودة الحياة الجامعية بعد التحقق من صدقه وثباته، على عينة من الطلاب بلغت (٢٢٨) طالباً بالجامعة، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية أسفرت أهم النتائج عن توافر مستوى متوسط في بعض مكونات جودة الحياة الجامعية، بالإضافة إلى وجود عدة عوامل ذات أثر قوي على جودة الحياة الجامعية منها الخدمات التربوية والإدارية، والعلاقات السائدة، والتسهيلات والخدمات المقدمة أثناء الدراسة.

في حين قام بحث "حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بحيت" (٢٠٠٨) بالتحقق من العلاقة بين قلق البطالة وجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية، ولتحقيق هذا الهدف طُبقت مقاييس قلق البطالة وجود الحياة وفاعلية الذات على عينة بلغت (١٦٤) طالباً

وطالبة (٣٦ طالباً- ١٢٨ طالبة) من الفرقة الرابعة (عام/ أساسي)، وبعد استخدام المتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط، أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط لجودة التعليم الجامعي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق البطالة وجودة الحياة، في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين قلق البطالة وفعالية الذات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي جودة الحياة في قلق البطالة لصالح منخفضي جودة الحياة.

واهتم بحث "شاهر خالد سليمان" (٢٠٠٨) بالتعرف على مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص (إنساني وعلمي)، والتقدير الدراسي للطلاب (جيد جداً فأكثر، جيد، مقبول) وطبيعة العلاقة بين الدخل الشهري للأسرة وأبعاد جودة الحياة.

ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق مقياس جودة الحياة- والمكون من خمسة أبعاد هي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم الجامعي، وجودة الحياة النفسية، وجودة إدارة الوقت- على (٦٤٩) طالباً (٣١٩ أدبي- ٣٣٠ علمي)، وأشارت أهم النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة في بعدي جودة الحياة الأسرية وجودة الحياة النفسية، بينما كان منخفضاً في بعدي جودة الحياة التعليمية، وجودة إدارة الوقت، في حين كان متوسطاً في بعد جودة الصحة العامة، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير التقدير التراكمي (جيد جداً فأكثر، جيد، مقبول) في بعدي جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الحياة التعليمية لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير تراكمي أعلى أي الأعلى في التحصيل الدراسي.

وهدف بحث "هشام إبراهيم عبد الله" (٢٠٠٨) إلى التعرف على طبيعة البناء العاملي لجودة الحياة، وتأثير كل من النوع والحالة الاجتماعية والحالة المهنية والعمر والتفاعلات (الثنائية والثلاثية

والرباعية) بينها على درجات جودة الحياة، والتعرف على إمكانية التنبؤ بمستوى جودة الحياة من الشعور بالصحة النفسية، وتكونت العينة من (٣٧٣) طالباً وطالبة بكلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، والدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، منهم (٢٥٩) طالباً، و(١١٤) طالبة، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة للراشدين (من إعداد الباحث)، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة، وتحليل الانحدار أظهرت النتائج أن جودة الحياة لدى الراشدين عبارة عن عامل واحد تنتظم حوله العوامل السبعة لجودة الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أبعاد جودة الحياة (الصحة الجسمية، أنشطة الحياة اليومية، والصحة النفسية) لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جودة الحياة بأبعادها المختلفة ترجع إلى كل من الحالة الاجتماعية والعمل، بينما وجدت فروق ترجع لمتغير العمر لصالح الأكبر سناً في الفئة العمرية (٤٠ سنة فأكثر) في بعض أبعاد جودة الحياة (الحالة المادية، الصحة النفسية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير للتفاعلات (الثنائية والثلاثية والرباعية) على درجات جودة الحياة وأبعادها المختلفة، وقد أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بجودة الحياة وأبعادها من الصحة النفسية.

ويعتبر بحث "اعتدال عباس حسانين" (٢٠٠٩) هو البحث الوحيد الذي ربط بصورة غير مباشرة بين متغيري البحث الحالي (جودة الحياة الجامعية وتوجه الهدف)؛ حيث هدفت إلى التعرف على تأثير إتقان تعلم علم النفس على إدراك جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة قناة السويس، وتم تطبيق مقياس جودة الحياة واختبار تحصيلي في مقرر علم النفس، على عينة بلغت (٢٠٠) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية وعددهم (١٠٠) طالباً وطالبة (٤٠ طالباً- ٦٠ طالبة)، والضابطة وعددهم (١٠٠) طالباً وطالبة (٣٥ طالباً- ٦٥ طالبة)، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية من خلال

المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين واختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين، أظهرت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية (إتقان تعلم) والضابطة في جودة الحياة بمجالاتها ومنها مجال التعليم والدراسة لصالح ذوي إتقان التعلم، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وهو ما يؤكد التأثير الإيجابي لإتقان التعلم على جودة الحياة بمجالاتها.

بينما استهدف بحث "محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم" (٢٠١٠) تصميم مقياس لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة في مجالات الصحة العامة، والحياة الأسرية والاجتماعية، والتعليم، والعواطف، والصحة النفسية، وشغل الوقت وإدارته، من خلال عشر فقرات لكل مجال (خمس فقرات موجبة - خمس فقرات سالبة) من خلال استجابة خماسية التقدير (أبدأ - قليل جداً - إلى حد ما - كثير - كثير جداً)، وتم تطبيق المقياس على (٢٢٠) طالباً وطالبة من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس، وتم التحقق من توافر المؤشرات السيكمومترية (الصدق والثبات والتمييز والمعايير)؛ ففي مؤشر الصدق تم التحقق من خلال صدق المحكمين والصدق المرتبط بالمحك (من خلال حساب الارتباط بين جودة الحياة بالدخل الشهري للأسرة)، وصدق المفهوم (من خلال مصفوفة الارتباطات الداخلية بين محاور المقياس الستة) وفي مؤشر الثبات تم التحقق من خلال معامل ألفا-كرونباخ للمحاور الستة وتراوحت المعاملات بين (٠,٦٢) و(٠,٨٥) بوسيط قدره (٠,٧٥) وبلغ معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٩١)، وفي مؤشر التمييز تم حساب معاملات التمييز للمفردات (من خلال علاقة درجة المفردة بالمجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين بين أعلى وأدنى ٢٧%)، وبالنسبة لمؤشر المعايير فقد تم اشتقاق المعايير للدرجات الختام لكل محور من محاور المقياس. كما أشارت أهم النتائج إلى تحقق جودة التعليم والدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط بلغ (٣,٦١).

أما بحث "عبد الله مزعل الحربي، أروى يحيى النجار" (٢٠١٢) فههدف إلى الكشف عن العلاقة بين الأداء المهني وجودة الحياة لدى عينة من معلمي التعليم العام بحفر الباطن، والكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في كل من الأداء المهني وجودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) معلماً ومعلمة، بواقع (٢٢٠) معلماً و(٢١٠) معلمة، وتم تطبيق مقياسي الأداء المهني للمعلم وجودة الحياة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط (بيرسون)، وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأداء المهني وجودة الحياة لمعلمي التعليم العام، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة والأداء المهني لصالح الإناث.

