دور الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي في جودة الحياة الأكاديمية المدرَكة والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية[1]

د/ رياض سليمان السيد طه[2]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

د/ أحمد عباس منشاوي عباس[3]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة عين شمس

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقات السببية بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كانت جودة الحياة الأكاديمية المدركة تختلف تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث) ومتغير التخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما، وتكونت عينة البحث من (٣٩١) من طلاب الفرقة الرابعة المقيدين بالعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) بكلية التربية جامعة عين شمس، وطُبقت عليهم أدوات البحث وهي: مقياس الطموح الأكاديمي، ومقياس الميل الأكاديمي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وقد تم الحصول على نتائج الطلاب كمؤشر للتحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية، كما توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي، بينما كانت هناك تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط، بالإضافة لذلك توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وأخيرًا كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأكاديمية المدركة، الطموح الأكاديمي، الميل الأكاديمي، التحصيل الدراسي.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٠٢١/٩/٢٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٠٢١/١٠/١٤

[2] ت: ٠١١٤٤٧٨٢٣٤٠ Emal: riad_taha@edu.asu.edu.eg

[3] ت: ٠١١٢٨٢٢٥١٥١ Emal: ahmedabbas@edu.asu.edu.eg

مقدمة

تعد **جودة الحياة** Quality of life من الموضـــوعات البحثية المهمة التي تم التركيز عليها كثيرًا في البحوث النفسية خاصـةً مع تزايد الاهتمام بالجوانب الإيجابية التي يتناولها علم النفس بشكل عام، وعلم النفس الإيجابي بشكل خاص؛ والذي يهتم بكل ما يؤثر إيجابيًا في صحة الإنسان النفسية وبالتالي يجعل حياة البشر أفضل.

وتعد جودة الحياة مفهومًا يتميز بالدينامية، ويشـتمل على مكونات نفسـية واجتماعية وذاتية، ويندرج تحته جميع عناصـر الصـحة النفسـية الإيجابية، ويركز هذا المفهوم على كيفية إدراك الفرد لجوانب حياته النفســية ومدى ســيطرته عليها، وامتلاكه لروابط اجتماعية إيجابية مع الآخرين (Diener, 1999, p.273).

وتتحقق جودة الحياة بأن يعيش الفرد متمتعًا بصـــحة بدنية وعقلية وانفعالية بشـــكل مقبول ومُرضـي، بالإضـافة إلى تمتعه بكفاءة ذاتية واجتماعية عالية، ورضـاه عن حياته الأسـرية والمهنية والاجتماعية، وتحقيقه لحاجاته وطموحاته (زينب شقير، ٢٠٠٩، ص٣).

وتعد **جودة الحياة الأكاديمية** Quality of academic life أحد روافد جودة الحياة التي تتصـل بالدراسـة والتعلم؛ حيث يشـير (Ahangar, 2010, p.954) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية هي توظيف الطالب الجيد لقدراته الذهنية والإبداعية ومهاراته الوجدانية من أجل تحقيق أهدافه من التعلم، كما أن تحقيق أعلى درجة من جودة الحياة للطلاب يعد من أهم أهداف التعليم الجامعي.

كما يرى (Sirgy et al., 2007, p.346) أن جودة الحياة الأكاديمية هي الشـــعور العام بالرضا الذي يَخبُره الطالب بالنسبة لحياته في الجامعة.

وتعد خبرات الطلاب المدرَكة لجودة الحياة الأكاديمية من المؤشـــرات المهمة والمؤثرة في **تحصيل الطلاب الدراسي**، كما أن ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية المدرَكة لدى الطلاب يجعلهم يشـعرون بالارتباط والانتماء للجامعة وإدراكها على أنها مكان جذاب ومريح بالنسـبة لهم، مما يعزز دافعيتهم للتعلم ويحسن من أدائهم الأكاديمي (Pedro et al., 2016, p.295).

