جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى

إعداد

د. عبدالله بن أحمد محمد العطاس
أستاذ التوجيه والإرشاد التربوي والمهني المشارك
قسم علم النفس– كلية التربية–جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

أ.د. محمد جعفر جمل الليل
أستاذ التوجيه والإرشاد النفسي
قسم علم النفس– كلية الأداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز
المملكة العربية السعودية

أ.د. هشام محمد مخيمر
أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام : ٩ يوليو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٩ يوليو ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى، وبيان الفروق في جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح وذلك في ضوء متغيرات:(نوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن). لهذا الغرض تم تطبيق مقياس جودة الحياة الجامعية (من إعداد الباحثين)، ومقياس الدافعية للتعلم "إعداد وتعريب (عبد الحميد، ١٩٩٩)، ومقياس مستوى الطموح "إعداد (آمال باظة، ٢٠٠٤). وبعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من طلاب جامعة ام القرى حيث بلغ حجمها (٥٨٨) طالب بمتوسط عمري قدره(٢١,٧٤)، واستخدم اختبارات التكرارات، النسب المئوية المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار"ت". وكشفت نتائج الدارسة عن: عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة الجامعية وبين درجاتهم على مقياسي الدافعية للتعلم ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكلية العملية، وطلاب المستوى الدراسي الأول والرابع، ومكان السكن على مقياس جودة الحياة الجامعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لصالح طلاب المستوى الرابع، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس الدافعية للتعلم لدى طلاب الكليات الإنسانية والكليات العملية في أبعاد (التوجه الداخلي والخارجي للهدف، وقيمة المهمة، والدرجة الكلية)، في حين لا توجد فروق في بُعدَيْ (ضبط معتقدات التعلم، وفعاليات الذات في التعلم والأداء)، ودلَّت النتائج أيضًا على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الدافعية للتعلم لدى طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع وتحديداً في بُعد التوجه الداخلي للهدف، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وكلٍّ من أبعاد (التوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، ضبط معتقدات التعلم، فعاليات الذات في التعلم والأداء، قلق الاختبار)، وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس مستوى الطموح لدى طلاب الكليات الإنسانية والكليات العملية والطلاب الذين يسكنون داخل مدينة مكة المكرمة وخارجها، بينما تُوجَد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس مستوى الطموح في المستوى الدراسي الأول والمستوى الدراسي الرابع لصالح طلاب المستوى الأول.

تم تفسير النتائج في ضوء العوامل الثقافية، والاجتماعية لمجتمع الدراسة وطبقاً للنتائج تم وضع بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الجامعية – الدافعية للتعلم– مستوى الطموح– طلاب الجامعة.

University Quality of life and It's Relationship to The Motivation for Learning and level of aspiration among Umm Al Qura University Male students

Dr. Abdullah Ahmed Mohammed Al-Attas
Associate Professor of Educational and Vocational Guidance and Counseling
Department of Psychology - College of Education
Umm Al Qura University- Kingdom Saudi Arabia

Dr. Hesham Mohammed Mokhamer
Professor of Mental Health and Psychological Counseling
Department of Psychology - College of Education
Umm Al Qura University
Kingdom Saudi Arabia

Dr. Mohammed Jaafar Jamalallail
Professor of guidance and psychological counseling
Department of Psychology - College of Arts and Humanities
King Abdulaziz University
Kingdom Saudi Arabia

Abstract

This study aims at exploring the relationship between the university Quality of life and the Motivation for Learning and level of aspiration for university student ،and to explore a difference between students in light of academic major level of study and human & scientific colleges. For this purpose, the instruments of the university according to some variables, Academic specialization, kind of college to Umm – Al – Qura.

A sample of 588 university students has been randomly selected, and the quality of life, motivation for Learning, and level of aspiration were administered. The data is then analyzed using : Correlation coefficient. Test and t.test techniques.

Results revealed that no relationship between university quality of life and motivation to learning. Also, no significant difference exist between human study Students and scientific study students in university quality of life. no significant difference between Level of Study in university quality of life. no significant difference in university quality of life in terms of the students Place of accommodation. The results showed that a significant difference in the motivation of Learning between students in human and scientific study. no significant difference in the Level of aspiration between university due to major of study and place of accommodation.

The results are discussed, and a commendations for further research ware made.

Keywodrs: University Quality of Life- Motivation to Learning, Level of Aspiration- University students.

مقدمة:

لقد أصبحت جودة الحياة أحد التوجهات التي اهتمَّت بها كثيرٌ من العلوم الاقتصادية والاجتماعية والصحية وعلوم الإدارة والصحة والسكان والثقافة والاجتماع والعلوم النفسية والتربوية؛ سعيًا منها في اتجاه تحسين نوعية الحياة في مجالاتها ومستوياتها المختلفة. وقد يُركِّز البعض في تناولهم موضوع جودة الحياة على أهمية الجوانب المادية والاقتصادية لتحسين البيئة المعيشية، مثل: العمل على زيادة الدخل، أو رَفْع مستوى المعيشة، أو الاهتمام بزيادة الإنتاج وجودته؛ بينما نجد البعض الآخر يرى أنه على الرغم من أهمية الجوانب السابقة في تحسين نوعية الحياة وجودتها فإنها قد لا تُحقِّق الضمانات الكافية لتحسين أسلوب الحياة وجودته دون الاهتمام في المقام الأول بكل ما يحيط بجودة الإنسان ورضاه.

وقد حاول الباحثون والمتخصصون من فروع علمية كثيرة مثل العلوم الطبية والعلوم الاجتماعية والعلوم البيئية والعلوم الاقتصادية والعلوم النفسية والتربوية –تحديدَ مفهوم جودة الحياة؛ للوقوف على طبيعته وأبعاده ورَصْد المؤشرات المرتبطة به، وقد تبيَّن وجود عوامل كثيرة تتحكَّم في تحديد مقومات جودة الحياة، مثل: القدرة على التفكير واتخاذ القرارات، القدرة على التحكم، الصحة الجسمية والعقلية، المعتقدات والقيم الدينية، القيم الثقافية والحضارية، الأوضاع المالية والاقتصادية؛ إذ يُحدِّد كل فرد الشيء الأهم بالنسبة له، والذي يُحقِّق سعادته في الحياة التي يحياها، حيث إن الحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها، ومن ثم فإنّ إدراك الأفراد لنوعية الحياة، ومدى رضاهم عمّا تُحقِّقه الحياة لهم من إشباعات –يتوقَّف على الرضا أو الإحساس بجودة المعيشة، أو ما يُطلَق عليه المنظور الذاتي لجودة الحياة.

وتبرز أهمية المرحلة الجامعية في كونها من أهم المراحل التعليمية المؤثرة في تحسين مدركات الطلاب لجودة حياتهم؛ لأن طلبة الجامعة يمرون بمرحلة نمائية مهمة في حياتهم، حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والزواج والاستقرار الأسري؛ ومن ثَمَّ فإن نظرتهم لجودة حياتهم تؤثر في أدائهم الدراسي، وفي دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم" (منسي، كاظم، ٢٠١٠).

وتُعتبر الدافعية للتعلم خلال المرحلة الجامعية من أهم الدوافع التي تُوَجِّه سلوك الطلاب نحو النمو والنجاح والإنجاز الأكاديمي؛ فالدافعية للتعلم قوة دافعة للطلاب، حيث تتأثر مواقفهم وردّة أفعالهم بالظروف التي تحيط بهم داخل المجتمع الجامعي أو خارجَه؛ مما قد

يؤثر بدرجة كبيرة في جودة العملية التعليمية ومخرجاتها. وتؤكد حسانين (٢٠٠٩) دور الدافعية في إدراك جودة البيئة الدراسية، وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. ويُعتبر تقييم جودة الحياة الجامعية هو المصدر الخارجي لتفاعُل الطالب بالجامعة، بينما تُعتبر الدافعية من أهم المتغيرات الذاتية المساعدة في استفادة الطالب من الموقف التعليمي.

ويُعَدّ الطموح من أهم أبعاد الشخصية؛ كونه معيارًا من معايير التمييز بين الفرد النشيط الفاعل المُتقبِّل لأدواره ومسؤولياته والفرد غير المُتقبِّل لذلك، لأن مستوى الطموح متغير متباين من فرد إلى آخر، حيث يعتمد على مهارات وخبرات الفرد التي تَعرَّض لها في مواقف حياته المختلفة (القطناني، ٢٠١١)، كما يساعد مستوى الطموح في تعزيز تَصوُّر الفرد عن نفسه وعن الحياة ومدى رضاه عنها، فإذا تمكَّن الطلاب في المجتمع الجامعي من تحقيق طموحاتهم، والاستمرار في التعليم للنجاح، وتوفير البيئة الجامعية الفاعلة المساعدة للوصول إلى طموحهم وأهدافه؛ يكون لديهم جودة حياة عالية.

في ضوء ما سبق عَرْضُه اتضح للباحثين أن جودة الحياة الجامعية تُعتبر مطلبًا مهمًّا تسعى معظم الجامعات إلى تحقيقه من خلال ما تُقدِّمه من برامج دراسية وأنظمة مختلفة للتقويم وما يسود المجتمع الجامعي من علاقات إنسانية سواء بين الأساتذة والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، ومن خلال توفُّر المناخ الجامعي الملائم ووضوح الأنظمة واللوائح؛ مما ينعكس إيجابيًّا على مستوى الدافعية للتعلم ويؤثر في مستوى الطموح لديهم، فقد تكون جودة الحياة الجامعية عاملًا مسهمًا في دافعية الطلاب للتعلم وزيادة مستوى الطموح لديهم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منه.

مشكلة الدراسة:

في ظلّ التحولات المعاصرة وما تفرضه المتغيرات الجديدة المتسارعة تبنَّت المملكة العربية السعودية "رؤية ٢٠٣٠" لتكون منهجًا وخارطةَ طريق للعمل التعليمي والاجتماعي والاقتصادي والتنموي في المملكة، وانسجامًا مع أهداف وبرامج الرؤية تم الاهتمام بجودة الحياة كأحد برامج الرؤية التي تهدف إلى تنمية رأس المال البشري وزيادة فاعليته، وبناء خصائص الأفراد من الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية والاقتصادية بما يتوافق مع متطلبات المرحلة، وتحقيق الكفاءة ووصولًا إلى مستقبل زاهر وتنمية مستدامة (رؤية

السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). وتُشكِّل الجامعات في الوقت الحاضر مجالًا مهمًّا في رفع جودة حياة الطلاب.

وتبرز أهمية الجودة في الحياة الجامعية من كافة جوانبها، سواء جودة البيئة الجامعية ومدى توافر الخدمات والأنشطة الطلابية أو العلاقات الإنسانية الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، أو جودة التعليم والدراسة، أو جودة النظم المُتَّبَعة في التقييم والاختبارات للطلاب، أو مدى الرضا عن الحياة الجامعية والشعور بالاستمتاع والفخر والانتماء للمجتمع الجامعي، كلها أو معظمها قد تؤدي دورًا بالغَ الأهمية في دافعية الطلاب للتعلم ومستوى طموحهم، ويُصقل الطلاب في المرحلة الجامعية شخصياتهم الذاتية والاجتماعية والمهنية لما لها من أثر في نموّ ميولهم واستعداداتهم ودوافعهم وطموحهم نحو مستقبلهم، كما أن عدم الاهتمام بتلك الاستعدادات والدوافع والطموحات يمكن أن يُعرِّض الطلاب لصعوبات وتحديات قد تُسبِّب بعض الاضطرابات والصراعات والإحباطات والقلق العام. وإن انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الطلاب في الجامعة ومعاناتهم من خدمات البيئة الجامعية قد يتسبَّب إلى حدٍّ كبير في انخفاض المستوى الدراسي لبعض الطلاب وتَعثُّرهم أكاديميًّا، أو إنذارهم، أو فَصْلهم أحيانًا من الجامعة؛ الأمر الذي يُعَدّ فاقدًا تعليميًّا تنعكس آثاره السلبية على الطالب والمجتمع، وهذا ما أكدته دراسات: (الغنبوصي، ٢٠٠٦، سميرة أبو غزالة وسناء عماشة، وخديجة القرشي، ٢٠١٢)، كما أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم، حيث دلت نتائج بعض الدراسات على تدنِّي مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة، مثل: دراسة (نعيسة، ٢٠١٢)، (بسماء آدم والجاجان، ٢٠١٤). بينما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم، مثل: دراسة (هيننج وكراجيلوه وهاوكين، ودوهيرتي وزهاو، وشلروف Henning, Krageloh, Hawken, Doherty, Zhao & Shilruf, 2009 ودراسة كلومدوانج وتايروخام Klomduang & Tayrau Kham,2009، ودراسة نوروذي Norouzi, 2012، ودراسة رازافيان وباداش وموراديRazaviyayn, Padash& Moradi, 2012)، بينما دلت نتائج دراسة إلياس وميدنور (Ilias & Mdnor,2015)، إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وكل من السلوك الأكاديمي

والدافعية للتعلم، في حين توصلت نتائج دراسة الأغا (٢٠٠٥) إلى أن هناك علاقة موجبة طردية بين جودة الحياة ومستوى الطموح المستقبلي لدى طلبة الجامعة.

وفي ضوء ما أظهرَتْه نتائج العديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية حول التباين في مستوى جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة، والفروق تبعًا لبعض المتغيرات كالجنس والتحصيل الدراسي والتخصص، وكذلك عدم توافر البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة أو الفروق بين المتغيرات محل الدراسة الحالية مجتمعةً، وتبعًا لكلٍّ من نوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن –كانت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

من العرض السابق تظهر مشكلة الدراسة الحالية التي تتطلَّب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما العلاقة بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة من عينة الدراسة؟

٢- ما العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة من عينة الدراسة؟

٣- ما الفروق في جودة الحياة الجامعية باختلاف متغيرات نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة)؟

٤- ما الفروق في الدافعية للتعلم باختلاف متغيرات نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة)؟

٥- ما الفروق في مستوى الطموح باختلاف متغيرات نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ودافعية التعلم ومستوى الطموح لدى عينةٍ من طلاب الجامعة.

٢- التحقق من العلاقة بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح لدى عينةٍ من طلاب الجامعة.

٣- التعرف على وجود فروق في جودة الحياة الجامعية تعزى إلى اختلاف متغيرات نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

٤- التعرف على وجود فروق في الدافعية للتعلم تعزى إلى اختلاف متغيرات نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

٥- التعرف على وجود فروق في مستوى الطموح تعزى إلى اختلاف متغيرات: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

١ – تستمدّ الدراسة الحالية أهميتها من ضرورة توجيه ودعم الطالب الجامعي؛ لكونه عنصرًا فعّالًا في مستقبل المجتمع وركيزة له.

٢- التعرف على مدى العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وكلٍّ من الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى.