وقام بحث "خديجة أحمد السيد بخيت" (٢٠١٢) بالتعرف عن العلاقة بين جودة الحياة ومستوى الرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ومقياس الرضا عن الحياة ترجع إلى كل من التخصص (علمي - أدبي)، والحالة الاجتماعية (متزوجة - غير متزوجة)، وتم تطبيق مقياسي جودة الحياة والرضا عن الحياة على عينة عمدية من طالبات الدبلوم العام بكلية التربية بلغت (١٢٠) طالبة منهم (٧٦) تخصصات أدبية (٤٦ غير متزوجة - ٣٠ متزوجة)، (٤٤) تخصصات علمية (٢٢ غير متزوجة - ٢٢ متزوجة)، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية من خلال حساب المتوسطات والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط "بيرسون"، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الرضا عن الحياة ترجع إلى الحالة الاجتماعية، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين مقياس جودة الحياة بأبعاده المختلفة ومقياس الرضا عن الحياة بأبعاده المختلفة.

واستهدف بحث "زينب محمود شقير وآخرون" (٢٠١٢) التعرف على العلاقة بين جودة الحياة (ومعاييرها الثلاثة) وقلق المستقبل، وتأثير المستوى الدراسي (التربية الخاصة- الدبلوم التربوي) على جودة الحياة ومعاييرها، وقلق المستقبل، بالإضافة للتنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة، وتكونت العينة من (٣٠٠) طالبة (١٥٠ تربية خاصة- ١٥٠ دبلوم تربوي) بجامعة الطائف، وطُبق على العينة مقياسي جودة الحياة، وقلق المستقبل، وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة بمعاييرها الثلاثة وقلق المستقبل، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي على جودة الحياة ومعاييرها وذلك لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة (ما عدا المعيار الاجتماعي الخرجي لجودة الحياة)، وأظهرت النتائج أيضاً وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي على قلق المستقبل لصالح مجموعة طالبات الدبلوم التربوي، بينما لا يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى عينة الدراسة.

ويعتبر بحث "سحر فاروق علام" (٢٠١٢) من البحوث القليلة التي هدفت إلى التعرف على مستوى ومدى شيوع جودة الحياة، لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس، وكذلك التحقق من وجود علاقة بين جودة الحياة والرضا الوظيفي، بالإضافة لمعرفة مدى اختلاف كل من جودة الحياة والرضا الوظيفي باختلاف كل من الجنس (ذكور- إناث)، والدرجة العلمية (مدرس- أستاذ مساعد- أستاذ)، والتخصص (كلية نظرية- كلية عملية)، وتكونت عينة البحث من (١٠٢) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس، وقد بلغ متوسط أعمارهم (٤٤,٢١) وانحراف معياري (٣,١٧)، وقد طُبق مقياسي جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، ومقياس الرضا الوظيفي، وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعاملات الارتباط واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، أسفرت

النتائج عن انخفاض مستوى جودة الحياة بأبعادها المختلفة فيما عدا بعد العلاقات الاجتماعية، أما الرضا الوظيفي فقد جاء في حدود المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين جودة الحياة والرضا الوظيفي، وكشفت النتائج عن عدم وجود اختلاف بين أفراد العينة في مستوى جودة الحياة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص، بينما وجدت فروق تبعاً للدرجة العلمية لصالح الأساتذة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في مستوى الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة، في حين لا توجد فروق وفقاً لمتغير التخصص.

وهدف بحث "عفراء إبراهيم خليل العبيدي" (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، كما هدف إلى التعرف على الفروق في التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة وفقاً لمتغيري النوع (الذكور - الإناث)، والتخصص الدراسي (علمي - إنساني)، وتألفت العينة من (٣٠٠) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مقياسي الدراسة وهما مقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس جودة الحياة (من إعداد الباحثة)، وبعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، أسفرت نتائج البحث عن أن طلبة الجامعة أظهروا مستوى مرتفعاً من التلكؤ الأكاديمي ومستوى منخفض من جودة الحياة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين التلكؤ الأكاديمي وجودة الحياة.

### **تعقيب على البحوث السابقة:** من العرض السابق للبحوث السابقة يُمكن استخلاص ما يأتي:

- ١ - تناولت بعض البحوث العلاقة بين جودة الحياة ومتغيرات متعددة مثل الضغوط النفسية، والسعادة النفسية، وقلق البطالة، والأداء المهني، والرضا عن الحياة، وقلق المستقبل، والرضا الوظيفي، والتلكؤ الأكاديمي (كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦؛ هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨؛



حنان محمد الجمال، عبد الله مزعل الحربي، أروى يحيى النجار، ٢٠١٠؛ خديجة أحمد السيد بخت، ٢٠١٢؛ زينب محمود شقير وآخرون، ٢٠١٢؛ سحر فاروق علام، ٢٠١٢؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٣) على الترتيب، بينما ركزت بعض البحوث على قياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١؛ عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧؛ Yu, Grace & Lee, 2008؛ شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٣)، وقامت معظم البحوث بالتعرف على مدى اختلاف جودة الحياة الجامعية باختلاف كل من النوع والتخصص (كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦؛ عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧؛ شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨؛ عبد الله مزعل الحربي، أروى يحيى النجار، ٢٠١٢؛ خديجة أحمد السيد بخت، ٢٠١٢؛ سحر فاروق علام، ٢٠١٢؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٣).

٢- البحث الوحيد الذي تناول جودة الحياة وتأثيرها بإتقان التعلم هو بحث (اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩)، والفرق بينه وبين البحث الحالي في مجالين: الأول أن البحث الحالي يركز على دراسة جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة فقط، كما أن اهتمام البحث الحالي بتوجه الهدف في ضوء مكووني الأداء والتمكن، أما البحث المشار له فاهتم بتصميم مقرر دراسي في ضوء إتقان التعلم ومدى تأثيره على جودة الحياة الجامعية دون الاهتمام بالمجال الدراسي لجودة الحياة الجامعية.

٣- درست الفروق في جودة الحياة الجامعية تبعاً للمعدل التراكمي من خلال بحث واحد فقط (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨) وأشارت نتائجه لارتفاع مستوى جودة الحياة الجامعية بارتفاع المعدل التراكمي (التحصيل الدراسي).

٤- تناولت معظم البحوث قياس جودة الحياة عامة، بينما ركز عدد من البحوث على قياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة وكان مكون جودة الدراسة بمسميات مختلفة مثل التعليم أو الأكاديمي أو التعليم والدراسة ضمن المقياس المستخدم في القياس (هشام إبراهيم عبد الله، ٢٠٠٨؛ عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧؛ اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩؛ محمود عبد الحلیم منسي وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠). وما يميز البحث الحالي هو توافر مقياس لجودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة فقط، الأمر الذي يمكن أن يساعد مستقبلاً في دراسة جودة الحياة الجامعية الدراسية في علاقتها ببعض المتغيرات الدراسية لدى الطالب أو المدرس كأحدى أهم عناصر المنظومة الدراسية.

٥- تنوعت البحوث السابقة من حيث العينات، وركزت معظم البحوث على طلاب الجامعة، في حين ركزت بعض البحوث على طلاب وطالبات كلية التربية (كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦؛ حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بخيت، ٢٠٠٨؛ اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩؛ زينب محمود شقير وآخرون، ٢٠١٢)، في حين طُبق بحثين فقط على معلمي التعليم العام وأعضاء هيئة التدريس (عبد الله مزعل الحربي، أروى يحيى النجار، ٢٠١٢؛ سحر فاروق علام، ٢٠١٢) على الترتيب.