وفي ضـــوء ما يواجهه طلاب المرحلة الجامعية من ضـــغوط وتحديات في دراســـتهم، فإن تمتعهم بدرجة كبيرة من جودة الحياة الأكاديمية يجعلهم قادرين على التكيف والتوافق مع التطورات العلمية في دراسـتهم، وبالتالي قد يؤثر ذلك إيجابيًا في مسـتوى تحصـيلهم الدراسـي، لذا يجب على المهتمين بالتربية دراســة مفهوم جودة الحياة الأكاديمية دراســة مســتفيضــة، والبحث في العوامل

والمتغيرات النفسية التي تؤثر فيه إيجابيًا وهو ما يسهم في تحسين العملية التعليمية، ولعل من أهم هذه المتغيرات التي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي للطلاب.

وترى (جويدة بلحمد، ٢٠١٥، ص٢٩) أن **مستوى الطموح** Aspiration هو إحدى سمات الشخصية الإنسانية، ويتمتع الأفراد بدرجات متفاوتة من مستوى الطموح والتي تعبر عن تطلعهم لتحقيق أهدافهم سواء القريبة أو البعيدة.

ويعبر **الطموح الأكاديمي** Academic aspiration عن رغبة المتعلم في الإنجاز وتحسين مستوى تعلمه، ورغبته في تحديد أهدافه المستقبلية والعمل في الوقت الحاضر على تحقيق هذه الأهداف مستقبلًا (Ali, 2018, p.34).

كما أن الطموح – كسمة شخصية – يدفع الفرد لصياغة أهدافه في الحياة وبذل الجهد من أجل تحقيق هذه الأهداف في ضوء إمكاناته وقدراته المتاحة، بالإضافة لذلك فإن هذا الطموح يجعل الفرد ينظر إلى حياته بشكل أكثر إيجابية ويدركها بأنها أكثر جودة (Pandey & Tripathi, 2018, p.53).

كما أن **الميل الأكاديمي** academic interest يعبر عن التوجهات الشخصية personal orientations لدى المتعلم تجاه الأنشطة التي تهدف إلى نمو معرفته ومهاراته الأكاديمية (Lee & Durksen, 2018, p.120)، ويعد الميل الأكاديمي من المتغيرات الحاسمة التي تسهم في جوانب مختلفة من تعلم الطلاب مثل الانتباه المستمر، ومداخل التعلم، والأداء الأكاديمي، والاندماج الأكاديمي academic engagement، ودافعية التعلم والتي تشكل مظاهر جودة الحياة الأكاديمية (Hidi & Renninger, 2006, p.111).

لذا يركز البحث الراهن على دراسة العلاقات السببية بين الطموح الأكاديمي، والميل الأكاديمي، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة، والتحصيل الدراسي، في ضوء نموذج بنائي، ومعرفة أفضل نموذج يمكن استخراجه من هذه المتغيرات.

مشكلة البحث

يلتحق الطلاب بكليات التربية بناء على ترشيح مكتب التنسيق وفقًا لمجموع درجاتهم في الثانوية العامة وترتيب رغباتهم في التقدم للالتحاق بالكليات المختلفة، ويعتمد ترتيب هذه الرغبات في المقام الأول على ميول الطلاب الأكاديمية وطموحهم الأكاديمي في المستقبل، وبالمثل يلتحق الطلاب بالتخصصات الأكاديمية المختلفة داخل كلية التربية بناءً على التنسيق الداخلي للكلية والذي

يعتمد في الأســاس على ترتيب رغبات الطلاب للالتحاق بالأقســام المختلفة، ويرى الباحثان أنه كلما كان ترشـيح الطالب للكلية والقسـم الملتحق بهما متوافقًا مع ميوله الأكاديمية وطموحه الأكاديمي، فإن ذلك قد يكون له أثرًا إيجابيًا في شعور الطالب بجودة حياته الأكاديمية في الجامعة المتمثلة في شعوره بالرضـــا والاهتمام والحماس والاندماج الأكاديمي وغيرها من مظاهر جودة الحياة الأكاديمية، وكلما زادت جودة الحياة الأكاديمية، فإن ذلك يُظهر توفر العوامل التي تؤثر إيجابيًا في تحصـــيل الطلاب الأكاديمي.