أما من الناحية التطبيقية فتتضح أهمية الدراسة الحالية في التالي:

٤- من خلال ما قد تُسفر عنه من نتائج يمكن الاستفادة منها في تصميم البرامج الإرشادية التي تسهم في تحسين جودة الحياة الجامعية وتنمية الدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة.

٥– تزويد القائمين على رعاية الشباب الجامعي بجامعة أم القرى بالأدلة التربوية والنفسية المناسبة للتعامل مع هؤلاء الشباب لمساعدتهم على الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

٦– يمكن للجهات المختلفة ذات العلاقة الاستفادة من نتائج البحث، مثل وزارة التعليم والجامعات وعمادات شؤون الطلاب ومراكز الإرشاد الجامعي، ووزارة الموارد البشرية، وغيرها من الجهات المهتمّة بالخرّيجين من الجامعات.

مصطلحات الدراسة:

جودة الحياة الجامعية: Quality **of University Life**

هي مجموع تقييمات الطلبة لجوانب حياتهم الجامعية في مجالات البيئة الجامعية ومدى توافُر الخدمات والأنشطة الطلابية فيها، والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين عناصرها، وجودة التعليم والدراسة، وجودة النظم المتَّبَعة في التقييم والاختبارات، ومدى الشعور بالاستمتاع والفخر والانتماء للمجتمع الجامعي، والرضا عن الحياة الجامعية بصورة عامة. وتعني إجرائيًّا: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة الجامعية بأبعاده الفرعية.

الدافعية للتعلم: Learning Motivation

قدرة المتعلم على المثابرة وإصراره على معرفة كلّ جديد وأصيل، وشعوره بأهمية وفائدة التعلم وبالمسؤولية تجاه بَذْل أقصى الجهد لحل مشكلاته وبلوغ أهدافه، وجدولة مهامّه بما يُحقِّق إنجازها. ويُقصد بها إجرائيًّا: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده الفرعية.

مستوى الطموح: Level of Aspiration

عرَّفَته آمال باظة (٢٠٠٤) بأنه: "هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثَّر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القُوَى البيئية المحيطة به" (ص٥). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس مستوى الطموح.

حدود الدراسة: اقتصر تطبيق الدراسة على الحدود التالية:

- الحد الموضوعي: جودة الحياة الجامعية، الدافعية للتعلم.
- الحد المكاني: جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- الحد البشري: طلاب الجامعة من التخصصات الإنسانية والعملية.

– الحد الزمني: طُبِّقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

جودة الحياة الجامعية: Quality of University Life

تُعتبر جودة الحياة الجامعية مطلبًا مهمًّا تسعى معظم الجامعات إلى تحقيقه من خلال ما تُقدِّمه من برامج دراسية وأنظمة مختلفة للتقويم وما يسود المجتمع الجامعي من علاقات إنسانية سواء بين الأساتذة والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، ومن خلال ما تُوفِّره من أنشطة طلابية متنوعة، ويُعَدّ تكيُّف الطلاب في الجامعة وشعورهم بالرضا عن بيئتهم الجامعية من أهم مظاهر الجودة الجامعية؛ إذ ينبغي للجامعة الاهتمام بمقومات الجودة، والسعي لتوفير بيئة جامعية فاعلة تُسهم في نمو الطلاب وزيادة أدائهم؛ مما ينعكس على تحصيلهم وطموحهم في المستقبل (إبراهيم وسيدة صديق، ٢٠٠٦). وقد أكد النادر (٢٠١٧) أن الجامعات تسهم بفعالية في تنظيم حياة الطلاب وصَقْل سلوكياتهم في مختلف مجالاتها، من تعليم وتربية وتهذيب وتوجيه طموحهم نحو سوق العمل؛ مما يؤدي إلى تحقيق السعادة والإنجاز. وقد أشارت تايلور (Tayler,2005) إلى إمكانية تحقُّق جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب من خلال وصولهم إلى مستوى من الكفاءة والجودة في التعليم يُحقِّق نجاحهم في الحياة وشعورهم بالرضا والإنجاز أثناء أدائهم المتطلبات الدراسية، مع ارتفاع مستويات الدافعية الداخلية نتيجة تفاعُلهم البنّاء مع البيئة التعليمية الجيدة التي تُشعرهم بالأمن النفسي والعلاقات الجيدة مع المعلم والدعم المعنوي من زملائهم.

ويشير عبدالمطلب (٢٠١٤) إلى أنّ جودة الحياة الجامعية هي ما يُعبِّر عن مستوى الرضا عن مساندة الزملاء المتمثلة في الشعور بالسعادة وانخفاض القلق بتواجد الطلاب معهم، ومستوى الرضا عن امتلاك الطالب لقدرات تُؤهِّله لإنهاء المهام والتكليفات وحل المشكلات ومواجهة الصعوبات وتفعيل التعلم في المواقف الجديدة، ومستوى الرضا عن التخصص والمقررات الدراسية، والمشاركة في المهام الفردية والجماعية، والشعور بالسعادة لتلبية الدراسة الجامعية لطموحات الطالب. وعرَّفَها العتيبي (٢٠١٤: ٢٥٧) بأنها: "معرفة الطالب بالخبرات والمهارات، وتفاعُل قدرته واستعداداته لإنتاج شيء مفيد يُسهم في تطوير حياته، وامتلاكه لصفات وأنماط سلوكية تُمكِّنه من التكيف مع بيئته التعليمية لتحقيق الجودة

الشاملة في مجال تَخصُّصه. ويرى هجيران (Hajiran,2006) أن جودة الحياة الجامعية تتأثَّر بالعوامل البيئية والسمات الشخصية والتفاعل بينهما، في الحرية والمعرفة والاقتصاد والصحة والشعور بالأمان في إقامة العلاقات الاجتماعية والدينية والبيئة وهي تُمثِّل عوامل موضوعية وذاتية تُوجَد لدى النوع الإنساني وتختلف في الدرجة.

وتُعتبر جودة الحياة مرآة عاكسة لدى طلاب الجامعة يشاهدون من خلالها ما يمتلكونه من قَدْر من الصحة النفسية والجسمية، ويرى كلٌّ من أودين وديفي وبارخام (Audin, Davy & Barkham, 2003) أنّ جودة التعليم تُمثِّل مدخلًا مهمًّا وفعالًا لجودة الحياة الجامعية، فكلما كان هناك اهتمام بجودة التعليم من المتوقَّع أن تنعكس إيجابًا على جودة حياة الطلاب. وبهذا فإن جودة الحياة الجامعية تهدف إلى تحقيق مستوى أفضل من خريجي الجامعات، وتحقيق استجابة أسرع في حاجات سوق العمل والمجتمع، وتحقيق مرونة أكبر في الاستجابة، والتكيف مع التغيرات في مُتطلَّبات واحتياجات المستفيدين بأقل قَدْر من الإنفاق، وذلك من خلال تعظيم الأعمال التي تُحقِّق مستوى الجودة المناسب وحَذْف الأعمال التي لا تضيف أيَّ قيمة.

دافعية التعلم: Learning Motivation

إن الدافعية مفهوم افتراضي، بمعنى أن العلماء والآخرين على حدٍّ سواء يستنتجونه من الآثار التي يتركها في السلوك الملاحَظ للفرد، فعندما تُلاحِظ طالبًا يُقبل بحماس على أداء المشاريع والبحوث المطلوبة منه دون أن يتذمَّر أو تظهر عليه أمارات الملل، تعرف أن هذا الطالب يتمتع بمستوًى عالٍ من الطموح (شادية التل وآخرون، ٢٠٠٤). وقد عرَّفَت غباري (٢٠٠٨: ٥٠) الدافعية بأنها: "حالة خاصة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه: للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقَّق التعلم". ويشير جابر (٢٠٠٥) إلى أن مفتاح الدافعية لدى الطلاب يكمن في مدى ما يُحقِّقه من إشباع الحاجات من خلال ممارسته لأنماط سلوكية مُعيَّنة تؤدي إلى التعلم، وأن هناك العديد من العوامل المؤثرة في دافعية الطالب، منها ما يختص بالطالب نفسه، ومنها ما يختص بالبيئة المحيطة الأسرية والاجتماعية. وقد تباينَت النظريات المُفسِّرة للدافعية باختلاف المحتوى واختلاف الهدف، وهناك مجموعة من النظريات التي فسَّرَت الدافعية بشكل عام، ودافعية التعلم على وجه الخصوص؛ فقد أشارت نظرية التحليل النفسي

لفرويد إلى مفهومين دافعيَّيْن، هما: الاتزان البدني Homeostasis أو الاتزان الحيوي، ومذهب المتعة أو اللذة Hedonism؛ ويعمل الاتزان البدني على استثارة أو تنشيط السلوك، بينما يُحدِّد مذهب المتعة اتجاه الأنشطة أو السلوك. كما يعمل مبدأ الاتزان البدني أو الحيوي للمحافظة على بيئة حيوية داخلية مستقرة أو متوازنة، فعندما تنشأ لدى الفرد حاجة معينة كالحاجة إلى الطعام فإن ذلك يؤدى إلى فَقْد حالة التوازن البيولوجي أو الحيوي، وعندئذٍ يُوَجِّه نشاطه نحو الحصول على الطعام، وبذلك يستعيد حالة التوازن. وتُعبِّر مكونات الدافعية عن أبنية دوافع الشخصية كما تراها نظرية التحليل النفسي (الزيات، ١٩٩٦). وأكدت نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory أن المتعلم عندما يُواجَه بخبرات جديدة أو غامضة أو مثيرة للدهشة أو مُعقَّدة ولا تتّسق مع البناء المعرفي لديه تُسبِّب له ما يُسمَّى "الصراع المعرفي"، وتجعله يسعى إلى معرفة المزيد عن تلك المثيرات لكي يعمل على خَفْض التوتر الناتج عن الصراع المعرفي (شعبان، ٢٠٠٥). واقترح باندورا (Bandura,1986) في نظريته «التعلم الاجتماعي» مصدرين أساسيين للدافعية هما: المصدر الأول: أفكار الفرد عن النتائج المستقبلية لسلوكه، هل سأنجح أو سأفشل؟ وتعتمد هذه التوقعات أساسًا على خبراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة؛ ومن هذا المنظور فإن الفرد يحاول أن يتصوَّر النتائج المستقبلية. المصدر الثاني: وهو عبارة عن وَضْع وصياغة الأهداف بحيث تصبح أهدافًا فعّالة، ويحاول الفرد أن يثابر في جهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه، وعندما يصل الفرد إلى الهدف فإنه يُشبِع ويُحقِّق حالة من الرضا لفترة قصيرة، ثم بعد ذلك يقوم الفرد بوَضْع أهداف جديدة، ويرفع فيها من مستوى طموح الأهداف التالية، ويسعى من جديد لتحقيقها (قطامى، ١٩٩٠). في حين أكدت نظرية التحديد الذاتي Self-determination Theory التي توصَّل إليها كلٌّ من Deci & Ryan (2000) مصادر الناس الداخلية لتنمية الشخصية والتنظيم الذاتي، بالإضافة إلى الظروف المثالية التي تُعزِّز الدافعية. وتشير هذه النظرية إلى أن الدافعية فطرية، وتصبح موجهةً نحو أنشطة معينة كوظيفة للعوامل البيئية التي تؤثر في الإحساس بالكفاءة والتحديد الذاتي (Rocco, 2005). وحاولت نظرية العزو السببي Causative Attribution Theory تفسير الدافعية الأكاديمية على أنها توجُّه داخلي في مقابل توجُّه خارجي، فأيّ نشاط يقوم به المتعلم يُمارَس إما بدافع أكاديمي ذاتي أو للحصول على مكافأة خارجية (شعبان، ٢٠٠٥)؛ حيث

يرى قطامي (١٩٩٠) أن نظرية العزو السببي من أكثر النظريات شيوعًا وإثارةً للدراسات والأبحاث الحديثة في معالجتها لدافعية الفرد نحو النجاح وتَجنُّبه الفشل، وتظهر مشكلة العزو عندما يعزو الطلاب فشلهم إلى خصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة؛ فإن مثل هؤلاء الطلاب قد يُبدون سلوك اللامبالاة معتادين على الفشل محبطًا غير مدفوع. بينما يرى أصحاب الاتجاه الإنساني Humanitarian theory of motivation أنَّ الدافعية تُركِّز على الحرية والاختيار والقرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي، كما يؤكد الإنسانيون على الإثراء النفسي للخبرات لدى الطلاب كما هو لدى المعرفيِّين، ويُركِّز الإنسانيون أيضًا على الدوافع الداخلية، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن إشباع كل حاجات الفرد غير ممكن دائمًا، وأن التحسين والإضافة دومًا موجودان ليكون الناس مدفوعِين نحو حاجاتهم أو التخلص من توتراتهم الناتجة عن حاجاتهم، ويسعى الناس نحو أهدافهم لأن ذلك يساعدهم في إشباعها (قطامي، ١٩٩٠). ويقبل ماسلو فكرة أن بعض أنماط النشاط الإنساني تكون محكومة بإشباع الحاجات البيولوجية Biological Needs ، ولكنه يرفض تمامًا قبول فكرة أن جميع الدوافع الإنسانية يمكن تفسيرها من خلال مفاهيم الحوافز أو الحرمان أو التعزيز أو التدعيم، وانطلاقًا من ذلك فقد صنَّف "الحاجات– الدوافع" الإنسانية ورتَّبَها ترتيبًا هرميًّا يقوم على أن حاجات النمو الأرقى أو الأعلى ترتيبًا يمكن أن تتحكم في النشاط الذي يصدر عن الفرد فقط بعد أن تكون الحاجات الأدنى أو الأقل ترتيبًا قد أُشبعت (الزيات، ١٩٩٦). كما افترضت نظرية التقويم المعرفي Cognitive Evaluation Theory أن العوامل التي تؤدي إلى تحسين الإحساس بالكفاءة تشمل: التغذية المرتدة للأداء الإيجابي، والتحرُّر من التقويمات غير السليمة، والتحدي المفيد. إلا أنّ هذه النظرية ترى أن الشعور بالكفاءة لا يؤدى إلى تحسين الدافعية الذاتية لنشاطٍ ما، ما لم يوجد إحساس أيضًا بالاستقلال أو التحدي الذاتي (Rocco, 2005).

مستوى الطموح: Level of Aspiration

إن للطموح دورًا مهمًّا في حياة الفرد ومستقبله، فالفرد الطموح يتميَّز بالتفاؤل تجاه حياته ومستقبله، ولديه القدرة على تحديد أهدافه، واتخاذ قراراته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق، ولا يستسلم للتحديات، ويتحمَّل الإحباط؛ ومن ثم فإنه يشعر بقيمة الحياة ويرضى عنها.

ويُعتبر مستوى الطموح سِمة من أهم سمات الشخصية الإنسانية؛ فالطموح صفة موجودة لدى الكافة تقريبًا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهو يُعبِّر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبيرًا كميًّا باستخدام مستوى الطموح، وهو مصطلح نفسي إجرائي يُستخدم لقياس هذه السمة، ويُعتبر مستوى الطموح نسبيًّا لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها ووصولها إلى الحدّ المناسب له شخصيًّا، ومحاولة تحدِّي الصعاب والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانات الفرد والجوانب الإيجابية في شخصيته (آمال باظة، ٢٠٠٤).