٦- اتفقت معظم البحوث السابقة على أنواع الأساليب الإحصائية المستخدمة وتمثلت في المتوسطات والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى جودة الحياة ومكوناتها، وقام البحث الحالي باستخدام نفس الأسلوب بالإضافة لاختبار "ت" لمجموعة واحدة بمقارنة متوسط مجالات جودة الحياة الدراسية والدرجة الكلية بمتوسط افتراضي تم اعتباره الحد الأعلى لمستوى متوسط (٣,٣)، حيث أن الحد الأدنى لمستوى مرتفع يتراوح من (٣,٤) حتى أقل من (٤,٢)، كما اتفقت جميع البحوث

على استخدام اختبار الفروق بين مجموعتين وهو اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين - حال توافر اعتدالية التوزيع - للتعرف على الفروق في جودة الحياة ومكوناتها في ضوء متغيرات مثل النوع والتخصص، وهو نفس الأسلوب الإحصائي الذي استخدمه الباحث للتحقق من وجود فروق في جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها ترجع إلى توجه الهدف (الأداء - التمكن)، والتحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض).

٧- أسفرت نتائج بحث واحد عن توافر مستوى منخفض من جودة الحياة الجامعية (عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٣)، بينما أظهرت نتائج بعض البحوث توافر مستوى متوسط (Yu, Grace & Lee, 2008؛ حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بخيت، ٢٠١٣)، في حين توصلت نتائج أخرى إلى توافر مستوى مرتفع (سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١؛ عبد الحميد سعيد حسن؛ راشد بن سيف المحرزي، ٢٠٠٦؛ كاظم كريدي العادلي، ٢٠٠٦؛ شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨).

### **فروض البحث:** في ضوء البحوث السابقة، تم صياغة الفروض التالية:

- ١- تتوافر جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها بدرجة متوسطة لدى طلبة كلية التربية.
- ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية.
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية.

**العينة:** تكونت العينة الاستطلاعية من "٨٢" طالباً وطالبة (من المقيدين بكلية التربية جامعة الزقازيق عام ٢٠١٢ / ٢٠١٣م) من الفرقتين الأولى والرابعة. في حين تكونت عينة البحث الأساسية من "٥٢٦" طالباً وطالبة (من المقيدين بكلية التربية جامعة الزقازيق عام ٢٠١٢ / ٢٠١٣م) من جميع الفرق الدراسية.

## الأدوات:

### أولاً: مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية:

أعدده الباحث، بعد الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة، وبعض المقاييس (الأجنبية والعربية) التي أعدت لقياس جودة الحياة، منها: مقياس جودة الحياة (Bernes, 1995)، ومقياس ومقياس جودة الحياة لدى المسنين (Mckenna, 2001)، ومقياس جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة (سامي محمد موسى هاشم، ٢٠٠١)، ومقياس جودة الحياة البسيط (Fox, 2003)، ومقياس جودة الحياة (حسن مصطفى عبد المعطي، ٢٠٠٥)، وبعض مقاييس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة، منها مقياس جودة الحياة (محمود عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠)، ومقياس جودة الحياة لدى طلاب الجامعة (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨) ومقياس جودة الحياة الجامعية (عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧). وتم حصر مكونات جودة الحياة الجامعية في التعليم والدراسة في: جودة المناهج والمقررات الدراسية، جودة المساندة من الزملاء والمدرسين، جودة الكفاءة الذاتية الدراسية، الرضا العام عن التخصص والدراسة، ووجد الباحث ضرورة إعداد مقياس لقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية، واكتفى الباحث بثلاث مكونات لجودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة وهي: جودة المساندة من الزملاء والمدرسين، جودة الكفاءة الذاتية، والرضا العام عن الدراسة، وذلك لكون هذه المكونات تمثل وزناً نسبياً أعلى في مكونات جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة،

وصاغ "٣٠" مفردة، زُوعى تمثيلها لمكونات جودة الحياة الجامعية الدراسية السابقة، ويُجاب عليها باختيار إجابة واحدة من خمس إجابات: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق على الإطلاق، ويُعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وللتأكد من صلاحية المقياس، عرضه الباحث على المحكمين، وطبقه على العينة الاستطلاعية، وقام بالإجراءات التالية:

### حساب صدق المقياس: وتم بطريقتين هما:

- ١- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المفردات، والتعريفات الإجرائية لجودة الحياة الجامعية الدراسية والأبعاد الفرعية على (١٠) من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين في علم النفس التربوي، وفي ضوء آرائهم تم حذف (٤) مفردات (أرقام: ٣، ١٣، ٢١، ٢٨ من الصورة الأولية)، وتعديل صياغة بعض المفردات الأخرى، ليصبح المقياس بعد التحكيم مكوناً من (٢٦) مفردة.
- ٢- **الطريقة الثانية:** تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على العينة الاستطلاعية، وحُسبت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية في كل مرة)، ووجد (٣) معاملات ارتباط منها غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن (٣) مفردات غير صادقة (أرقام: ٢، ٩، ٢٠)، وباقي معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٤١، ٠,٥٣)، وهذا يدل على: صدق (٢٣) مفردة من مفردات المقياس.

(ب) **الاتساق الداخلي**: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات، والدرجات الكلية للمقياس، ووجد أن (٣) معاملات ارتباط منها غير دالة إحصائياً، مما يدل على أن (٣) مفردات غير ثابتة (أرقام: ٢، ٩، ٢٠)، وباقي معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٣٢٧، ٠,٧١٠)، وهذا يدل على توافر الاتساق الداخلي لعدد (٢٣) مفردة من مفردات المقياس، وهو ما يتطابق مع إجراءات الصدق السابقة.

(ج) **حساب ثبات المقياس**: تم حساب ثبات المقياس من خلال ما يلي:

(١) **ثبات المفردات**: حيث تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" بطريقة (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت بين ٠,٦٢١، ٠,٨٢٣ وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل ٠,٨٠١، وكانت قيم (٢٣) من معاملات ألفا أقل من معامل ألفا العام، وهذا يدل على: ثبات (٢٣) مفردة، ووجد أن (٣) مفردات (أرقام: ٢، ٩، ٢٠) غير ثابتة، حيث كانت قيم معامل ألفا في حالة حذفها أكبر من معامل ألفا العام، وهي ذات المفردات غير الصادقة. بعد الإجراءات السابقة تم حذف المفردات غير الصادقة وغير الثابتة (أرقام: ٢، ٣، ٩، ١٣، ٢٠، ٢١، ٢٨)، ليُصبح المقياس مكوناً من (٢٣) مفردة.