ويُعتبر هوب Hoppie عام ١٩٣٠ أول مَن تناوَل مصطلح مستوى الطموح من خلال دراسته حول علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، فقد عرَّفَه بأنه: "أهداف الشخص أو ما يُنتظر منه في مهمة معينة" (كاميليا عبد الفتاح، ١٩٨٢). كما عرَّفَت كاميليا عبد الفتاح (١٩٩٠: ١٠) مستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة نسبيًّا تُفرِّق بين الأفراد في محاولة الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي ويتحدّد حسب خبرات النجاح والفشل التي مرَّ بها. ويشير محمود (١٠:٢٠٠١) إلى أن مستوى الطموح هو هدف ذو مستوى مُحدَّد يتطلَّع الفرد إلى تحقيقه في جانب من جوانب حياته على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكاناته واستعداداته، سواء كان هذا الجانب أسريًّا أو أكاديميًّا أو مهنيًّا أو عامًّا، كما يتحدد مستوى هذا الهدف في ضوء الإطار المرجعي للفرد في حدود خبرات النجاح والفشل التي مرَّ بها عَبْرَ مراحل النمو المختلفة. ويذكر عاقل (٢٦٣:٢٠٠٣) أن مستوى الطموح هو مستوى قياس يفرضه الفرد على نفسه ويطمح إلى الوصول إليه ويقيس إنجازاته بالنسبة إليه، ومستوى الطموح دليل على الثقة، ويتراوح ارتفاعًا وهبوطًا حسب النجاح والإخفاق. في حين عرَّفَ معوض وعبدالعظيم (٣:٢٠٠٥) مستوى الطموح بأنه: سمة ثابتة نسبيًّا تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل والمقدرة على وَضْع الأهداف وتَقَبُّل كل ما هو جديد وتحمُّل الفشل والإحباط. وكذلك عرَّفَته آمال باظة (٢٠٠٤) بأنه: "هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، وتتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد أو القوى البيئية المحيطة به" (ص٥).

العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

إن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح للفرد منها عوامل داخلية ذاتية تتعلق بالفرد نفسه، ومنها عوامل خارجية بيئية واجتماعية وثقافية، وتختلف درجة تأثير هذه العوامل من فرد إلى آخر حسب المرحلة العمرية، والمستوى التعليمي، والرؤية المستقبلية؛ ويمكن عَرْض أهم هذه العوامل في الآتي:

العوامل الداخلية الذاتية الشخصية: بما أن مستوى الطموح يتغيَّر حسب تغيُّر العمر فإنه يتأثَّر بتطوُّر العوامل الشخصية للفرد مع تقدُّم العمر كالذكاء والتحصيل، كذلك يتأثَّر بخبرات النجاح أو الفشل التي يتعرَّض لها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة؛ ومن هذه العوامل الذاتية المؤثرة في مستوى طموح الفرد:

أ - الذكاء:

يرتبط الذكاء بتحديد الفرد لمستوى طموحه، ويتوقف مستوى الطموح على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة.

والذكاء يمد الفرد بالقدرة على الاستبصار ووسائل تدبير الفرص وحل المشكلات والتغلب على العوائق واستخلاص النتائج والقدرة على التوقع (محمود، ٢٠٠١). وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر، ذلك أن الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنه عاجز عن المشاركة والعمل الإيجابي، ومن ثم قد ينخفض مستوى طموحه، وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الاتكالية والانسحاب ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية؛ والعكس تكون التوقعات بالنسبة للأذكياء، حيث تقوى لديهم الاتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويُحقِّقون مزيدًا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم (الشايب، ١٩٩٩).

إن الأفراد ذوي الذكاء المرتفع أكثر واقعية لتحديد مستويات طموح تتفق مع قدراتهم العقلية والبدنية، كما تتفق مع الفرص التي تتاح لهم، وعلى عكس ذلك الأفراد ذوو الذكاء المنخفض فكثيرًا ما يتأثرون بما يستهويهم فيغالون بوضع أهداف بعيدة لا تتفق مع قدراتهم الفعلية التي يدركونها (أبو شاهين، ١٩٩٥).

ب - التحصيل:

أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على وجود علاقة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، حيث إن الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يتمتعون بمستوًى عالٍ من الطموح، بعكس ذوي المستوى التحصيلي المنخفض (محمود، ٢٠٠١).

ج – تَصوُّر الفرد عن نفسه:

لا شك أن الصورة التي يضعها الفرد عن ذاته لها دور بارز في مستوى طموحه، فيجب على الفرد أن يكون متوازنًا ومعقولًا في نظرته إلى قدراته والإمكانات التي يملكها، وفي المقابل إن الفرد الذي يُقلِّل من تقديره لذاته ويضع لها صورة مشوهة لن يستطيع أبدًا تحقيق طموحه، وذلك إمّا لشكّه في قدراته وإما لخوفه من الفشل، وكلٌّ من الحالتين (حالة التقدير الزائد للذات، أو حالة التقليل من شأنها) لا يستطيع الفرد فيهما تحقيق مستوًى عالٍ من الطموح.

د - الخبرات السابقة:

لخبرات النجاح وخبرات الفشل التي تُقابِل الفرد تأثيرٌ قويٌّ في رؤية الفرد ومستوى طموحه، فإذا ما نجح الفرد وتفوَّق زادَ طموحه، ويظلّ الفرد مثابرًا للمحافظة على ما حصل عليه من تفوُّق دراسي؛ ومعنى هذا أن النجاح يدفع بالطموح إلى التقدم والنمو، أما الفشل فيؤدي إلى خفض مستوى الطموح وقد يصيب الفرد بالإحباط (محمود، ٢٠٠١).

العوامل البيئية والاجتماعية:

تلعب العوامل البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد دورًا كبيرًا في نمو مستوى الطموح؛ لأن البيئة المحيطة (الأسرة، الإخوان، الجامعة، المجتمع، الأصحاب) هي التي تمدّ الفرد بفكره وثقافته وهي التي تُشكِّل الإطار المرجعي له، ولكن هذا التأثير يكون مختلفًا من فرد إلى آخر تبعًا لتصوُّره عن نفسه وقدراته الذاتية وتبعًا لمضمون هذه القيم والمفاهيم التي تُقدِّمها له، فإما أن تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي إلى نمو مستوى طموح غير واقعي؛ فمثلًا: تلعب الأسرة دورًا كبيرًا في تحديد نمو مستوى الطموح لأن الأفراد الذين ينتمون إلى أسر مستقرة اجتماعيًّا وبيئاتهم أقْدَر على وَضْع مستويات طموح عالية ومتناسبة مع إمكاناتهم ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسر غير مستقرة. وقد حاول آدلر Adler Theory تفسير سلوك الطموح من خلال اعتبار الإنسان كائنًا اجتماعيًّا تُحرِّكه دوافع اجتماعية في الحياة، فهو له أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها؛ وقد استخدام آدلر مفهوم الذات الخلاقة: ويعني ذات الفرد التي تدفعه إلى الخلق والابتكار، ومفهوم الكفاح في سبيل التفوق: وهو أسلوب حياة تتضمَّن نظرة الفرد إلى الحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، ومفهوم الأهداف النهائية: حيث يُفرِّق الفرد الناضج بين الأهداف النهائية القابلة للتحقيق

والأهداف الوهمية التي لا يضع الفرد فيها اعتبارًا لحدود إمكاناته، ويرجع ذلك إلى سوء تقدير الفرد لذاته (محمود، ٢٠٠١). كما قدَّمَت إسكالونا Escalona نظرية القيمة الذاتية للهدف، التي ترى أنه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرَّر الاختيار، بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقَّعَة، وأن الفرد يضع توقعاته في حدود قدراته؛ وتقوم النظرية على ثلاث حقائق هي:

- أن هناك ميلًا لدى الأفراد إلى أن يبحثوا عن مستوى طموح مرتفع نسبيًّا.
- أن الأفراد لديهم ميلٌ إلى جَعْل مستوى الطموح يصل ارتفاعه إلى حدود معينة.
- أن هناك فروقًا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنُّب الفشل؛ فبعض الناس يُظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف؛ وهناك عوامل احتمالات النجاح والفشل للفرد في المستقبل، أهمها: الخبرة السابقة، ورغباته، ومخاوفه، وأهدافه (المرجع السابق، ٢٠٠١).

وقد أشار عبد ربه (١٩٩٥) إلى أنّ ليفين قد أوضح في نظريته عدّة قُوَى تُؤثِّر في مستوى الطموح لدى الأفراد، ومنها:

- عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجًا أصبح من السهل عليه تحقيق أهداف الطموح لديه وكان أقْدَر على التفكير في الغايات والوسائل على السواء.
- القدرة العقلية: فكلما كان الفرد يتمتع بقدرة عقلية أعلى كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أكثر صعوبة.
- النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط وكثيرًا ما يكون مُعرقلًا للتقدم في العمل.
- نظرة الفرد إلى المستقبل: تؤثر نظرة الفرد إلى المستقبل وما يُتوقَّع أن يُحقِّقه من أهداف – في مستقبل حياته، وفي أهدافه الحاضرة.

بحوث ودراسات سابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة التي أُتيحت للباحثين إلى: دراسات تناولت جودة الحياة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، ودراسات تهدف إلى الكشف عن مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات.

فقد قام جري (Grey, 2002) بإجراء دراسة استهدفت التعرف على أسلوب الحياة داخل الكليات والناتج النهائي من هذا الأسلوب، والذي يتمثل في: إنجاز الطلاب أكاديميًا، الخبرات التي اكتسبها الطلاب، العلاقات البينشخصية للطلاب مع أقرانهم، المشاركة في المنظمات وداخل الكليات. وقد أشارت الدراسة إلى: أن الطلاب بحاجة ماسّة إلى مزيد من الفاعلية في المجالات السابقة. وقد قام بتطبيق برنامج لتنمية عدد من المهارات التي تفيد في إعادة بناء المفاهيم السابقة، وقد توصَّل إلى أن هذا البرنامج له دور إيجابي في تحسين أسلوب ونوعية الحياة داخل الكليات.

وهدفت دراسة (برادفورد، رذرفورد، ألكسندرا) (Bradford, Rutherford, Alexandra,2000) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وبعض المتغيرات الديموجرافية، مثل: المستويات الاجتماعية الاقتصادية، والجنس، والعمر لدى عينة من المراهقين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود ارتباط دال إحصائيًا بين العمر ودرجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة، بينما كانت باقي المتغيرات الديموجرافية موضع الدراسة غير مرتبطة مع جودة الحياة.

وأجرى توفيق (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات، وعلاقتها بمستوى الطموح، ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني. وتألفت عينة الدراسة من (٨٦) طالبًا وطالبة من الثانوي العام. وقد أسفرت النتائج عن: وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الفاعلية العامة للذات ومستوى الطموح، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الفاعلية العامة للذات ودافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية العامة للذات في دافعية الإنجاز لصالح مرتفعي الفاعلية، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث (ثانوي عام) في الفاعلية العامة للذات، وأنّ هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث (ثانوي تجاري) في الفاعلية العامة للذات لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث (ثانوي صناعي) في الفاعلية العامة للذات.

أما دراسة مو، كورنولدي، بيني، فيرونيز (Moe, Cornoldi, Beni, Veronese, 2004) فأشارت إلى بيان دور بعض العوامل المؤثرة على مهارات التنظيم الذاتي للتعلم وبصفة خاصة بعض معتقدات الدافعية. وتكونت العينة من (٢٤٦) من

المراهقين تتراوح أعمارهم بين (١٤–١٨) سنة، واستُخدِم تحليل المسار للكشف عن وجود علاقات مهمة بين معتقدات الدافعية ومهارات تنظيم الذات للتعلم، مثل: التنظيم، وتقويم الذات، والتوضيح الشخصي، والاتجاه ما وراء المعرفي، والوعي بالذات. ودلَّت النتائج على أن جميع العلاقات مُنبِّئَات مهمة جدًّا بالتحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة نوتا، سوريسي، زيمرمان (Nota, soresi, Zimmerman, 2004) عن أن الطلبة الذين يُنظِّمون ذاتهم معرفيًّا ودافعيًّا وسلوكيًّا يكونون أكثر فاعلية في التعلم أثناء الوظيفة الأكاديمية، من خلال دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم المستخدَمة بواسطة مجموعة من الطلبة الإيطاليين أثناء السنة الأخيرة من المدرسة العليا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن استراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم من خلال التنظيم والتحويل كانت مُنبئًا دالًّا بتحصيل الطلاب في الرياضيات، كما كانت استراتيجيات تنظيم الدافعية مُنبئًا بالمستوى التحصيلي لطلاب المدرسة العليا ومؤشرًا دالًا على مدى استمرار اهتمامهم بتعلُّمهم بعد التخرج.

وأجرى حسان (٢٠٠٥) دراسة بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بكلٍّ من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة"، وتكونت العينة من (٣٢٩) طالبًا وطالبة من جامعة جنوب الوادي بمصر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكونات الذكاء الوجداني ومستوى ونوعية الطموح لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مكونات الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى ونوعية الطموح وأبعاد الرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة.

وقام الأغا (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بمستوى الطموح المستقبلي لدى عينة من طلبة البرنامج العادي والمكثف في كلية التربية في جامعة الخليج. تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغت (٥٠٧) من الطلاب والطالبات. وتوصلت الدراسة إلى: أن هناك علاقة موجبة طردية بين جودة الحياة والطموح المستقبلي لدى طلبة الجامعة في البرنامجين.

وقام كاظم والبهادلي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كلٍّ من سلطنة عمان والجماهيرية الليبية، والنوع (ذكر، أنثى)، والتخصص

(إنساني، علمي) في جودة الحياة التي تم قياسها بمقياس ذي ستة أبعاد، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكلٍّ من دخل الأسرة والمعدل التراكمي. وتكوَّنَت العينة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة (١٨٢ من ليبيا، و٢١٨ من عمان). وأشارت النتائج إلى: أن مستوى جودة الحياة كان مرتفعًا في بُعدين من أبعاد الجودة، هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة، ومتوسطًا في بُعدين، هما: جودة الصحة العامة، وجودة شغل وقت الفراغ، ومنخفضًا في بُعدين أيضًا، هما: جودة الصحة النفسية، وجودة الجانب العاطفي.

وأجرى الغنبوصي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى جودة المناخ الجامعي، على عينة بلغت (٣٥٠) طالبًا وطالبة، بكلية التربية بجامعة قابوس. وقد أشارت النتائج إلى: أن جودة المناخ الجامعي بمستوى متوسط لدى، وأن هناك فروقًا بين المستوى الدراسي في جودة الحياة الجامعية لصالح طلاب المستوى الرابع.

وتناولت دراسة أوتسي (Utsey 2006) فحص معتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم لطلاب العلاج الطبيعي، على عينة مكونة من (٢٤٣) طالبًا من السنة الأولى والسنة النهائية. وأشارت النتائج إلى: تشابُه استراتيجيات التعلم والدافعية لدى طلبة السنة الأولى والسنة النهائية وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بينهما، كما دلت النتائج على أن استراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية والتوجهات الدافعية للتعلم مُنبِّئات قوية بالأداء التحصيلي والمعدل التراكمي، كما أن فعالية الذات أسهمت بدرجة عالية في التنبؤ بمستويات عالية من الأداء التحصيلي عن متغيرات الدافعية الأخرى. وأجرى وي (Wu, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على دافعية طلبة الجامعة واستراتيجيات التعلم لمقرر اللغة الإنجليزية في تايوان. وتكونت العينة من (١٣٠٠) طالب، والمشاركين في دراسة مقرر اللغة الإنجليزية. وتوصَّلَت الدراسة إلى: وجود علاقة بين فعالية الذات في التعلم والأداء واستراتيجيات التنظيم الذاتي ما وراء المعرفية، وأن الطلاب الذين لديهم فعالية الذات في التعلم والأداء مرتفعة كانوا أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية لتنظيم عملية التعلم. واستهدفت دراسة العادلي (٢٠٠٦) معرفة مستوى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة، ومعرفة طبيعة الفروق في متغيري (الجنس، والتخصص الدراسي). بلغ حجم العينة (٥١) طالبًا، و(١٤٧) طالبة. وأظهرت النتائج: أن مستوى إحساس أفراد العينة يفوق المتوسط النظري للمقياس؛ الأمر الذي يعكس مستوى عاليًا من

الإحساس بجودة الحياة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق دالة في التخصص الدراسي تم تحديدها بالفروق بين متوسط درجات طلبة تخصُّص الدراسات الاجتماعية ومتوسط درجات طلبة بقية التخصصات المشمولة بالدراسة. وتناولت دراسة الناطور (٢٠٠٧) مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام. وتكوَّنَت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن: وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وقام ديفيس (Davis ,2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر كلٍّ من الدافعية وأسلوب التعلم المفضَّل في التحصيل لدى طلاب الصفين التاسع والعاشر. واشترك في الدراسة (١٠٣) من بين طلاب الصفين التاسع بإحدى المدارس العامة في الشمال الأوسط لولاية فلوريدا الأمريكية. وأشارت النتائج إلى: أن مستويات الدافعية المدركة ذاتيًا ليست مؤشرات دالة على التحصيل في مادة الجبر، وأن الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي أفضل تحصيلًا من الطلاب ذوي الأسلوب الوجداني.

وأجرى يوموساك، نيكمتين، سنجر (Yumusak, necmettin. ; Sungur, Semra & Cakiroglu, Jale,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إسهام توجهات الدافعية الذاتية واستراتيجيات التعلم في التحصيل الدراسي لدى (٥١٩) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في تركيا. وأشارت النتائج إلى: وجود تأثيرات إيجابية ذات دلالة إحصائية للتوجهات الدافعة للتعلم على التحصيل الدراسي.

وقام بركات (٢٠٠٨) بدراسة علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، التحصيل الأكاديمي)، على عينة مكونة من (٣٧٨) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت النتائج: أن مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد الدراسة هما بالمستوى المتوسط، وأن هناك ارتباطًا موجبًا بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما بيَّنَت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في درجات الطلاب على مقياسي مفهوم الذات ومستوى الطموح تبعًا لمتغير التحصيل الدراسي لصالح فئة الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في هذه الدرجات تبعًا لمتغيري (الجنس، والتخصص).

وأجرى هيننج وكراجيلوه وهاوكين، ودوهيرتي، زهاو، وشلروف (Henning, Krageloh, Hawken, Doherty, Zhao & Shilrof, 2009) دراسة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلاب كليات الطب بجامعة أوكلاند بنيوزيلاندا. وقد تكوَّنَت عينة الدراسة من (٢٧٤) طالبًا في الصفين الرابع والخامس في كلية الطب. وأظهرت النتائج: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين جودة الحياة والدافعية للتعلم وبين الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وأن لدى الطلاب شعورًا بالقدرة العالية على الإنجاز الأكاديمي كلما زادت إدراكاته لجودة الحياة والدافعية للتعلم.

واستهدفت دراسة كلومدوانج وتايروخام (Klomduang & Tayrau Kham, 2009) التعرف على العلاقات بين عوامل جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة. وتكوَّنَت العينة من (١٣٠٠) طالب جامعي. وقد أظهرت النتائج: وجود عدّة مكونات لجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وهي: العلاقات مع الآخرين، التعليم، الخدمات المتاحة في الجامعة والمجتمع؛ كما أظهرت النتائج وجود عدّة عوامل تؤثر على دافعية التعلم، وهي: التأمين الاجتماعي، مناسبة أماكن المسكن، المواد الداعمة للتعلم، العلاقات الإنسانية بين المتعلمين، عملية تطوير التعلم، الالتزام تجاه الآخرين، التأمين الصحي، الخدمات الإرشادية؛ كما بيَّنَت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين بعض عوامل جودة الحياة (وهي: العلاقات مع الآخرين، التعليم، الخدمات المتاحة في الجامعة والمجتمع) وبين دافعية التعلم.

واستهدفت دراسة زينب شقير، وسناء عكاشة، وخديجة القرشي (٢٠١٢) التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقلق المستقبل، وتأثير المستوى الدراسي (التربية الخاصة – الدبلوم التربوي) على جودة الحياة وقلق المستقبل، بالإضافة إلى التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة، وذلك على عينة بلغت (٣٠٠) طالبة منهن (١٥٠ تربية خاصة، و١٥٠ دبلوم تربوي) بجامعة الطائف، وطُبِّق على العينة مقياس جودة الحياة، وقلق المستقبل. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أشارت إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين جودة الحياة وقلق المستقبل، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال للمستوى الدراسي على جودة الحياة وذلك لصالح مجموعة طالبات التربية الخاصة، وفي قلق المستقبل لصالح مجموعة طالبات الدبلوم التربوي، بينما لا يمكن التنبؤ بقلق المستقبل من جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة. وقام شقورة (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على كلٍّ من مستوى المرونة النفسية والرضا عن

الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، والكشف عن الفروق في مستوى المرونة النفسية والرضا عن الحياة بالنسبة لبعض المتغيرات. وتكوَّنَت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة. وأسفرت أهم النتائج عن: عدم وجود فروق في أبعاد الرضا عن الحياة والدرجة الكلية للمقياس تعزى إلى متغير الجنس باستثناء بُعد الطمأنينة والاستقرار النفسي فقد كانت النتائج لصالح الطلاب – ,وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا في بُعد الاجتماعية لصالح طلبة جامعة الأزهر وبُعد التقدير الاجتماعي لصالح طلبة جامعة الأزهر. وأجرت رغداء نعيسة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين وفق متغيرات المحافظة والنوع الاجتماعي والتخصص. وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٦٠) طالبًا وطالبة. وأشارت النتائج إلى: وجود مستوى منخفض من جودة الحياة لدى طلبة الجامعتين، وعدم وجود علاقة بين دَخْل الأسرة وجودة الحياة، وأن مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة دمشق أعلى من مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة تشرين. وأجرت كلٌّ من آلاء رحيم، وإقبال عبدالحسين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على البناء القيمي لدى طلبة جامعة بغداد في كليات الآداب (الفنون الجميلة، التربية الرياضية للبنات، الصيدلة، الطب، الإدارة والاقتصاد) وعلاقته بمستوى الطموح لديهم وفق متغيرَيِ الجنس وتخصُّص الكلية (علمي، إنساني). وتكوَّنَت العينة من طلبة جامعة بغداد، بواقع (١٢٠) طالبًا وطالبة. وأسفرت النتائج عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البناء القيمي لدى طلبة جامعة بغداد وفق متغيرَيِ الجنس وتخصُّص الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة جامعة بغداد وفق متغيرَيِ الجنس وتخصُّص الكلية، ووجود علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية بين البناء القيمي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة بغداد. وقام نوروزي (Norouzi, 2012) بدراسة للتعرف على العلاقة بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز والقلق لدى طلاب الجامعة، وذلك على عينة تكونت من (١٥٩) طالبًا وطالبة بمرحلة البكالوريوس بإحدى الجامعات الإيرانية من كليات (علم النفس والعلوم التربوية، السياسة والقانون، العلوم الاجتماعية). وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة الحياة ودافعية الإنجاز وبين القلق، حيث أوضحت النتائج أن جودة الحياة لا تُنبئ عن مستوى القلق لدى الطلاب الذكور، ودافعية الإنجاز لا تُنبئ عن مستوى القلق لدى الطالبات الإناث إلّا أن جودة الحياة كان لها التأثير الأكبر. أما دراسة رازافيان

وباداش وموراديRazaviyayn, Padash & Morady, 2012)) فاستهدفت تحديد مدى الإسهام النسبي لتقدير الذات، وفعالية الذات، ودافعية الإنجاز في التنبؤ بجودة الحياة، وذلك على عينة تكوَّنَت من (١٦٠) من الإناث. وقد توصلت النتائج إلى: أن متغير تقدير الذات يسهم في التنبؤ بجودة الحياة، وبإضافة متغير دافعية الإنجاز إلى متغير تقدير الذات يزداد التنبؤ بجودة الحياة، وأن إضافة المتغيرات الثلاثة (تقدير الذات، وفعالية الذات، ودافعية الإنجاز) لا تزيد من قوة التنبؤ بجودة الحياة، وأن متغيرَيْ (تقدير الذات، ودافعية الإنجاز) لهما دور مهم في التنبؤ بجودة الحياة لدى عينة الدراسة. وفي دراسةٍ قامَ بها بسماء أدم والجاجان (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة قسمَيْ علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، حسب متغيرَيِ الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص الدراسي (علم النفس، الإرشاد النفسي). وبلغ عدد أفراد العينة ككل (١٠٠). وقد توصلت الدراسة إلى: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى أفراد عينة البحث، وعدم وجود فروق تبعًا للجنس والتخصص الدراسي في جودة الحياة، وعدم وجود فروق تبعًا للجنس والتخصص الدراسي في تقدير الذات. وأجرى إلياس وميدنور (Ilias & Mdnor, 2015) دراسة استهدفت التحقق من العلاقة بين جودة الحياة والسلوك الأكاديمي والعلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم، والعلاقة بين السلوك الأكاديمي والدافعية، وذلك لدى عينة تكوَّنَت من (٧٦) طالبًا معلمًا في مرحلة البكالوريوس. وقد أوضحت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين جودة الحياة وكلٍّ من السلوك الأكاديمي والدافعية للتعلم، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين السلوك الأكاديمي والدافعية للتعلم.

فروض الدراسة: في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة، ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعةً معًا بشكل مباشر؛ فقد قامت الدراسة الحالية باختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

١– لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين درجات جودة الحياة الجامعية (الأبعاد / الدرجة الكلية) ودرجات الدافعية للتعلم (الأبعاد / الدرجة الكلية) لدى طلاب الجامعة من أفراد عينة الدراسة.

٢- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة من عينة الدراسة.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم ترجع إلى متغيرات: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية للتعلم ترجع إلى متغيرات: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح ترجع إلى متغيرات: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي/السببي المقارن) بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات جودة الحياة الجامعية، والدافعية للتعلم، ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة أم القرى، كما هدفت إلى معرفة الأسباب المحتملة من خلال إجراء مقارنات بين المجموعات المختلفة (نوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلاب جامعة أم القرى في مرحلة البكالوريوس من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ، والبالغ عددهم (١٤٦٩٣) طالبًا، منهم (٦٨٣٤) طالبًا في المستوى الأول، و(٧١٠٥) من طلاب المستوى الرابع. وقد تم سحب عينة عشوائية من عدد من كليات جامعة أم القرى الإنسانية والعملية، ومن طلاب المستوى الأول والرابع، وتم استجابة أفراد العينة إلكترونيًا عَبْرَ خدمات قوقل درايف، وقد بلغ حجم العينة في صورتها النهائية (٥٨٨) طالبًا بمتوسط عمري قدره (٢١,٠٣)، وانحراف معياري قدره (٣,٣٠٠). ويوضِّح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة من العام الدراسي ١٤٣٨هـ/ ١٤٣٩هـ.

جدول (١)
توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات المختلفة (ن = ٥٨٨)

م	المتغيـــــرات		النسبة المئوية	العدد
١	نوع الكلية	إنسانية	٥٢	٣٠٦
		عملية	٤٨	٢٨٢
٢	المستوى الدراسي	الأول	٣٤,٤	٢٠٢
		الرابع	٦٥,٦	٣٨٦
٣	مكان السكن	داخل مدينة المكرمة	٨٢,٣	٤٨٤
		خارج مدينة المكرمة	١٧,٧	١٠٤
المجـــــمـــــــــــــــــــــــــــــــوع			١٠٠	٥٨٨

أدوات الدراسة:

طبَّقت الدراسة الأدوات التالية: مقياس جودة الحياة الجامعية، إعداد (الباحثين، ٢٠١٦)؛ مقياس الدافعية للتعلم، إعداد وتعريب (عبد الحميد، ١٩٩٩)؛ مقياس مستوى الطموح، إعداد (آمال باظة، ٢٠٠٤).

١– مقياس جودة الحياة الجامعية: (إعداد الباحثين، ٢٠١٦)

قام الباحثون بإعداد مقياس جودة الحياة الجامعية بَعد اطّلاعهم على بعض الكتابات النظرية في موضوع جودة الحياة، كما راجعوا بعض الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت مقاييس لجودة الحياة بصفة عامة وجودة الحياة الجامعية بصفة خاصة، وكذلك مراجعة عددٍ من المقاييس التي أُعدّت لقياس جودة الحياة وأبعادها ومظاهرها والعوامل المؤثرة فيها، مثل: مقاييس (Bonomi, Patrick & Bushnel, 2000)، (Fox, 2003)، (عبد المعطي، ٢٠٠٥)، (Higgs, 2007)، (Sacks & Kern, 2008)، (سليمان، ٢٠٠٨)، (الثنيان، ٢٠٠٩)، (منسي، وكاظم،٢٠١٠)، (العتيبي، ٢٠١٤). تم إعداد الباحثين الصورة الأولية للمقياس متضمنةً التعريف الإجرائي لجودة الحياة الجامعية والأبعاد الفرعية لها، ثم عرَضَ المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والتربوي لإبداء وجهات النظر.