(٢) **حساب ثبات المقياس ككل**: بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة، حُسب ثبات المقياس ككل بطريقتين: بطريقة "جتمان" وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٧٥٣، وكانت قيمته بطريقة "سبيرمان/ براون" ٠,٧٥٥، وهي معاملات مرتفعة تدل على ثبات المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية في صورته النهائية (المكون من: ٢٣ مفردة) للتطبيق في البحث الحالي (ملحق ١)، وبيان أرقام مفردات كل مكون من مكونات مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية في الجدول التالي:

## جدول (١)

## بيان أرقام مفردات مكونات مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية

أرقام المفردات	المكون
من المفردة (١) حتى المفردة (٩)	جودة مساندة الزملاء والمدرسين
من المفردة (١٠) حتى المفردة (١٦)	جودة الكفاءة الدراسية
من المفردة (١٧) حتى المفردة (٢٣)	الرضا العام عن الدراسة

**ثانياً: مقياس توجه الهدف:**

أعدده الباحث، بعد الاطلاع على الإطار النظري والبحوث السابقة، وبعض المقاييس (الأجنبية والعربية)، والتي تقيس توجه الهدف في مجال الدراسة، منها: (السيد أبو هاشم، ١٩٩٩؛ عزت عبد الحميد، ١٩٩٩، عادل العدل، ٢٠٠١؛ صلاح شريف، ٢٠٠٤) ولإعداد المقياس صاغ الباحث (٢٠) مفردة، يُجاب عنها باختيار إجابة من خمس مستويات هي: "تنطبق تماماً"، "تنطبق"، "متردد"، "لا تنطبق"، "لا تنطبق علي مطلقاً"، ويعطى عليها الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وللتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام على عينة البحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

(أ) **حساب صدق المقياس:** وتم بطريقتين هما:

(١) **صدق المحكمين:** حيث تم عرض المفردات، والتعريف الإجرائي لتوجه الهدف بمكونيه المتمكن والأداء (ما حدده الباحث في البحث الحالي) على (٨) من الأساتذة والأساتذة المساعدين المتخصصين في علم النفس التربوي، وفي ضوء آرائهم تم حذف (٢) مفردة (أرقام: ٥، ١٢)، وتعديل صياغة بعض المفردات الأخرى، ليصبح المقياس في صورته بعد التحكيم مكوناً من (١٨) مفردة.

(٢) **الطريقة الثانية:** مع صدق المحكمين، حسب الباحث معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس (مع حذف درجة المفردة في كل مرة)، ووجدت مفردتان غير صادقة (رقما: ٨، ١٦ في الصورة بعد التحكيم) وانحصرت باقي معاملات الارتباط بين ٠,٣٧٨، ٠,٤٥٠، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على أن: (١٦) مفردة صادقة.

(ب) **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (انحصرت بين ٠,٤١١، ٠,٥٦٤) عدا مفردتان (رقما ٨، ١٦ في الصورة بعد التحكيم)، حيث كان معامل الارتباط بين درجتهما والدرجة الكلية (٠,٢٩٢، ٠,١٨٥) غير دال إحصائياً: وهو ما يتطابق مع نتيجة التحقق من الصدق السابقة.



(ج) **حساب ثبات المقياس:** تم حساب الثبات على النحو التالي:

(١) **ثبات المفردات:** تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" (في حال حذف درجة المفردة)، وانحصرت بين

٠,٦٨٢، ٠,٧٥٤ وكانت قيمة معامل ألفا العام ٠,٧٤١، وجميع القيم تدل على ثبات المفردات

عدا مفردتان (رقما ٨، ١٦ من الصورة بعد التحكيم)، كانت قيمة معامل ألفا في حالة حذفهما

أكبر من قيمة معامل ألفا العام، ويلاحظ أنهما نفس المفردتان التي كانتا غير ثابتة بالطريقة

الأولى، وغير الصادقة وتم حذفها، ليصبح المقياس مكوناً من: ١٦ مفردة.

(٢) **حساب ثبات مكوي المقياس ككل:** حسب ثبات مكوي المقياس ككل - بعد حذف المفردة غير

الصادقة وغير الثابتة - بطريقتين، بطريقة "جتمان" للتجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الثبات

٠,٧٦٢ - ٠,٦٨٥، والطريقة الثانية "سبيرمان/ براون" وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٧٥٤ -

٠,٦٨٣ لمكوي مقياس توجه الهدف (الأداء - الإتقان) على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة تدل

على ثبات مكوي المقياس ككل.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث صلاحية مقياس توجه الهدف في صورته النهائية (المكونة

من: ١٦ مفردة) للتطبيق في البحث الحالي (ملحق ٢).

وبيان أرقام مفردات كل مكون من مكونات مقياس توجه الهدف كما في الجدول التالي:

### جدول (٢)

بيان أرقام مفردات مكوي مقياس توجه الهدف في صورته النهائية

أرقام المفردات	المكون
من المفردة (١) حتى المفردة (٨)	توجه الهدف (الأداء)
من المفردة (٩) حتى المفردة (١٦)	توجه الهدف (التمكن)

**الإجراءات:**

أولاً: تم اختيار عينة البحث (الاستطلاعية، والأساسية) من طلبة كلية التربية جامعة الرزازيق، من المقيدين في العام الدراسية ٢٠١٢ / ٢٠١٣ م.

ثانياً: أعد الباحث مقياسي جودة الحياة الجامعية الدراسية، وتوجه الهدف، وتم حساب الثبات والصدق لكل مقياس بأكثر من طريقة قبل الصياغة النهائية، وقبل التطبيق على العينة الأساسية.

ثالثاً: طبق الباحث مقياسي جودة الحياة الجامعية الدراسية، وتوجه الهدف على جميع أفراد عينة البحث.

رابعاً: تم حساب معاملات الالتواء ومعاملات التفلطح لدرجات جودة الحياة الجامعية الدراسية، وتوجه الهدف، لدى العينة الكلية، وأشارت النتائج إلى أن توزيع الدرجات اعتدالياً، مما يسمح بمعالجة البيانات باستخدام المقاييس الإحصائية البارامترية.

خامساً: تم معالجة نتائج البحث إحصائياً باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار "ت" - حالة مجموعة واحدة - واختبار "ت" - حالة متوسطين مستقلين - باستخدام "SPSS" (السيد أبو هاشم، ٢٠٠٤).

سادساً: تم صياغة النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة.

سابعاً: في ضوء إجراءات البحث ونتائجه قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

**نتائج البحث ومناقشتها**

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "تتوافر جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها بدرجة متوسطة لدى طلبة كلية التربية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعة واحدة لمقارنة متوسط تقييم العينة لجودة الحياة الجامعية

الدراسية ومكوناتها بمتوسط افتراضي (٣,٣) قيمة الحد الأعلى لمتوسط فئة التحقق بدرجة متوسطة، وذلك لتحديد مدى تحقق الدرجة الكلية لجودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية.

## جدول (٣)

المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لجودة الحياة الجامعية

الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية (متوسط، فرضي "٣,٣")

المكون	م	ع	مستوى التحقق a	الترتيب	قيمة (ت) ودلالاتها
مساندة الزملاء والمدرسين	٣,٣٠	١,٠٩	متوسط	الثاني	٠,٠٢
الكفاءة الدراسية	٣,٦٠	٠,٨٠	مرتفع	الأول	❖❖ ٨,٥٦
الرضا العام	٣,٠٩	٠,٧٧	متوسط	الثالث	❖❖ ٦,٢٤
جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل	٣,٣٢	٠,٣٥	متوسط		٠,٠٦

a من (١) إلى أقل من (١,٨٠) = منخفض جداً، من (١,٨٠) إلى أقل من (٢,٦٠) = منخفض.

من (٢,٦٠) إلى أقل من (٣,٤٠) = متوسط. من (٣,٤٠) إلى أقل من (٤,٢٠) = مرتفع.

❖❖ دالة إحصائياً عند (٠,٠١). ❖ دالة إحصائياً عند (٠,٠٥).

إحصائياً عند (٠,٠٥).

يتضح من النتائج في الجدول السابق توافر جودة الحياة الجامعية الدراسية بمكوناتها (مساندة

الزملاء والمدرسين، الرضا العام عن الدراسة) بدرجة متوسطة لدى طلبة كلية التربية؛ بمتوسطي (٣,٣٠،

٣,٠٩) على الترتيب، بينما كان متوسط إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل (٣,٣٢)، في حين يتوافر مكون "الكفاءة الدراسية" بدرجة مرتفعة بمتوسط (٣,٦٠)، وهو أكثر مكونات جودة الحياة الجامعية الدراسية تحققاً.

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي (٣,٣٠) ومتوسط كل من مكون "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الدرجة الكلية لجودة الحياة الجامعية الدراسية، مما يعني تحققهما بدرجة متوسطة. بينما وجدت فروق دالة إحصائية بين المتوسط الفرضي (٣,٣٠) ومتوسط مكون "الكفاءة الدراسية" (٣,٦٠) لصالح متوسط العينة مما يعني أن متوسط تقييم العينة أعلى من المتوسط.

من النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الأول بصورة جزئية وهو "توافر جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها بدرجة متوسطة لدى طلبة كلية التربية"، وتتفق هذه النتيجة مع كل من (عبد الحميد سعيد حسن وآخرون، ٢٠٠٦؛ حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بخت، ٢٠٠٨) اللذين أشارا لوجود مستوى متوسط من جودة الحياة التعليمية، بينما تختلف مع نتائج بحث (عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم، ٢٠٠٧) الذي أشار بشكل عام إلى أن مستوى جودة الحياة في جودة التعليم كان مرتفعاً، كما تختلف أيضاً مع بحوث كل من (اعتدال عباس حسانين، ٢٠٠٩؛ سحر فاروق علام، ٢٠١٢؛ عفراء إبراهيم خليل العبيدي، ٢٠١٣) التي أظهرت انخفاضاً في مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات الجامعة.

ويرى الباحث أن تحقق مكون (مساندة الزملاء والمدرسين) بدرجة متوسطة ربما يعكس شعور الطلاب بحاجتهم إلى المساندة من الزملاء والمدرسين في جوانب الدراسة، كما تعكس انخفاض مستوى العلاقة التفاعلية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية الترحيب بالمشاركة والإجابة عن

التساؤلات وتقديم الاستشارات العلمية بسهولة للطلاب، بالإضافة إلى شعور الطلاب ببعض القلق حال غيابهم لأنهم ربما لا يجدون الدعم المناسب من زملائهم لتعويض ما فاتهم من محاضرات. أما تحقق مكون (الرضا العام عن الدراسة) بدرجة متوسطة فرما يعود إلى طبيعة كلية التربية من حيث اختيار التخصص؛ فالتخصص لا يتم اختياره بصورة كاملة طبقاً لرغبة الطلاب ولكن معظم التخصصات وبخاصة اللغات يتم تحديد الطلاب الملتحقين بها في ضوء درجة الطالب في مادة اللغة بالثانوية العامة، فقد يكون هناك طالب حاصل على نسبة مئوية أعلى من بعض زملائه في الثانوية العامة إلا أنه لا يتاح له دخول القسم الذي يرغب فيه لعدم تحقيقه الدرجة المحددة من قبل الكلية للالتحاق بهذا التخصص وقد يلتحق بذات القسم من هو أقل منه في النسبة المئوية للثانوية العامة لكنه حقق الحد الأدنى للدرجة التي حددتها الكلية للالتحاق بهذا التخصص، وعدم الرضا هذا بطبعه سينعكس على عدم الرضا بدرجة كبيرة عن المقررات الدراسية، كما يشعر الطالب بعدم تلبية المقررات لطموحاته، وبالتالي يخفض من مستوى مشاركة الطالب في المهام الفردية والجماعية في مجال الدراسة، وتجعله غير مهتم بالتواصل مع زملائه وأساتذته لأنه لا يشعر بالسعادة عند ذهابه للدراسة. ولذلك فإن تحقق إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل بدرجة متوسطة هي انعكاس لتحقيق مكوني (مساندة الزملاء والمدرسين، الرضا العام عن الدراسة) بدرجة متوسطة. وبالنسبة لتحقيق مكون "الكفاءة الدراسية" بدرجة مرتفعة، فرما يرجع لسعي الطالب لتنفيذ قدراته في حل المشكلات الدراسية لشعوره بضعف المساندة المقدمة له من الزملاء والمدرسين، فيحاول تعويض ذلك بتنفيذ قدراته ومهاراته التي يمتلكها من خلال تنظيمه لمذاكرته، واعتبار مواجهته للصعوبات وحلها هو تحد لقدراته.

**نتائج الفرض الثاني:** ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي أهداف

التمكن وذوي أهداف الأداء في جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفرق بين متوسطي ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها، والجدول التالي يوضح النتائج.

## جدول (٤)

نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها

باختلاف توجه الهدف (الأداء- التمكن).

المكون	توجه الهدف	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالاتها
مساعدة الزملاء والمدرسين	الأداء	٢٧٠	٤,٣٦	٠,٣٦	❖❖ ٣,٥٩
	التمكن	٢٥٦	٢,١٨	٠,٣٤	
الكفاءة الدراسية	الأداء	٢٧٠	٢,٨٢	٠,٣٨	❖❖ ٢,٥٦
	التمكن	٢٥٦	٤,٤٢	٠,٣١	
الرضا العام عن الدراسة	الأداء	٢٧٠	٣,٨٤	٠,٣٢	❖❖ ٣,٢٠
	التمكن	٢٥٦	٢,٣٠	٠,٣٥	
جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل	الأداء	٢٧٠	٣,٦٧	٠,٣٤	❖❖ ١,١٧
	التمكن	٢٥٦	٢,٩٧	٠,٣٤	

❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ❖ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في مستوى "جودة الحياة الجامعية الدراسية" ككل، ومستوى مكوي "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الرضا العام عن الدراسة" لصالح ذوي توجه الهدف (الأداء). بينما وُجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في مستوى مكون "الكفاءة الدراسية" لصالح ذوي توجه الهدف (التمكن). من النتائج السابقة يتضح عدم تحقق الفرض الثاني؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في مكوي "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الرضا العام عن الدراسة" و"الدرجة الكلية لجودة الحياة الجامعية الدراسية" لصالح ذوي توجه الهدف (الأداء). وتتفق هذه النتيجة مع بحث (محمود عبد الحلیم منسي وعلي مهدي كاظم، ٢٠١٠) حيث أشار إلى تأثير الأداء الدراسي لطلاب الجامعة في إدراكهم لجودة الحياة، إلا أنه لم يحدد لأي نوع من أنواع الأداء الدراسي (مرتفع أو منخفض). كما تؤكد دراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨: ١٢٣) على أهمية توافر الخدمات الجامعية مثل توافر فرص التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والزملاء والانخراط في الأنشطة الطلابية في التأثير الكبير على جودة حياة الطالب الجامعي.