* المصدر: التقرير السنوي لعمادة القبول والتسجيل بجامعة أم القرى للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

وقد تألَّف المقياس الحالي في صورته الأولية من (٤٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: (جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس– جودة نظام الاختبارات والتقييم– جودة البيئة الجامعية– الرضا عن الحياة الجامعية)، وتتم الاستجابة على البنود من خلال مقياس تقدير ثلاثي (تنطبق تمامًا، أحيانًا، لا تنطبق إطلاقًا)، وتُصحَّح المفردات في الاتجاه الإيجابي (٣ ـ ٢ ـ ١) عدا المفردات أرقام (٤، ٨، ٩، ١٠، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩) تُصحَّح في الاتجاه العكسي (١ ـ ٢ ـ ٣)، وتم إعطاء وزن للبدائل (تنطبق تمامًا=٣، أحيانًا=٢، لا تنطبق إطلاقًا=١)، ولتحديد المستويات قام الباحث باحتساب المدى (٣–١)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية من خلال المعادلة التالية: طول الفئة (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل القائمة (٣– ١) ÷ ٣=٠.٦٦، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقاييس المستخدمة، ويُمثِّل مستوى «لا تنطبق تمامًا» ما بين (من ١ إلى أقل من ١.٦٦)، ومستوى «أحيانًا» (من ١.٦٧ إلى أقل من ٢.٣٣)، ومستوى «تنطبق تمامًا» (من ٢.٣٤ إلى ٣)، حيث تم اعتماد التدريج المطلق التالي للحكم على مستوى جودة الحياة الجامعية وأبعادها الفرعية حسب تقديرات أفراد العينة كما هو مُوضَّح في التالي:

١ ـ ١.٦٦	جودة حياة جامعية منخفضة	لا تنطبق إطلاقًا
١.٦٧ ـ ٢.٣٣	جودة حياة جامعية متوسطة	أحيانًا
٢.٣٤ ـ ٣	جودة حياة جامعية عالية	تنطبق تمامًا

جدول (٢)
توزيع عبارات مقياس جودة الحياة الجامعية على الأبعاد الفرعية

أبعاد المقياس	العبارات	عدد العبارات
الأول	١ ــ ١٠	١٠
الثاني	١١ ــ ٢٠	١٠
الثالث	٢١ ــ ٣٠	١٠
الرابع	٣١ ــ ٤٠	١٠

وللتأكد من صلاحية عبارات المقياس وأبعاده تم استخدام الطرق التالية:

١ – صدق المحكمين:

تم عَرْض عبارات مقياس جودة الحياة الجامعية والتعريفات الإجرائية للأبعاد في صورته الأولية على خمسة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي لتحديد مدى انتماء كل عبارة إلى البعد الذي تندرج تحته، وإبداء أيّ تعديلات مقترحة، وقد تم استبعاد (٦) عبارات لأن نسبة الاتفاق عليها أقل من (٨٠%) وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى، وبذلك أصبح المقياس يتضمَّن في صورته النهائية (٤٠).

٢ – تم تطبيق المقياس (في صورته بعد التحكيم) على عينة التقنين التي تكونت من (٨٠) طالبًا، حيث تم حساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يُوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط
جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	١	٠.٣٤٦**	جودة الخدمات الجامعية	٢١	٠.٥٦٧**
	٢	٠.٢٣٣*		٢٢	٠.٦٦٢**
	٣	٠.٥٣٨**		٢٣	٠.٧٠١**
	٤	٠.٥٤٥**		٢٤	٠.٥٠٥**
	٥	٠.٤٣٦**		٢٥	٠.٤٩٥*
	٦	٠.٤٩٣**		٢٦	٠.٥١٢**
	٧	٠.٤٥١*		٢٧	٠.٦١٢**
	٨	٠.٥٨٦**		٢٨	٠.٦١٦**
	٩	٠.٤٨٢*		٢٩	٠.٥٠٣**
	١٠	٠.٤٤٦**		٣٠	٠.٥٩٢**
جودة نظام الاختبارات والتقييم	١١	٠.٤٠٣**	الرضا عن الحياة الجامعية	٣١	٠.٧٠١**
	١٢	٠.٥١٤**		٣٢	٠.٦٢٢**
	١٣	٠.٦٠٢**		٣٣	٠.٤٨٤*
	١٤	٠.٤٥٥**		٣٤	٠.٥٣٥**
	١٥	٠.٥٢١**		٣٥	٠.٤٦٧**
	١٦	٠.٤٠٣**		٣٦	٠.٥٩٠**
	١٧	٠.٥١٩**		٣٧	٠.٤٦٩*
	١٨	٠.٦٢٤**		٣٨	٠.٤٥٧*
	١٩	٠.٥١٣**		٣٩	٠.٥٠٤**
	٢٠	٠.٦١١**		٤٠	٠.٥١١**

*** دالة عند (٠.٠٥) ** دالة عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق (٣) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدلّ على تمتُّع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق، ويشير إلى إمكانية استخدامه باطمئنان في الدراسة الحالية.

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس، ويوضِّح الجدول التالي ذلك.

جدول (٤)
معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة الجامعية ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
الأول	٠.٦٨٨**	-			
الثاني	٠.٧٥٥**	٠.٤٠٧**	-		
الثالث	٠.٨٥٢**	٠.٤٦٩**	٠.٤٩٩**	-	
الرابع	٠.٨١٧**	٠.٣٦٨**	٠.٤٧٩**	٠.٦٣٧**	-

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق (٤) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يؤكد إمكانية استخدام المقياس باطمئنان في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

١ – طريقة إعادة تطبيق المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين البالغ عددها (٨٠) طالبًا من طلاب كليات جامعة أم القرى بفاصل زمني قدره أسبوعان بين مرات التطبيق، وكانت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس جودة الحياة الجامعية والدرجة الكلية على الترتيب (٠.٧٤٠، ٠.٧٩، ٠.٧٢، ٠.٨٠، ٠.٨٤)، وهي معاملات ثبات تؤكد إمكانية استخدام المقياس باطمئنان في الدراسة الحالية.

٢ – حساب معامل ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.

تم التأكد من الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ؛ حيث تبيَّن أن المقياس يتمتع بقيم ثبات مناسبة، ويوضِّح الجدول (٥) ثبات الأبعاد والمقياس ككل.

جدول (٥)
معاملات ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	١٠	٠.٧٨٩
٢	جودة نظام الاختبارات والتقييم	١٠	٠.٧٨٠
٣	جودة الخدمات الجامعية	١٠	٠.٧٤٧
٤	الرضا عن الحياة الجامعية	١٠	٠.٧٥٧٤
	ثبات المقياس ككل	٤٠	٠.٨٠٩

وتشير مؤشرات الجدول السابق إلى تمتُّع المقياس بالثبات، وأنه يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

– مقياس الدافعية للتعلم: تعريب عبد الحميد (١٩٩٩)

أعدَّه بنترتش وديجرات (Pintich & Degraat) وقام عبد الحميد (١٩٩٩) بتعريب المقياس للعربية، ويتكون من (٣١) عبارة بصيغة ليكرت من خمسة مستويات للاستجابة تبدأ من (١) قليلة جدًّا، حتى (٥) كبيرة جدًّا، ويقيس المقياس ستة أبعاد هي: التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، وقيمة المهمة، وضبط معتقدات التعلم، وفعالية الذات في التعلم والأداء، وقلق الاختبار. وقد قام مُعِدّ المقياس بحساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للقائمة، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة، حيث وُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) أو مستوى (٠,٠١)، كما تم حساب ارتباط البعد بالدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية فوُجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا (٠،٧٨ – ٠،٧٢ – ٠،٨٤ – ٠،٨٢ – ٠،٨٥ – ٠،٣٩)، وهذا يشير إلى دلالات صدق الأبعاد بدرجة قوية، كذلك تم حساب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا بعدد عبارات كل مقياس على حِدة، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبانة، فوُجِدَ أن جميع العبارات ثابتة حيث تراوحت القيم لأبعاد المقياس: التوجه الداخلي للهدف (٠،٦٨١)، التوجه الخارجي للهدف (٠،٦٨٠)، قيمة المهمة (٠،٨١٣)، ضبط معتقدات التعلم (٠،٦٨٥)، فعالية الذات في التعلم والأداء (٠،٨٦٥)، قلق الاختبار (٠،٦١٣). ومن خلال العرض السابق للخصائص السيكومترية للمقياس يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة؛ مما يُعطي الثقة في استخدامه أداةً لقياس دافعية التعلم.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها، حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات ترتبط بالأبعاد التي تنتمي إليها ارتباطاتٍ موجبة ودالة إحصائيًّا. والجدول (٦) يوضح النتيجة.

جدول (٦)
معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، ودلالتها الإحصائية لجميع عبارات المقياس

رقم العبارة	التوجه الداخلي للهدف	رقم العبارة	التوجه الخارجي للهدف	رقم العبارة	قيمة المهمة	رقم العبارة	ضبط معتقدات التعلم	رقم العبارة	فعالية الذات في التعلم والأداء	رقم العبارة	قلق الاختبار
١	*٠.٢٧٥	٧	**٠.٣٩٨	٤	**٠.٢٩٩	٢	*٠.٢٦٠	٥	**٠.٤٤٧	٣	**٠.٤٩٦
١٦	**٠.٣٩٤	١١	**٠.٤٦٣	١٠	**٠.٧١٤	٩	**٠.٥٩٧	٦	**٠.٣٥٨	٨	*٠.٤٩١
٢٢	**٠.٥٧٤	١٣	**٠.٦٣١	١٧	**٠.٦١٨	١٨	٠.١٨٣	١٢	**٠.٥٣٨	١٤	**٠.٧٩١
٢٤	**٠.٦٨٣			٢٣	**٠.٧٤٥	٢٥	**٠.٥١٦	١٥	**٠.٦٩١	١٩	**٠.٥٢٥
				٢٦	**٠.٥١٦			٢٠	**٠.٥٧٤	٢٨	**٠.٤١٨
				٢٧	**٠.٦٣٥			٢١	**٠.٥٧٤		
								٢٩	**٠.٤٠٠		

* دالة عند (٠.٠٥) ** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) أن جميع عبارات المقياس ترتبط مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس بقيم ارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، و(٠.٠١)، ما عدا العبارة (١٨) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.١٨٣)، وقد تم إبقاء العبارة لاحتواء مضمونها على مظهر من مظاهر ضبط معتقدات التعلم.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٧)
معاملات ارتباط أبعاد المقياس والدرجة الكلية

البعد	معامل ارتباط بيرسون
التوجه الداخلي للهدف	**٠.٧٦٧
التوجه الخارجي للهدف	**٠.٦٩٤
قيمة المهمة	**٠.٨٩٤
ضبط معتقدات التعلم	**٠.٦٨٥
فعالية الذات في التعلم والأداء	**٠.٨٩٢
قلق الاختبار	**٠.٨٩٨

** جميع الأبعاد دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتبيَّن من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

كما تم حساب ثبات المقاييس الفرعية الستة بواسطة حساب معاملات ثبات ألفا، وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان، لكل مقياس على حدة، فكانت معاملات الثبات كما هي مُبيَّنة بالجدول (٨).

جدول (٨)
قيم معاملات ثبات ألفا وثبات التجزئة النصفية لجتمان للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
التوجه الداخلي للهدف	٠.٨٧١	٠.٧٧٧
التوجه الخارجي للهدف	٠.٨٨٦	٠.٧٨٩
قيمة المهمة	٠.٨٥٣	٠.٧٤٣
ضبط معتقدات التعلم	٠.٨٨٧	٠.٧٨٨
فعالية الذات في التعلم والأداء	٠.٧٤٠	٠.٧٤٠
قلق الاختبار	٠.٨٥٦	٠.٧٦١
معاملات الثبات لفقرات المقياس ككل (العدد ٢٩ عبارة)	٠.٩٠٣	٠.٨٨٨

٣ – مقياس مستوى الطموح: إعداد آمال باظة (٢٠٠٤)

يتكوَّن المقياس من (٥٢) عبارة غير مُقسَّمة إلى أبعاد لتشتمل على مستوى الطموح المتعلق بالتحصيل الدراسي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وإمكانات تحديد الفرد لأهدافه، وتقع الإجابة عن المقياس في خمسة اختيارات من (صفر– ٥) درجات. وقامت مُعِدَّة الاختبار بحساب ثبات المقياس بإعادة تطبيقه على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بكفر الشيخ، وبلغ معامل الثبات بالنسبة لمجموعة الطلاب (٠.٧٩) ومعامل الثبات لمجموعة الطالبات (٠.٨١)، وقامت مُعِدَّة المقياس بحساب الصدق بطريقتين: صدق المحكمين، والصدق التميُّزي.

وقد تم استخدامه في الدراسة الحالية نظرًا لمناسبته لطبيعة أفراد عينة الدراسة الحالية وهم طلاب الجامعة، كما أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق حيث جاءت قيم معامل ارتباط درجات كل مفردة مع درجات المقياس ككل دالة عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يؤكد أن المقياس بوجه عام يتمتَّع بدرجة عالية من الصدق. كما تم حساب ثبات معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فكان (٠،٧٣٤)، وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان للمقياس ككل فكانت قيم معاملات الثبات (٠،٧٧٤) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يؤكد أن المقياس

يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وقد تم استخدامه في العديد من الدراسات وفي مجتمعات متباينة. وقد اتَّبَعت أباظة (٢٠٠٤) في تقدير درجات المقياس طريقة ليكرت الخماسية، حيث يحصل المستجيب على أربع درجات إذا كانت الاستجابة "تمامًا"، وثلاث درجات إذا كانت الاستجابة "غالبًا"، ودرجتين إذا كانت الاستجابة "أحيانًا"، ودرجة واحدة إذا كانت الاستجابة "نادرًا"، وصفرٍ إذا كانت الاستجابة "إطلاقًا"، وذلك في جميع مفردات المقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم حساب معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما بالجدول التالي:

جدول (٩)

معاملات ارتباط مفردات مقياس مستوى الطموح بالدرجة الكلية للمقياس

م	بالدرجة الكلية	م	بالدرجة الكلية	م	بالدرجة الكلية	م	بالدرجة الكلية
١	٠.٦٦١**	١٤	٠.٦٧٠**	٢٧	٠.٧١٥**	٤٠	٠.٦٩٥**
٢	٠.٥٩٧**	١٥	٠.٧٤٧**	٢٨	٠.٧١٤**	٤١	٠.٦٨٥**
٣	٠.٥٣٠**	١٦	٠.٥٥٩**	٢٩	٠.٥٨٢**	٤٢	٠.٥٤٣**
٤	٠.٦٨٧**	١٧	٠.٥٥٢**	٣٠	٠.٥٣٠**	٤٣	٠.٥١٢**
٥	٠.٥٤٢**	١٨	٠.٤٨٩**	٣١	٠.٦٣٥**	٤٤	٠.٥٥٣**
٦	٠.٥٥٤**	١٩	٠.٦٣٢**	٣٢	٠.٥٣٢**	٤٥	٠.٧٣٧**
٧	٠.٧٠٢**	٢٠	٠.٦٩١**	٣٣	٠.٤٢١**	٤٦	٠.٧٤٢**
٨	٠.٢٥٠*	٢١	٠.٧١٢**	٣٤	٠.٥٧١**	٤٧	٠.٦١٣**
٩	٠.٧٥٣**	٢٢	٠.٣٥٣**	٣٥	٠.٤٨٠**	٤٨	٠.٤٦٣**
١٠	٠.٦٤٦**	٢٣	٠.٤٨٤**	٣٦	٠.٤٤٩**	٤٩	٠.٦١٩**
١١	٠.٣٥٤**	٢٤	٠.٥٠٨**	٣٧	٠.٧٣١**	٥٠	٠.٢٧٩*
١٢	٠.٦٠٥**	٢٥	٠.٦٨٥**	٣٨	٠.٧٩٠**	٥١	٠.٦٦٣**
١٣	٠.٦٩٢**	٢٦	٠.٦١٩**	٣٩	٠.٧٨٢**	٥٢	٠.٦٤٠**