بينما أشارت النتائج لوجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في مكون "الكفاءة الدراسية" لصالح ذوي توجه الهدف (التمكن). وتتفق هذه النتيجة مع أسس نظرية "توجه الهدف" والتي أكدت على أن غموض توجه الهدف وضعفه (ذوي أهداف الأداء) لدى طالب الجامعة يؤدي إلى اضطراب في شخصيته وانحرافه وأخطر أعراض هذا الانحراف هو الإرادة الضعيفة مما يؤدي إلى إهمال دراسته وانشغاله بأمور أخرى لا تصقل علمه، وهذا الإهمال في الدراسة ربما يفسر ضعف الكفاءة التدريسية لدى ذوي توجه الهدف (الأداء)، في حين أن

ذوي توجه الهدف (التمكن) يشعرون بامتلاكهم للكفاءة في مجال الدراسة لأن هدفهم هو تحقيق الدرجة العظمى وهي درجة الإتقان. وتتفق أيضاً مع ما أشار إليه كل من (Banyard & Grayson, 1996: 6; Dowson & Mcinemy, 2001:36) من أن ذوي توجه هدف التمكن يركزون على تعلم ما يحتاجون معرفته لإتمام المهمة بنجاح، أما في ذوي توجه هدف الأداء فيركزون على أنفسهم أكثر من المهمة؛ فالطلاب ذوي هدف التمكن يهتمون بتحسين مستوى فهمهم وتمكنهم، وعلى النقيض فذوي هدف الأداء يهتمون أكثر بالحصول على أحكام جيدة من الآخرين، ومدى التغلب على الآخرين. كما تتفق مع خصائص المتجهين نحو هدف التمكن فإنهم يرغبون في تنمية كفاياتهم على المهمة، وزيادة فهمهم للموضوع، ويكونون على استعداد للعمل الجاد لتحقيقه (Archer & Scevak, 1998). وتتفق أيضاً مع نتائج "جاسكي" (Guskey, 2007) من أن التعلم بالإتقان لا يترك آثاراً إيجابية في النواتج المعرفية والتحصيلية فقط، بل يُحدث تحسناً في الثقة لدى الطلاب خلال مواقف التعلم وارتفاعاً في نسبة الحضور والمشاركة والاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه النتائج ربما ترجع إلى أن ذوي توجه الهدف (التمكن) يسعون دائماً إلى زيادة فاعليتهم الدراسية ورفع كفاءتهم الذاتية باعتبارهم مصنفون على أساس ذوي دافعية داخلية وأنهم يعتمدون بدرجة كبيرة على ما يمتلكونه من مهارات دون النظر لما يحيط بهم من حوافز أو دوافع خارجية وهذا ما يفسر وجود الفروق في مكون "الكفاءة الدراسية" لصالح ذوي توجه الهدف (التمكن)، في حين يسعى ذووا أهداف الأداء إلى الاستفادة بصورة أكبر من المساندة والدعم الخارجي باعتبارهم أكثر تصنيفاً على أنهم ذوي دافعية خارجية أكثر منها داخلية، كما أنهم يكونون أكثر ميلاً إلى تعظيم ما يحيط بهم من معززات خارجية من ناحية ويكونون أكثر رضا عنها من ناحية وهو ما يفسر



وجود الفروق في مكوي "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الرضا العام عن الدراسة" والدرجة الكلية لجودة الحياة الجامعية الدراسية لصالح ذوي توجه الهدف (الأداء).

**نتائج الفرض الثالث:** ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في إدراك جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (باستخدام برنامج "SPSS") لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها، والجدول التالي يوضح النتائج:

### جدول (٥)

نتائج اختبار (ت) لمدى اختلاف جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها

باختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع - منخفض) لدى طلبة كلية التربية.

المكون	التحصيل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالاتها
مساندة الزملاء والمدرسين	منخفض	٢٤٨	٣,١٦	٠,٤١	❖❖ ٤,٩٨
	مرتفع	٢٧٨	٣,٤٢	٠,٣٩	
الكفاءة الدراسية	منخفض	٢٤٨	٢,٦١	٠,٤٠	❖❖ ٢,٦١
	مرتفع	٢٧٨	٤,٤٨	٠,٤٢	
الرضا العام عن الدراسة	منخفض	٢٤٨	٣,١٨	٠,٣٨	❖❖ ٣,٥٥
	مرتفع	٢٧٨	٣,٠١	٠,٣٧	

❖❖ ٢,٩٦	٠,٣٩	٣,٠٠	٢٤٨	منخفض	جودة الحياة الجامعية
	٠,٣٧	٣,٦٢	٢٧٨	مرتفع	الدراسية ككل

❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). ❖ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات منخفضة ومرتفعي التحصيل الدراسي في جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل ومكوني "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الكفاءة الدراسية"، لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، بينما وُجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات منخفضة ومرتفعي التحصيل الدراسي في مكون "الرضا العام عن الدراسة" لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، وهو ما يعني عدم تحقق الفرض الثاني كلية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨: ١٢٥، ١٤٣) والتي أكدت على ارتباط انخفاض مستوى جودة الحياة للطالب الجامعي بانخفاض مستوى تحصيل الطلاب أو رسوبهم، كما أن أهم نتائج هذه الدراسة هو انخفاض متوسط جودة الحياة لدى الطلاب الحاصلين على تقدير "مقبول" (منخفضي التحصيل الدراسي) مقارنة بالطلاب الحاصلين على تقدير "جيد جداً فأكثر" (مرتفعي التحصيل الدراسي).

ويرى الباحث أن تفوق مرتفعي التحصيل الدراسي على منخفضي التحصيل الدراسي بصورة دالة إحصائية في مكوني "مساندة الزملاء والمدرسين" و"الكفاءة الدراسية" كأحد مكونات جودة الحياة الجامعية الدراسية، هو أمر منطقي لأن من خصائص المتفوقين ومرتفعي التحصيل الدراسي هو السعي نحو توفير أكبر قدر من مساندة الزملاء والمدرسين؛ فهم دائماً حريصون على فهم موضوعات المقررات الدراسية سواء داخل المحاضرات والقاعات الدراسية أو بالتواصل طلباً للمساندة من المدرسين خارج

القاعات الدراسية في ساعاتهم المكتبية أو من خلال الزملاء وبخاصة المتفوقين منهم. كما أن مرتفعي التحصيل الدراسي يتمتعون بقدرات عقلية أعلى مما يمكنهم من التمتع بجودة حياة أعلى؛ نظراً لقدرتهم على حل معظم المشاكل التي تواجههم، كما أنهم أكثر قدرة على فهم الحياة الدراسية ويتمتعون بحياة نفسية أكثر استقراراً ويحظون بمكانة اجتماعية وأسرية متميزة مقارنة بالطلاب الذين لديهم معدلات أقل (منخفضي التحصيل الدراسي) (شاهر خالد سليمان، ٢٠٠٨: ١٤٨). وهذا الفرق الدال إحصائياً في مكوني مساندة الزملاء والمدرسين و "الكفاءة الدراسية"، انعكس بدوره على ظهور هذا الفرق الدال إحصائياً في الدرجة الكلية لجودة الحياة الجامعية الدراسية.

بينما وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في مكون "الرضا العام عن الدراسة" لصالح منخفضي التحصيل الدراسي، ربما يرجع إلى أن مرتفعي التحصيل الدراسي لديهم مستويات عالية جداً من الطموحات والأهداف المثالية التي يسعون لتحقيقها وهو ما يجعلهم في حالة رضا أقل من منخفضي التحصيل الدراسي؛ فمرتفعو التحصيل الدراسي لديهم دوافع عالية للتميز وكلما حققوا الأهداف التي يسعون إليها، يكونون بداخلهم أهدافاً وطموحات أعلى، وهذا ما يجعلهم أقل في الرضا عن الدراسة بصورة عامة، على عكس منخفضي التحصيل الدراسي؛ فتوافر مجموعة من الخدمات الجامعية تجعلهم راضين عن الحياة الجامعية بدرجة عالية لأنها تحقق لهم متطلبات وطموحاتهم.

### **توصيات ومقترحات:** في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- ١ - تحسين العلاقة التفاعلية بين الطلاب وزملائهم من ناحية، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من ناحية أخرى، من خلال برامج تدريبية أو إجراءات وآليات تحقق تؤدي إلى تحسين مستوى المساندة من الزملاء والمدرسين كأحد مكونات جودة الحياة الجامعية الدراسية.

- ٢- وضع معايير واضحة وموضوعية للالتحاق بالتخصصات المختلفة داخل كليات التربية، مع وضع آلية للتظلمات وتقديم المشكلات تتيح لجميع الطلاب الشعور بتوافر العدالة في اختيار التخصص مما يحقق لهم الرضا عن التخصص كأحد عناصر الرضا عن الدراسة بشكل عام.
- ٣- تفعيل الاهتمام بآراء الطلاب في تقييم كل من المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس ضمن برامج الاعتماد والجودة بكليات التربية، تشعروهم بدورهم في تطوير العملية الدراسية وتحقيق مستوى أعلى من الرضا عن الدراسة.
- ٤- الاهتمام بتنوع الأساليب التدريسية التي تحقق أهداف التعلم على مستويي توجه الأداء وتوجه التمكن، والاهتمام بطموحات الطلاب وبخاصة ذوي أهداف التمكن؛ نظراً للنتائج التي أظهرت انخفاض جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل لدى الطلاب ذوي توجه الهدف (التمكن) مقارنة بزملائهم من ذوي توجه الهدف (الأداء).
- ٥- تقديم بعض البرامج التي تهدف إلى تحسين مستوى "الكفاءة الدراسية" كأحد مكونات جودة الحياة الجامعية الدراسية وبخاصة لدى منخفضي التحصيل الدراسي، مثل "مهارات التفكير وحل المشكلات"، "استراتيجيات الاستذكار"، "مهارات التفكير الاختباري".

ويمكن إجراء بعض البحوث المستقبلية من خلال العناوين التالية:

- جودة الحياة الجامعية الأكاديمية كما يدركها كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- بيئة التغذية الراجعة (من الزملاء والمدرسين) كمنبئ لإدراك جودة الحياة الدراسية.

## المراجع

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

السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩): ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، ص ١٩٧-٢٣٦.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٤): الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS، الرياض، مكتبة الرشد.

بدر عمر العمر (١٩٩٥): الدافعية الداخلية والخارجية لطلبة كلية التربية: مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها، المجلة التربوية، العدد (٣٧)، المجلد (١٠).

حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٥): الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية جامعة الزقازيق "الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة"، الزقازيق ١٥-١٦ مارس، ص ١٣-٢٣.

حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بخيت (٢٠٠٨): قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد (٢٣)، العدد (١)، ص ٢٨٤-٣٢٧.

خديجة أحمد السيد بنحيت (٢٠١٢): جودة الحياة لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوى الرضا عنها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٣٧)، ص ١١ - ٣٣.

زينب محمود شقير، سناء حسن عماشة، خديجة ضيف الله القرشي (٢٠١٢): جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، دراسات في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٣٢)، ص ٩١ - ١٣٢.

سامي محمد موسى هاشم (٢٠٠١): جودة الحياة لدى المعوقين جسمياً والمسنين وطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (١٣)، ص ١٢٥ - ١٧٣.

سحر فاروق علام (٢٠١٢): جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، المجلد (١١)، العدد (٢)، ص ٢٤٣ - ٣٠٦.

سهير أنور محفوظ (١٩٩٣): الفروق الفردية في التوجهات الدافعية للانجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي: دراسة استطلاعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٥)، ص ١٩٣ - ٢٣٤.

شاهر خالد سليمان (٢٠٠٨): قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١١٧)، ص ١١٧ - ١٥٥.

صلاح شريف عبد الوهاب (٢٠٠٤): استخدام شبكة المعلومات الدولية وعلاقتها بكل من القدرة على حل المشكلات وتوجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، العدد (٥٨)، ص ٣٥٥ - ٤٠٧.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٥): نوعية جودة الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، ١٥-١٦ مارس، ص ٣-١١.

عادل محمد محمود العدل (٢٠٠١): النموذج البنائي لاستراتيجيات التعلم وحل المشكلات في علاقتها بتوجه الهدف والاتجاه نحو المخاطرة، مجلة بحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية، العدد (٤٦)، ص ٢٦١-٢١٢.

عبد الحميد سعيد حسن؛ راشد بن سيف المحرزي؛ محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٦): جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ١٧-١٩ ديسمبر، ٢٠٠٦.

عبد الخالق البهادلي، وعلي كاظم (٢٠٠٧): جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة"، مجلة العلوم الإنسانية، السنة الثالثة، العدد (٣١)، ص ٢٤-٥٣.

عبد الله مزعل الحري، أروى يحيى النجار (٢٠١٢): الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٣١)، ص ٣٨-٦٨.

عزت عبد الحميد محمد حسن (١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٣)، ص ١٠١-١٥٢.

عفراء إبراهيم خليل العبيدي (٢٠١٣): التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٣٥)، ص ١٤٧-١٧١.

كاظم كريدي العادي (٢٠٠٦): مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك

ببعض المتغيرات. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ١٧ -

١٩ ديسمبر، ص ٣٧ - ٤٧.

لطفي محمد فطيم (١٩٩٦): نظريات التعلم المعاصرة، ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

محمود عبد الحليم منسي؛ وعلي مهدي كاظم (٢٠١٠): تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى

طلاب الجامعة في سلطنة عمان، مجلة أماراباك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا،

المجلد (١)، العدد (١)، ص ٤١ - ٦٤.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨): جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات

الديموجرافية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة حلوان، المجلد (١٤)، العدد (٤)، ص ١٣٧ -

١٨٠.

يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفي، عمان، دار الشروق.

Ames, C. & Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation Processes, Journal of Educational Psychology, Vol. 80, N. 3, PP. 260- 267.

Archer, J., & Scevak, J.J. (1998): Enhancing students, motivation to learn: Achievement goals in university class rooms, Educational Psychology, Vol.18, N.2, PP. 205- 223.

Banyard, P., & Grayson, A.(1996): Introducing psychological research. Macmillan press LTD, London.

Bernes, B. (1995): Quality of life assessment scale (QOLAS): A psychological perspective, Indian Journal of Psychometry and Education, Vol. 26, N. 1, PP. 1- 8.

Braten, I., stromso, H.I.(2004): Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals, Contemporary Educational Psychology, Vol. 29, PP. 371- 388.



Brett, J.F., vandewalle, D. (1998): Goal- Orientation and goal content as predictors of Performance in atraining Program, Journal of applied Psychology, Vol. 84, N. 6, PP. 863- 873.

Church, M.A. , Elliot, A.J., & Gable, S. (2001): Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement out comes, Jounal of Educational Psychology, Vol. 43, N.1, PP.43- 54.

Deborah, B., Sara, F., & Jenenne, G. (2003): Amodel of statistics performance based on achievement goal theory, Journal of Educational Psychology, Vol. 95, N. 3, PP. 604- 616.

Dew, T., & Huebner, S. (1994): Adolescents perceived quality of life: An explorraty investigation, Journal of School Psychology, Vol. 32, N. 2, PP. 185- 199.