*** دالة عند (٠.٠٥) ** دالة عند (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٩) صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، حيث جاءت قيم معامل ارتباط درجات كل مفردة مع درجات المقياس ككل دالة عند مستوى (٠،٠١)؛ مما يدل على أن المقياس بوجه عام يتمتع بدرجة جيدة من الصدق. كما تم حساب المقياس بطريقتين، وهما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية؛ كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠)
ثبات مقياس مستوى الطموح بطريقة ألفا كرونباخ وبالتجزئة النصفية

الجانب	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معادلة جتمان	سبيرمان براون
مقياس مستوى الطموح	٥٢	٠.٩٦٣	٠.٩٢٠	٠.٩٢٠

يتضح من الجدول أن درجة الثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى إمكانية استخدامه باطمئنان في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات جودة الحياة الجامعية (الأبعاد/الدرجة الكلية) ودرجات الدافعية للتعلم (الأبعاد/الدرجة الكلية) لدى طلاب الجامعة من أفراد عينة الدراسة. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (١١) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١١)
معاملات الارتباط بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة

جودة الحياة الجامعية / الدافعية للتعلم	جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	جودة نظام الاختبارات والتقييم	جودة الخدمات الجامعية	الرضا عن الحياة الجامعية	الدرجة الكلية
التوجه الداخلي للهدف	٠.٢٢٦**	-٠.١٣٦	٠.٠١٨	-٠.٠٤٧	٠.٠٢٨
التوجه الخارجي للهدف	-٠.٠٤٤	٠.٠٥٠	٠.٠٣٩	٠.١٢٠**	٠.٠٧٠
قيمة المهمة	٠.٠٦٥	-٠.٠٦٠	٠.٠٢٤	٠.٠٨٠	٠.٠٤٩
ضبط معتقدات التعلم	-٠.٠٣٥	٠.٠٠٦	٠.٠٠٨	٠.٠٠١	-٠.٠٠٨
فعاليات الذات في التعلم والأداء	٠.٠٨٩*	-٠.٠٥٢	٠.٠٠٥	٠.٠٦٤	٠.٠٤٧
قلق الاختبار	٠.٠١٣	-٠.٠٦١	-٠.٠٤٤	٠.٠٨٩*	٠.٠٠٤
الدرجة الكلية	٠.٠٦٩	-٠.٠٥٤	٠.٠١١	٠.٠٦١	٠.٠٤٠

* دالة عند (٠.٠٥) ** دالة عند (٠.٠١)

يوضح الجدول السابق (١١) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مقياس جودة الحياة الجامعية ودرجات الطلاب في مقياس الدافعية حيث بلغت (٠.٠٤٠)، كما أشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات أفراد العينة في جودة الحياة الجامعية ودرجاتهم في الدافعية للتعلم في أبعاد (جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة

التدريس، والتوجه الخارجي للهدف، وضبط معتقدات التعلم) حيث بلغت الدرجات (–٠.٠٤٤، –٠.٠٣٥)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين بُعد جودة نظام الاختبارات والتقييم والتوجه الداخلي للهدف، وقيمة المهمة، وفعاليات الذات في التعلم والأداء، وقلق الاختبار، والدرجة الكلية لدافعية التعلم) حيث جاءت الدرجات على الترتيب (–٠.١٣٦، – ٠.٠٦٠، –٠.٠٥٢، –٠.٠٦١، –٠.٠٥٤)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة في بعدي (جودة الخدمات الجامعية، وقلق الاختبار) بدرجات (–٠.٠٤٤)، وأشارت أيضًا إلى وجود علاقة سالبة بين بُعدَيِ (الرضا عن الحياة الجامعية، والتوجه الداخلي للهدف) حيث كانت الدرجات (–٠.٠٤٧)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية وبُعد ضبط معتقدات التعلم حيث بلغت (–٠.٠٠٨)، فيما عدا العلاقة بين جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والتوجه الداخلي للهدف فكانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) حيث بلغت (٠.٢٢٦)، وأيضًا جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وفعاليات الذات في التعلم والأداء جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغت (٠.٠٨٩).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كلٍّ من (Ilais & Mdnor, 2015)، (نعيسة، ٢٠١٢)، (بسماء أدم والجاجان، ٢٠١٤) في تدنِّي مستوى جودة الحياة الجامعية لدى طلاب الجامعة.

بينما تختلف هذه النتائج مع ما سبق أن توصَّلَت إليه الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين جودة الحياة الجامعية والدافعية للتعلم كدراسات كلٍّ من (Grey, 2002)، (Henning, Krageloh, Hawken, Doherty, كاظم والبهادلي، ٢٠٠٥)، (هيننج وكراجيلوه وهاوكين، ودوهيرتي، زهاو، وشلروف Henning, Krageloh, Hawken, Doherty, Zhao & Shilrof, 2009)، (كلومدوانج وتايروخام Klomduang & TayrauKham, 2009)، (شقورة، ٢٠١٢ Zaho& Shilruf, 2009 ; Klomduang, & Tayraukham, 2009 ; Nourouzi, 2012, Razaviyayn, Padash & Moradi, 2012)، (Bradford, Rutherford, Alexandra,2000)

ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسة بأنه قد تكون البيئة الجامعية لا تتيح لطلابها فتح قنوات التواصل والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، أو عدم وضوح نظام الاختبارات والتقييم منذ البدء في الدراسة، أو قد يشعر بعض الطلاب بنقص في الخدمات الجامعية، أو عدم رضا بعض الطلاب عن حياتهم الجامعية؛ فإن ذلك يؤدي إلى عدم مقدرتهم على المثابرة والجدية، وقد يشعرون بعدم قيمة وفائدة التعلم؛ مما يؤدي إلى عدم بذل الجهود للوصول إلى مستوًى مُرضٍ للنجاح، كذلك عدم شعور الطلاب بانخفاض جودة حياتهم الجامعية مما يتسبَّب في سوء إدارة وتنظيم أوقاتهم وضعف دافعيتهم للتعلم.

الفرض الثاني:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين درجات جودة الحياة الجامعية (الأبعاد/الدرجة الكلية) ودرجات الطموح (الدرجة الكلية) لدى طلاب الجامعة من أفراد عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول (١١) ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجات جودة الحياة الجامعية ودرجات مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة

جودة الحياة الجامعية	مستوى الطموح
جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	٠.٠٢٦
جودة نظام الاختبارات والتقييم	٠.٠٧٢-
جودة الخدمات الجامعية	٠.٠٣٨-
الرضا عن الحياة الجامعية	٠.٠٦٦
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية	٠.٠٠٣-

ويتضح من نتائج الجدول السابق (١٢) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة في الدرجة الكلية بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح، وأن أغلب الارتباطات بين أبعاد جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح ارتباطات سالبة حيث بلغت (٠.٠٠٣-)، في حين لا يوجد ارتباط بين بعدين من أبعاد جودة الحياة ومستوى الطموح، كما لم تصل قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد إلى مستوى الدلالة المطلوب حيث دلَّت النتائج على وجود علاقة ضعيفة في بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وعلاقة متوسطة في بُعد (الرضا عن الحياة الجامعية) ومستوى الطموح بلغت على التوالي (٠.٠٢٦، ٠.٠٦٦)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة في بُعدَيْ (جودة نظام الاختبارات والتقييم، وجودة

الخدمات الجامعية) حيث بلغت (–٠.٠٧٢، –٠.٠٣٨)؛ مما يشير إلى أن هناك علاقة عكسية بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح بشكل عام، حيث إنه بانخفاض معدل جودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة أم القرى يقلّ مستوى طموحهم. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه العديد من نتائج الدراسات السابقة كدراسات (عبد ربه، ١٩٩٥؛ توفيق، ٢٠٠٢؛ حسان، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠٠٨)، (Razaviyayn, Padash & Morady, 2012)، (Ilias & Mdnor, 2015)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين جودة الحياة الجامعية ومستوى الطموح، ويمكن للباحثين تفسير هذه النتيجة بأن مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية التي تؤثر في مستوى طموح الطلاب، حيث إنهم يمرون بمرحلة عمرية مهمة من حيث استعدادهم للالتحاق بالمهن المختلفة في المستقبل، والزواج والاستقرار الأسري، كما أن مستوى الطموح لدى أغلبية الطلاب يتغيَّر من وقت إلى آخر تبعًا لما قد يصادفهم من عدم تحقيق نجاحات أو وجود صعوبات أو عدم رضا عام عن حياتهم الجامعية؛ مما قد يعوقهم في بلوغ أهدافهم؛ ومن ثم فإن انخفاض جودة الحياة لديهم قد يؤثر في وصولهم إلى الطموح الدراسي المنشود.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الجامعية تعزى إلى: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة). ولاختبار صحة الفرض، فقد تم استخدام اختبار "ت" (t–test)؛ وفيما يلي توضيح النتائج:

الفروق تبعًا لنوع الكلية:

جدول (13)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس جودة الحياة الجامعية تبعًا لمتغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	إنسانية	306	1.89	0.577	0.043	0.915	0.360 غير دالة
	عملية	282	1.86	0.551			
جودة نظام الاختبارات والتقييم	إنسانية	306	1.89	0.538	0.003	0.068	0.946 غير دالة
	عملية	282	1.89	0.515			
جودة الخدمات الجامعية	إنسانية	306	1.95	0.547	0.010	0.210	0.834 غير دالة
	عملية	282	1.96	0.577			
الرضا عن الحياة الجامعية	إنسانية	306	2.07	0.625	0.097	1.912	0.056 غير دالة
	عملية	282	1.97	0.601			
الدرجة الكلية	إنسانية	306	1.93	0.339	0.010	0.366	0.715 غير دالة
	عملية	٢٨٢	١.٩٢	٠.٣٤٩			

يتضح من الجدول السابق (١٣) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب الكليات الإنسانية وطلاب الكلية العملية في مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٩١٥، ٠.٠٦٨، ٠.٢١٠، ١.٩١٢، ٠.٣٦٦) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

ب - الفروق تبعًا للمستوى الدراسي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار "ت" (*t-test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس جودة الحياة الجامعية تبعًا للمستوى الدراسي

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	الأول	٢٠٢	١.٧٥	٠.٥٧١	٠.١٢٨	٢.٦٢٩	٠.٠٠٠٩ دالة
	الرابع	٣٨٦	١.٨٨	٠.٥٥٧			
جودة نظام الاختبارات والتقييم	الأول	٢٠٢	١.٩٠	٠.٥٢٧	٠.٠٢٠	٠.٤٣٨	٠.٦٥٦ غير دالة
	الرابع	٣٨٦	١.٨٨	٠.٥٢٧			
جودة الخدمات الجامعية	الأول	٢٠٢	١.٩٥	٠.٥٧٤	٠.٠٠٧	٠.١٣٦	٠.٨٩٢ غير دالة
	الرابع	٣٨٦	١.٩٥	٠.٥٥٥			
الرضا عن الحياة الجامعية	الأول	٢٠٢	٢.٠٤	٠.٦٤٥	٠.٠٢٤	٠.٤٥٠	٠.٦٥٣ غير دالة
	الرابع	٣٨٦	٢.٠٢	٠.٦٠٠			
الدرجة الكلية	الأول	٢٠٢	١.٩١	٠.٣٦٠	٠.٠٢٣	٠.٧٦١	٠.٤٤٧ غير دالة
	الرابع	٣٨٦	١.٩٣	٠.٣٣٤			

يُبيِّن الجدول السابق (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع في جودة الحياة الجامعية وأبعاده والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٤٣٨، ٠.١٣٦، ٠.٤٥٠، ٠.٧٦١) وهي قيم غير دالة إحصائيًّا، ما عدا بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حيث بلغت قيمة "ت" (٢.٦٢٩) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٠٠٩)، وتشير هذه النتائج إلى أن جودة الحياة الجامعية لدى طلاب المستوى الدراسي الأول لا تختلف عن طلاب المستوى الرابع ما عدا بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لصالح طلاب المستوى الرابع، وكذلك تشير إلى أن طلاب المستوى الرابع من المتوقَّع أن يصبحوا أكثر وعيًا نحو أهمية المناخ الجامعي والعلاقات الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس وزملائهم الطلاب، كما أنهم يتعرفون على أهم الأنظمة واللوائح الخاصة بالاختبارات والتقييم مقارنةً بالطلاب في المستوى الأول، ويرى الباحثون أن ذلك قد يرجع إلى أن الطلاب في المستوى الرابع لديهم خبرة كبيرة من خلال تواجدهم في الجامعة عَبْرَ السنوات الدراسية السابقة، حيث أتاحت لهم سهولة الاستفادة من الخدمات الإدارية والتعليمية المقدَّمة لهم أثناء الدراسة؛ مما قد ينعكس على مدى إدراكهم

لجودة البيئة الجامعية، بعكس الطلاب في المستوى الأول الذين يسعون جاهدين إلى استكشاف أنظمة البيئة الجامعية والتعرف على الخدمات المختلفة المتاحة لهم.