Diener, E., & Rahtz, D. (2000). Advances in Quality of life theory and Research. Boston: Kluwer Academic publications.

Dowson, M., & Mclnemey, D. M. (2001): Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation, Journal of Educational Psychology, Vol. 93, N. 1, PP. 35— 42.

Duda, J. (1992): Children's achievement goals and beliefs about success in sport, British Journal of Educational Psychology, Vol. 62, PP. 313- 323.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L.(1988): A Social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, Vol. 95, N. 2, PP. 256—273.

Elliot, A. T., Mcgregor, A. A., & Gable, S.(1999): Achievement goals, Study strategies, and exam Performance, Journal of Eductional Psychology, Vol. 9, N. 3, PP. 549- 563.

Fazey, D., & Fazey, J.(1998): Perspectives on motivation: The implications for effective learning in higher education.

In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), Motivating students. Kogan Page, London. PP. 59— 72.

Fox, S. (2003): Defining and applying the concept of life, *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 4, N. 2, PP. 126- 135.

Goode, D. (1994): Quality of life for persons with disabilities: International perspectives and issue, *Journal of Intellectual and Development Disability*, Vol. 22(1), PP. 63- 75.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001): Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, N. 1, PP. 3— 13.

Guskey, T. R. (2007): Closing the achievement gap: revisiting Benjamin S. Bloom's "learning for mastery", *Journal of Advanced Academics*, Vol. 19, PP. 8-31.

Lawton, M. P., Winter, L., Kieban, M. H. & Ruckdeschel, K. (1999): Affect and Quality of Life, *Journal of Aging and Health*, Vol. 11(2), PP. 169- 199.

Lehman, J. (1999): Can City QOL indicators be objective and relevant? Towards a participatory tool for sustaining urban development, *Local Environment*, Vol. 4(2), PP. 169- 181.

Mckenna, M. (2001): Development of the quality of life scale for the elderly. (Unpublished PhD Dissertation), University of Illinois at Urbana, Champaign.

Pintrich, P.R & DeGroot, E.V.(1990): Motivational and self- regulated learning Components of classroom academic. Performance, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, N. 1, PP. 33- 40.

Stipek, D. (1998): Motivation to learn from theory to practice. 3rd Ed., Allyn & Bacon, U. S. A.

Yu, Grace, B. & Lee, D. (2008): A model of quality of college life (QCL) of students in Korea, *Social Indicators Research*, Vol. 87, N. 2, Pp. 269— 285.

ملحق (١)

مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية

**Quality of Study University Life (QSUL)**

د/ السيد الفضالي عبد المطلب

(كلية التربية- جامعة الزقازيق)

أخي الطالب/ أختي الطلبة .....، فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل مدى

إدراكك لتوافر بعض مكونات جودة الحياة الجامعية في مجال الدراسة، والمطلوب:

١- وضع علامة (✓) أمام كل عبارة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك.

٢- التأكد من وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

٣- التأكد من الإجابة عن جميع العبارات.

وشكراً على حسن تعاونك

**بيانات عامة:**

الاسم/..... (اختياري).

النوع/ (ذكر/ أنثى)

الفرقة/ (الأولى - الثانية - الثالثة - الرابعة)

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١	أشعر باهتمام أساتذتي في تقديم الدعم والمساندة لي.					
٢	يجبني أساتذتي عن تساؤلاتي ويرحبون بمشاركتي.					
٣	أحصل على الاستشارات العلمية من أساتذتي بسهولة.					
٤	يبدل أساتذتي أقصى جهد لحل المشكلات التي تواجهني					
٥	يحرص زملائي على تقديم الدعم والمساندة لي.					
٦	أنا سعيد بتواجدي في هذه المجموعة المتعاونة من الزملاء.					
٧	زملائي يخففون عني الشعور بالقلق من الدراسة.					
٨	يقدم لي زملائي النصيحة في مجال الدراسة.					
٩	يحرص الزملاء على شرح ما فاتني من					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
	محاضرات.					
١٠	لدي القدرة على حل المشكلات الدراسية التي تواجهني.					
١١	لدي الكفاءة في إنهاء التكاليفات والمهام الدراسية.					
١٢	أنظم مذكراتي للمقررات الدراسية بكفاءة.					
١٣	أستطيع تفعيل ما تعلمته في حل المشكلات الجديدة.					
١٤	أعتبر مواجهة الصعوبات تحد لقدراتي.					
١٥	أضع أمثلة واقعية تسهل على فهم الموضوعات الدراسية.					
١٦	لدي الكفاءة في تلخيص الموضوعات الدراسية.					
١٧	لدي رضا عن التخصص الدراسي الذي أدرسه					
١٨	المقررات الدراسية مناسبة لقدراتي.					

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
١٩	أشعر بالسعادة لاستفادتي من تخصصي في حل المشكلات.					
٢٠	المقررات التي أدرسها تلي طموحاتي.					
٢١	أشعر بالرضا عن دراستي بالجامعة.					
٢٢	أشعر بالرضا عن مشاركتي في المهام الفردية والجماعية في مجال الدراسة.					
٢٣	أشعر بالسعادة عند ذهابي للدراسة في الجامعة.					

## ملحق (٢)

## مقياس توجه الهدف (GOS) Goal Orientation Scale

د/ السيد الفضالي عبد المطلب

(كلية التربية - جامعة الزقازيق)

أخي الطالب/ أختي الطالبة .....، فيما يلي مجموعة من العبارات تمثل بعض دوافعك في مجال

الدارسة، والمطلوب:

١- وضع علامة (✓) أمام كل عبارة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك.

٢- التأكد من وضع علامة واحدة أمام كل عبارة.

٣- التأكد من الإجابة عن جميع العبارات.

وشكراً على حسن تعاونك

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق	متردد	لا تنطبق	لا تنطبق علي مطلقاً
١	أجتهد في دراستي لتحقيق الدرجات المتميزة دون النظر إلى مستوى زملائي.					
٢	أهتم بدارستي لأستفيد منها في حل المشكلات التي تواجهني.					
٣	أجتهد في دراستي لفهم موضوعات المقررات التي أدرسها.					
٤	أحل المهام والواجبات الصعبة التي تواجهني وتظهر قدراتي.					
٥	ما يهمني هو التمكن في موضوعات المقررات الدراسية.					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق	متردد	لا تنطبق	لا تنطبق علي مطلقاً
٦	أهتم بالدراسة باعتبارها أداة لحل مشكلات المستقبل.					
٧	أسعى للتميز في دراستي لأحقق ذاتي.					
٨	أجتهد في دراستي لتحقيق الدرجات النهائية في المقررات.					
٩	أجتهد في دراستي لأكون أفضل من زملائي.					
١٠	أجتهد في دراستي لأحصل على الجوائز (شهادات التفوق).					
١١	حصولي على درجات جيدة دافع لي للاجتهاد في الدراسة.					
١٢	أنهي الواجبات والتكليفات في الوقت المحدد لأتميز على زملائي.					
١٣	ألتزم بأداء الأنشطة الفردية والجماعية التي أكلف بها حتى أحصل على تقدير أساتذتي.					
١٤	أجتهد في دراستي حتى أكون من أفضل طلاب مجموعتي.					
١٥	مقارنة أدائي بزملائي تدفعني إلى الاجتهاد في الدراسة.					
١٦	أجتهد في دراستي لأحصل على تقدير واحترام أفراد أسرتي.					