ج - الفروق تبعًا لمكان السكن:

جدول (١٥)
نتائج اختبار "ت" (*t-test*) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس جودة الحياة الجامعية تبعًا لمكان السكن

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	١.٧٩	٠.٥٧٦	٠.٢٢٥	٣.٧٢٥	٠.٠٠٠ دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	٢.٠٢	٠.٤٦٧			
جودة نظام الاختبارات والتقييم	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	١.٨٩	٠.٥٢٣	٠.٠٢٤	٠.٤٢٩	٠.٦٦٨ غير دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	١.٨٢	٠.٥٤٤			
جودة الخدمات الجامعية	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	١.٩٦	٠.٥٦٨	٠.٠٣٦	٠.٥٨٧	٠.٥٥٧ غير دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	١.٩٢	٠.٥٣٠			
الرضا عن الحياة الجامعية	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	٢.٠٢	٠.٦١٥	٠.٠١٨	٠.٢٦٧	٠.٧٨٩ غير دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	٢.٠٤	٠.٦١٨			
الدرجة الكلية	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	١.٩٢	٠.٣٤٤	٠.٠٤٦	١.٢٣١	٠.٢١٩ غير دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	١.٩٦	٠.١٠٤			

أشارت نتائج الجدول (١٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب الساكنين داخل مدينة مكة المكرمة وخارج مدينة مكة المكرمة في مقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٤٢٩، ٠.٥٨٧، ٠.٢٦٧،

١.٢٣١) وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حيث بلغت قيمة (ت) ٣.٧٢٥ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٠)، وتشير هذه النتائج إلى أن جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الذين يسكنون داخل مكة المكرمة لا تختلف عمّا لدى الطلاب الذين يسكنون خارج مكة المكرمة، ما عدا بُعد جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لصالح الطلاب الذين يسكنون خارج مكة المكرمة. وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسات كلٌ من (Nishita, 2000؛ Prenda, 2001؛ ثرستون Thurston, 2002 ؛ Bradford, Rutherford, Alexandra,2000؛ كاظم والبهادلي، ٢٠٠٥؛ شقورة، ٢٠١٢. ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب الجامعة الذين يسكنون خارج المدينة بحاجة ماسّة إلى مزيد من التعرف والوعي بأهمية الخدمات التعليمية والإدارية والاجتماعية المقدَّمة لهم في المجتمع الجامعي، وتوعيتهم بأهمية التواصل البنّاء والعلاقات الإيجابية بين زملائهم الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ مما سوف ينعكس أثره على الرضا العام للطلاب عن الحياة الجامعية.

الفرض الرابع:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الدافعية للتعلم تعزى إلى: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

وللتحقق من صحة الفرضية، فقد تم استخدام اختبار "ت" (t–test)؛ وفيما يلي توضيح النتائج:

الفروق تبعًا لنوع الكلية:

جدول (١٦)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس الدافعية للتعلم تبعًا لمتغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه الداخلي للهدف	إنسانية	٣٠٦	٣.٩٦	٠.٥٥١	٠.١٤٤	٣.١٦٤	٠.٠٠٢ دالة
	عملية	٢٨٢	٣.٨٢	٠.٥٥٣			
التوجه الخارجي للهدف	إنسانية	٣٠٦	٤.٢٦	٠.٥٠٨	٠.٠٩٨	٢.٣٣٣	٠.٠٢٠ دالة
	عملية	٢٨٢	٤.١٦	٠.٥١٣			
قيمة المهمة	إنسانية	٣٠٦	٤.٢٣	٠.٤٧٤	٠.١٠٢	٢.٦٧٤	٠.٠٠٨ دالة
	عملية	٢٨٢	٤.١٣	٠.٤٤٣			
ضبط معتقدات التعلم	إنسانية	٣٠٦	٤.١٦	٠.٤٩٣	٠.٠٦٨	١.٧٠١	٠.٠٨٩ غير دالة
	عملية	٢٨٢	٤.٠٩	٠.٤٧٣			
فعاليات الذات في التعلم والأداء	إنسانية	٣٠٦	٤.٢٥	٠.٤٥٥	٠.٠٦٩	١.٧٩٧	٠.٠٧٣ غير دالة
	عملية	٢٨٢	٤.١٨	٠.٤٨٠			
قلق الاختبار	إنسانية	٣٠٦	٤.٢١	٠.٤٦٦	٠.٠٦٨	١.٨٠٤	٠.٠٧٢ غير دالة
	عملية	٢٨٢	٤.١٤	٠.٤٥٠			
الدرجة الكلية	إنسانية	٣٠٦	٢٥.٠٧	٢.٣٨٨	٠.٥٤٩	٢.٨٣١	٠.٠٠٥ دالة
	عملية	٢٨٢	٢٤.٥٢	٢.٣٠٨			

تشير نتائج الجدول السابق (١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الكليات الإنسانية والكليات العملية في أبعاد: "التوجه الداخلي للهدف" حيث بلغت قيمة (ت) ٣.١٦٤ عند مستوى دلالة (٠.٠٠٢)، "التوجه الخارجي للهدف" حيث بلغت قيمة (ت) ٢.٣٣٣ عند مستوى دلالة (٠.٠٢٠)، ويُعد "قيمة المهمة" و"الدرجة الكلية" حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي (٢.٦٧٤، ٢.٨٣١) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٨، ٠.٠٠٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في بُعدي "ضبط معتقدات التعلم"، "فعاليات الذات في التعلم والأداء" حيث بلغت قيمة "ت" (١.٧٠١، ١.٧٩٧) وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب الكليات الإنسانية أكثر إدراكًا للأهداف الداخلية والخارجية الدافعة للتعلم، ويرى الباحثون أن ذلك قد يرجع إلى أن طلاب هذه الكليات بحكم طبيعة دراستهم النظرية ووضوح توصيف ومحتوى المقررات الدراسية، تصبح لديهم القابلية

أكثر نحو الدافعية للتعلم مقارنةً بأقرانهم من طلاب الكليات العملية. كما أن طلاب الكليات الإنسانية يعتمدون على أسلوب الحفظ والتذكر بشكل أكبر من استخدام عمليات عقلية عليا؛ بسبب طبيعة المحتوى الدراسي الذي يقوم في أساسه على جوانب نظرية، وبالتالي يتطلَّب الحفظ والتذكر تهيئة ظروف المكان والزمان للطلاب ليتمكنوا من الحفظ في جو يسوده الهدوء؛ الأمر الذي يؤول إلى النجاح والتفوق والحصول على درجات عالية في التخصص الدراسي. وبالنسبة لعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مقياس الدافعية للتعلم في بُعدي "ضبط معتقدات التعلم"، "فعاليات الذات في التعلم والأداء" فيعزو الباحثون ذلك إلى تشابُه أفراد عينة الدراسة من النواحي الفكرية والثقافية والاجتماعية، وبالتالي لم تظهر فروق دالة بين الطلبة في الدافعية نحو التعلم المتضمَّنة في المقياس المستخدَم في هذه الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إلياس وميدنور (Ilias & Mdnor, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب.

الفروق تبعًا للمستوى الدراسي:

جدول (١٧)
نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس الدافعية للتعلم تبعًا للمستوى الدراسي

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه الداخلي للهدف	الأول	٢٠٢	٣.٩٢	٠.٥٥٠	٠.٠٤٠	٠.٨٢٨	٠.٤٠٨ غير دالة
	الرابع	٣٨٦	٣.٨٨	٠.٥٦٠			
التوجه الخارجي للهدف	الأول	٢٠٢	٤.٣٣	٠.٤٨٦	٠.١٧٥	٣.٩٨٤	٠.٠٠٠ دالة
	الرابع	٣٨٦	٤.١٥	٠.٥١٦			
قيمة المهمة	الأول	٢٠٢	٤.٢٩	٠.٤٠٥	٠.١٥٨	٣.٩٩٩	٠.٠٠٠ دالة
	الرابع	٣٨٦	٤.١٣	٠.٤٨١			
ضبط معتقدات التعلم	الأول	٢٠٢	٤.١٩	٠.٤٣٤	٠.٠٨٩	٢.١٢٥	٠.٠٣٤ دالة
	الرابع	٣٨٦	٤.١٠	٠.٥٠٦			
فعاليات الذات في التعلم والأداء	الأول	٢٠٢	٤.٣٢	٠.٤٠٢	٠.١٥٦	٣.٨٩٤	٠.٠٠٠ دالة
	الرابع	٣٨٦	٤.١٦	٠.٤٩١			
قلق الاختبار	الأول	٢٠٢	٤.٣٠	٠.٤١٥	٠.١٨٥	٤.٧١٤	٠.٠٠٠ دالة
	الرابع	٣٨٦	٤.١١	٠.٤٦٩			
الدرجة الكلية	الأول	٢٠٢	٢٥.٣٣	١.٩٩٩	٠.٨٠٤	٣.٩٦٣	٠.٠٠٠ دالة
	الرابع	٣٨٦	٢٤.٥٣	٢.٤٩٣			

تشير نتائج الجدول السابق (١٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية وأبعاد: (التوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، ضبط معتقدات التعلم، فعاليات الذات

في التعلم والأداء، قلق الاختبار) حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي (٣.٩٦٣، ٣.٩٨٤، ٣.٩٩٩، ٢.١٢٥، ٣.٨٩٤، ٤.٧١٤) وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٠٠).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن ذوي المستوى الدراسي الأول هم الأفضل في الدافعية للتعلم مقارنةً بطلاب المستوى الرابع، وبالتالي تبدو هذه نتيجة منطقية –من وجهة نظر الباحثين–، فهم أكثر شغفًا وإقبالًا على التعليم الجامعي وانتقالهم من التعليم العام إلى التعليم الجامعي وقد تكون فرصة لهم لربط الخبرات الجديدة بالسابقة، ويضعون أهدافًا معرفية وخططًا منظمة تُمكِّنهم من اكتساب المعرفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة العادلي (٢٠٠٦).

بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المستوى الدراسي الأول والرابع في مقياس الدافعية للتعلم في بُعد التوجه الداخلي للهدف، حيث بلغت قيمة (ت) ٠.٨٢٨، عند مستوى دلالة (٠.٤٠٨). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوتسي (Utsey 2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب المستوى الأول والنهائي.

الفروق تبعًا لمكان السكن:

جدول (١٨)
نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس الدافعية للتعلم تبعًا لمكان السكن

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه الداخلي للهدف	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٣.٩٠	٠.٥٥٨	٠.٠٣١	٠.٥١٥	٠.٦٠٧ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٣.٨٧	٠.٥٤٩			
التوجه الخارجي للهدف	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٤.٢٣	٠.٥٠٧	٠.٠٨٥	١.٥٣٩	٠.١٢٤ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٤.١٤	٠.٥٣٦			
قيمة المهمة	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٤.٢١٤	٠.٤٥١	٠.١٣٠	٢.٦١٤	٠.٠٠٩ دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٤.٠٨	٠.٥٠١			
ضبط معتقدات التعلم	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٤.١٤	٠.٤٨١	٠.٠٦٠	١.١٤٠	٠.٢٥٥ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٤.٠٨	٠.٤٩٩			

فعاليات الذات في التعلم والأداء	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٤.٢٢	٠.٤٦١	٠.٠٢٣	٠.٤٦٠	٠.٦٤٦ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٤.١٩	٠.٥٠٠			
قلق الاختبار	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٤.١٩	٠.٤٥٨	٠.٠٩٧	١.٩٥٢	٠.٠٥١ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٤.٠٩	٠.٤٦٠			
الدرجة الكلية	داخل مكة المكرمة	٤٨٤	٢٤.٨٨	٢.٣٣٢	٠.٤٢٦	١.٦٦٨	٠.٠٩٦ غير دالة
	خارج مكة المكرمة	١٠٤	٢٤.٤٥	٢.٤٨٥			

أشارت نتائج الجدول السابق (١٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب الساكنين داخل مدينة مكة المكرمة وخارج مدينة مكة المكرمة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الجامعية وأبعاده، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٦٦٨، ٠.٥١٥، ٢.٦١٤، ١.١٤٠، ٠.٤٦٠، ١.٩٥٢) وهي قيم غير دالة إحصائيًا، ما عدا بعد قيمة المهمة حيث بلغت قيمة (ت) ٢.٦١٤ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٩)، وتشير هذه النتائج إلى أن الدافعية للتعلم لدى الطلاب الذين يسكنون داخل مكة المكرمة لا تختلف عمّا لدى الطلاب الذين يسكنون خارج مكة المكرمة، ما عدا بُعد قيمة المهمة لصالح الطلاب الذين يسكنون داخل مدينة مكة المكرمة. وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسات كلٍّ من (خليفة، ١٩٩٧؛ ولترز وروسينثال (Wolters & Rosenthal, 2000 ؛ أوتسي Utsey, 2006؛ Yumusak, necmettin. ; Sungur, Semra & (Cakiroglu, Jale,2007

الفرض الخامس:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الطموح تعزى إلى: نوع الكلية (إنسانية / علمية)، المستوى الدراسي (الأول / الرابع)، مكان السكن (داخل مدينة مكة المكرمة / خارج مدينة مكة المكرمة).

وللتحقق من صحة الفرضية، فقد تم استخدام اختبار "ت" (t–test)؛ وفيما يلي توضيح النتائج:

الفروق تبعًا لنوع الكلية:

جدول (١٩)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس مستوى الطموح تبعًا لمتغير نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	إنسانية	٣٠٦	٤.٠٠	٠.٥٩٦	١.٦٧٤	٠.٦٦٤	٠.٥٠٧ غير دالة
	عملية	٢٨٢	٣.٩٧	٠.٥٧٩			

تشير نتائج الجدول السابق (١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب الكليات الإنسانية والكليات العملية في مقياس مستوى الطموح، حيث بلغت قيمة (ت) ٠.٦٦٤ عند مستوى دلالة (٠.٥٠٧) وهي قيم غير دالة إحصائيًّا. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن مستوى الطموح لدى الطلاب يُعتبر سمة من أهم سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أن الطموح صفة موجودة لدى الكافة تقريبًا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهو يُعبِّر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة. وتتفق هذه النتائج جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسات كلٌّ من (الأغا، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠٠٨).

الفروق تبعًا للمستوى الدراسي:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس مستوى الطموح تبعًا للمستوى الدراسي

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	الأول	٢٠٢	٤.٠٩	٠.٤٦١	٨.٠١٢	٣.٠٤٢	٠.٠٠٢ دالة
	الرابع	٣٨٦	٣.٩٣	٠.٦٣٨			

دلَّت معطيات نتائج الجدول (٢٠) على وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب المستوى الدراسي الأول وطلاب المستوى الرابع لصالح طلاب المستوى الأول في مستوى الطموح، حيث بلغت قيمة (ت) ٣.٠٤٢، عند مستوى دلالة (٠.٠٠٢)، وهي قيم دالة إحصائيًّا.

وتتفق هذه النتائج جزئيًّا مع ما توصلت إليه دراسات كلٌّ من (توفيق، ٢٠٠٢)، و(بركات، ٢٠٠٨).

الفروق تبعًا لمكان السكن:

جدول (٢١)

نتائج اختبار "ت" (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات على مقياس مستوى الطموح تبعًا لمكان السكن

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مستوى الطموح	داخل مدينة مكة المكرمة	٤٨٤	٤.٠٠	٠.٥٦٥	٠.٠٧٥	١.١٨٢	٠.٢٣٨ غير دالة
	خارج مدينة مكة المكرمة	١٠٤	٣.٩٣	٠.٦٨٢			

أشارت نتائج الجدول السابق (٢١) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب داخل مدينة مكة المكرمة وخارجها في مستوى الطموح، حيث بلغت قيمة (ت) ١.١٨٢، عند مستوى دلالة (٠.٢٣٨) وهي قيم دالة إحصائيًا. وتختلف هذه النتائج جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسات كلٍّ من (عبد ربه، ١٩٩٥؛ توفيق، ٢٠٠٢؛ حسان، ٢٠٠٥؛ آلاء رحيم، وعبدالمحسن، ٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن للطموح دورًا مهمًّا في حياة طلاب الجامعة ومستقبلهم؛ لأن الطالب الطموح يتميَّز بالتفاؤل تجاه حياته ومستقبله، ولديه القدرة على تحديد أهدافه، واتخاذ قراراته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق، ولا يستسلم للفشل ويتحمَّل الإحباط، ومن ثم فإنه يشعر بقيمة الحياة ومعناها. كما يُعتبر مستوى الطموح سمة من أهم سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أن الطموح صفة موجودة لدى كافة طلاب الجامعة تقريبًا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهو يُعبِّر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة.

ويرى الباحثون أن مستوى الطموح لدى طلاب الجامعة قد يتأثر بعوامل عدّة، مثل: البنية التحتية للحياة الجامعية، والأهداف، والبيئة، والخبرات، وخبرات النجاح وخبرات الفشل، والتكوين النفسي للفرد، والميول، والاستعدادات، والقدرات والإمكانات، وثقافة المجتمع، والإطار المرجعي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يُقدِّم الباحثون بعض المقترحات والتطبيقات الإرشادية والتربوية في هذا المجال، وهي:

١- العمل على تحسين الخدمات المتعلقة بجودة الحياة الجامعية كتحسين جودة العلاقات الإنسانية بين الطلاب وأعضاءهيئة التدريس، وجودة نظام الاختبارات والتقييم، وضبط معتقدات التعلم وزيادة فعالية الذات في التعلم والأداء.

٢- الاهتمام بتحسين جودة الحياة الجامعية وعناصرها لدى طلاب الجامعة من خلال تحسين مكوناتها بتشجع الطلاب على المشاركة في المهام والأنشطة التعليمية التي يمارسونها؛ مما يزيد من مستويات الطموح لديهم في حياتهم.

٣- توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو الاهتمام بفتح قنوات التواصل البنّاء مع طلاب الجامعة، وتفسير نظام الاختبارات ومعايير التقويم وتوضيح توصيف المقرر ومتطلباته.

٤- تشجيع طلاب الجامعة على الانخراط في النوادي الجامعية بعمادة شؤون الطلاب، أو ممارسة هوايات وأنشطة مختلفة، وحضور المحاضرات والدورات والورش التدريبية، والعمل على تطوير وتنمية طاقاتهم ومواردهم لكي ينسجموا مع المجتمع الجامعي بشكل أفضل.

٥- العمل على تفعيل مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة، والذي يعنى بحالات عدم التوافق والرضا العام عن الحياة لدى بعض الطلاب من ذوي المستويات التعليمية المختلفة.

٦- عمل برامج توعوية للطلاب المستجدين؛ لزيادة شعورهم بالأمان والسعادة والصحة النفسية والتفاؤل والرضا بالحياة الجامعية.

دراسات وبحوث مقترحة:

- إجراء دراسة حول جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى طالبات كليات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة وفروعها.
- إجراء دراسة مقارنة حول جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى طلاب وطالبات كليات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة.
- إجراء دراسات حول جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبدالله، وسيدة صديق، عبدالرحيم(٢٠٠٦). دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. وقائع ندوة عمم النفس وجودة الحياة. مسقط: جامعة السلطان قابوس، ١٧ – ١٩ ديسمبر، ٢٧٧– ٢٧٨.

أبو شاهين، صباح كمال(١٩٩٥). مستوى الطموح لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي المصابين بشلل الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس.

الأغا، توفيق محمد توفيق(٢٠٠٥). مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

آلاء رحيم، اقبال عبدالحسين(٢٠١٢). البناء القيمي وعلاقته بمستوى طموح طلبة جامعة بغداد . مجلة كلية التربية الأساسية – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية – العراق،ع ٧٣، ، ٤٢٩ – ٤٤٨.

العتومي، عدنان يوسف (٢٠٠٥). علم النفس التربوي. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

آمال باظة، عبد السميع(٢٠٠٤). مقياس مستوي الطموح لدى المراهقين والشباب، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أمل البكري(٢٠٠٧). علم النفس المدرسي. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.

بركات، زياد (٢٠٠٨). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات . المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد، فلسطين، مج١،ع٢، ٢١٩– ٢٥٥.

بسماء أدم، الجاجان، (٢٠١٤). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات الإنسانية، ع٥، سوريا.

توفيق، محمد إبراهيم(٢٠٠٢). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

الثنيان، أحمد عبد الله (٢٠٠٩) . جودة الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٥) . النمو النفسي والتكيف الاجتماعي . القاهرة : دار النهضة العربية .

الحامد، محمد بن معجب(٢٠٠٣). دافعية الانجاز المدرسي كيف نجعلهم يحبون المدرسة، الرياض: العبيكان.

حسان ، حسين أحمد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس.

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

حلمي، غرايبه، عايش موسى، الزعبي، رفعة رافع، بني مصطفى ، رضوان ، السلطي ، ناديه سميح، الجراج، عبد الناصر(٢٠٠٤). علم النفس العام . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رشا الناطور(٢٠٠٧). مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة دمشق.

رغداء نعيسة(٢٠١٢). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين، مجلة جامعة دمشق، مج٢٨، ع١،١٤٥–١٨١.

رؤية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦). أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. الرياض. متاح من: www.vision2030.gov.sa

الزيات، فتحي مصطفي(١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة: دار النشر للجامعات.

زينب شقير، محمود أبو العينين، سناء عماشة ،حسن حسين ، و القرشي، خديجة ضيف الله. "جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوى بجامعة الطائف ".دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب ع ٣٢، ج ١ (٢٠١٢): ٩١ – ١٣٢.

سليمان، شاهر خالد (٢٠٠٨). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، ع(١١٧) ، ١١٧–١٥٠.

شادية التل، أحمد، الريماوي، محمد عودة، العتوم، عدنان يوسف، علاونه، شفيق، فلاح، البطش ،محمد وليد، الزغول، رافع عقيل ، الزغول، عماد عبد الرحيم، شريم، رغده حكمت، جبر، فارس

الشايب، سناء محمد سليم(١٩٩٩). نوع التعليم والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح. مجلة علم النفس، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب. العدد (٥). السنة (١٣). ١٥٨–١٧٣.

شقورة، يحي عمر(٢٠١٢). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر– غزة.

العادلي، كاظم كريدي (٢٠٠٦). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة (٣٧–٤٧). جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان، ١٧–١٩ ديسمبر.

عاقل، فاخر(٢٠٠٣). معجم العلوم النفسية. القاهرة : شعاع للنشر والعلوم.

عبد ربه، صفوت أحمد(١٩٩٥). دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة الثانوية. ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس. القاهرة.

عبدالحميد، حسن عزت (١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،١٣٣، ١٠١–١٥٢.

عبدالحميد، حسن عزت(١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٣، ١٠١ – ١٥٢ .

عبدالمطلب، السيد الفضالي(٢٠١٤). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق،(٨٣)، ٧١– ١٢٦.

عبدالمعطي، حسن مصطفى(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 " ١٥–١٦مارس، ١٣–٢٣.

العتيبي، لفا محمد هلال (٢٠١٤). تصميم مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة. مجلة القراءة والمعرفة ، مصر ، ع(١٤٨) ، ٢٤١–٨٠ .

الغنبوصي، سالم بن سليم بن محمد. "جودة المناخ الجامعي ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها ".التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية مج ١٢، ع ٢٥ (٢٠٠٩): ٨٩ – ١٢٠.

فتحية حمادي، حسين(١٩٩٣). مستوى الطموح وعلاقته بكل من العصابية والتكيف النفسي والعائلي لدى طلاب جامعة الإسكندرية . ماجستير غير منشورة جامعة الإسكندرية.

قطامى ، يوسف(١٩٩٠). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. عمان: دار الشروق.

القطناني، علاء(٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

كاظم، علي مهدي؛ البهادلي، عبد الخالق نجم (٢٠٠٥) جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة"، مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك، ٦٧– ٨٧. متاح على شبكة المعلومات العالمية، من موقع: http://www.ao–academy.org/docs/third_issue_١doc.

كاميليا عبد الفتاح، إبراهيم(١٩٩٠). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية . القاهرة : دار النهضة العربية.

كاميليا عبدالفتاح، إبراهيم(١٩٨٣). مستوي الطموح والشخصية، بيروت: دار النهضة العربية.

محمود، شريف مهني (٢٠٠١). دراسة الاغتراب وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب الثانوي العام والفني الصناعي . رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة : جامعة عين شمس.

المعشنى، مسلم بن أحمد سهيل(٢٠٠٩). أثر تفاعل استراتيجيتين لتجهيز المعلومات مع أسلوب التعلم في الدافعية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان . رسالة دكتورا غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بالقاهرة، مصر.

معوض ، محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم(٢٠٠٥). مقياس مستوى الطموح . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منسي، محمود عبد الحليم؛ كاظم، علي مهدي (٢٠١٠) . تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك) الولايات المتحدة الأمريكية، مج(١)، ع(١)، ٤١–٦٤.

النادر، هيثم محمد(٢٠١٧). جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 32، ع5 ، ٩١– ١١٨، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Audin, K., Davy, J. & Barkham, M. (2003). University quality of life and learning: An approach to student well-being, satisfaction and institutional change. Journal of Further and Higher Education, 27, 365-382.

Bandura, A. 1986. Social foundations of thought and action : Asocial cognitive theory .New York :Englewood cliffs, Prentice Hall.

Bonomi , A. , Patrick , D. & Bushnel , D. (2000). Validation of the United states version of the world health organization quality of Life (WHOQOL) measurement Journal of Clinical Epidemoil , 53(1), 1-12 .

Bradford, Roger; Rutherford, Donna L. & john, Alexandra (٢٠٠٠). Quality of life in young people: Ratings and Factor structure of Quality of life profile. Journal of Adolescence; Vol. ٢٥, No. (٣), PP. ٢٦١-٢٧٤.

Braten , I . & Olaussen , B.S. (١٩٩٨) : the relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegjan college students . Contemporary Educational Psychology . Vo l. ٢٣, No . ٢, PP. ١٨٢-١٩٤.

Chamberlan, Kerry., (١٩٨٥). Value dimention, cultural differences and the prediction of perceived Q. O. F.,: Social Indicators Research, Vol. ١٧, No. (٤), P. ٣٦٤.

Cocherham C. W; Abel T. & Lus chen G., (١٩٩٣). Maxweber Formal Rationality, and Health life styles. The Sociological Quarterly, P. ٣٤.

Davis, S. (2007): Effects of motivation, preferred learning styles, and perceptions An unpublished doctoral dissertation, University of Florida.

Fox, S. (2003). Validation and testing of fox simple quality of Life Scale. Journal of intellectual Disability Research, 4(2), 126-135.

Froiland , J. M.(2005). Improving the intrinsic motivation to learn of fourth and fifth graders: A motivational enhancement delivered fifth through a social

Grey, R., (٢٠٠٢). Survivor. College Style career world. Vol. ٣٠, issue ٦, PP. ٢٢-٣٢.

Hajiran,H.(2006) :Toward aQuality of life Theory ,Net Domestic Product of Happiness . Social Indicators Research ,75(1) ,31-43.

Henning, M. Krageloh, C. , Hawken , S. , Doherty, L,Zhao, Y . & Shulruf, B.(2009). Motivation to Learn, Quality of Life and Estimated Academic Achievement: Medical Students Studying in New Zealand . Journal of the International Association of Medical Science Educators 2(1), 221-225.

Ilias, K. & Mdnor , M. (2015) . Relationship Between Quality of Life , Academic Behavior and student Motivation in Teachers , Training Institute , Malaysia. Academic Research International, 2(2), 421-425.

Klomduang , M.&Tayraukham, S. (2009). The Relationship Between Factors Quality of Life and Learning Motivation of University Students . The Social Sciences , 4(1), Issue (6) , 593-597.

Moe , A. ; Cornoldi , C. : De Beni , R. & Veronese , L. (2004) : How can a students depressive attitude interfere with the use of good self-regulation skills ? . Advances in Learning and Behavioral Disabilities , Vol. 17 , PP . 207-220 .

Norouzi, M. (2012). Relationship of Quality of Life and Achievement Motivation with Under Graduate Students Anxiety . Open Access Scientific Reports, 1(1), 200-224.

Nota , Laura ; Soresi , Salvatore. & Zimmerman ,Barry .J. (2004) . Self-regulation and academic achievement and resilience a longitudinal study . International Journal of Educational Research , Vol. 41 , No . PP . 198-215 .

of alienation in middle school. Journal of Educational psychology, 91 (1), 62-75.

of classroom climate on achievement in ninth and tenth grade math students .

Rao , N . ; Moely , B. E. & Sachs , J. (2000) : Motivational beliefs , study strategies , and mathematics attainment in high _ and low _ achieving Chinese secondary school students. Contemporary Educational Psychology , No. 25 , No. 1 , PP. 287-316 .

Razaviyayn, M., Padash, Z. & Moradi, A. (2012). The Determination of Self – Esteem, Self- Efficacy and Achievement womene's Quality of Life. Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 4(2), 447-4461 .

Rocco, F.(٢٠٠٥). An investigation of the relationship between intrinsic motivation and skill acquisition during summer school, An unpublished doctoral dissertation, University of California .

Sacks, G. & Kern , L. (2008). A comparison of Quality of Life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disability . Journal of Behavioral Education, 17(1), 111-127.

Sarfino, Edward P., (١٩٩٠). Health psychology. John Wiely & Sons, inc, Canda .

Ship, G., (٢٠٠٠). Life skills master for students with special needs. Eric clearing house on handicapped and Gifted children reston .

Tayler , M. (2005). Motivation of adolescent students toward success in school Eileen Friday. http.//by Fgcu.edu./1-4.

Truston, L., (٢٠٠٢). Practical Partnerships: Analysis and results of a cooperative life skills program for At-risk rural youth. Journal of Education for Students Placed at Risk, Vol. ٧, Issue, ٣, PP. ٣١-٣١٣

Utsey , C. J . (2006) : Differences in motivational beliefs and learning strategies of physical therapist students in classroom and clinical settings . Dis. Abs. Int. , 67 (6-A) , P . 128 .

Walters, G., (٢٠٠٠). The self. Altering Process: Exploring the Dynamic nature of life style Development and change Westport. Connecticut, London .

Wolter , C.A . & Rosenthal , H. (2000) : The relation between students motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies International Journal of Education l research. Vol. 33 , No. 7-8 , PP. 801-820 .

Wu , J . H. (2006) : Significant factors in college students motivation and learning strategies in English courses in Taiwan . Dis . Abs. Int. , 67 (10-A) , P. 333 .

Yumusak , necmettin. ; Sungur, Semra & Cakiroglu , Jale. (2007) : Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation . Educational Research and Evaluation , Vol. 13 , No. PP. 53-69 .

يشكر الباحثون عمادة البحث العلمي "معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي(سابقاً)" بجامعة ام القرى

على دعم مشروع الدراسة رقم (٤٣٥٠٤٠٠٤)