في المقابل، فإن ترشــيح الطالب لكلية ما أو لقســم ما لا يتفق مع ميوله الأكاديمية وطموحه الأكاديمي قد يؤثر سلبًا على شعوره بجودة الحياة الأكاديمية في الجامعة مما يؤثر سلبًا في تحصيله الأكاديمي، ويرى الباحثان أن دراســة العوامل المســهمة في تحقيق جودة الحياة الأكاديمية مثل الميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي تســاعد بشـكل كبير في فهم أكثر لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية ومدى تأثيره على تحصيل الطلاب الدراسي، وكذلك دراسة تأثير كل من الميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي على التحصــيل الدراســي عبر جودة الحياة الأكاديمية، ورغم أهمية هذه المتغيرات والعلاقات المتبادلة الموجودة بينها فإن الباحثين لم يطلعا على أية دراســة عربية أو أجنبية تناولت هذه المتغيرات معًا في نموذج بنائي، وهو ما يشـير إلى ضـرورة دراسـة هذه المشـكلات الواقعية لدى طلاب الجامعة بشـكل عام وطلاب كلية التربية بشـــكل خاص من جوانبها المختلفة ودراســـة العوامل التي قد تســـاعد في مواجهتها لإمكانية الوصول إلى تحقيق جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب.

وتعد جودة الحياة الأكاديمية مؤثرًا مهمًا على التحصيل الدراسي للطلاب؛ حيث يرى (حسن عـابـدين، فتحي الشـــرقـاوي، ٢٠١٦، ص١٥٥) أن تمتع الطلاب بـدرجـة عـاليـة من جودة الحياة الأكاديمية مهم للغاية حتى يتوافقوا مع ما يدور حولهم سـواء على المسـتوى الذاتي أو الموضـوعي، وذلك في ظل التحديات التي تواجه الطلاب في مجال التعلم والتعليم والناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية.

ويشير (Alghamdi & McGregor, 2021, p.129) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية تعد عاملًا مهمًا يســاعد الطلاب على التكيف والحفاظ على مســتوى المشــاركة في البيئة التعليمية، كما تؤثر على جهودهم ومثابرتهم perseverance من أجل تلبية المتطلبات الأكاديمية بشكل مُرضي.

وتشـتمل جودة الحياة الأكاديمية على جوانب متنوعة مثل الجوانب التعليمية والبدنية والنفسـية والاجتماعية والترفيهية وغيرها من الجوانب التي يعد إدراك الطالب لها بشكل إيجابي تعبيرًا عن جودة حياته الأكاديمية؛ والتي تعد من المتغيرات المهمة في بيئة التعلم؛ حيث تعد موجِّهة لاتجاهات المتعلم

نحو تعلمه، وبالتالي تؤثر على تعزيز أداء الطالب في مواقف التعلم المختلفة، لذا فهي في حاجة لمزيد من الدراســـات التي تبحث مفهوم جودة الحياة الأكاديمية والمتغيرات المرتبطة بها (Rezaee et al., 2019, p.571).

كما ترى (El Hasan, 2011, p.14) أن فهم العوامل الأساسية التي تؤثر في جودة الحياة الأكاديمية يساعد المسؤولين عن الجامعات في توزيع المصادر المتاحة في الجامعة بشكل فعال من أجل تعظيم الاســـتفادة منها، كما أن قياس جودة الحياة الأكاديمية للطلاب مهم لأغراض التقويم التشـخيصـي والتكويني والتجميعي للمؤسـسـة، كما يتيح فرصـة للطلاب للتعبير عن درجة اندماجهم داخل الجامعة، وهو ما يؤدي إلى زيادة فرص نجاحهم وتحسن تحصيلهم الدراسي.

ويتضح مما سبق أن جودة الحياة الأكاديمية من المتغيرات المهمة والمؤثرة بشكل إيجابي في الأداء الأكاديمي للطلاب واندماجهم وتكيفهم مع الحياة الأكاديمية، ويتضـــح ذلك مما هو متواتر من نتائج الدراسات التي تشير إلى أهميتها وضرورة دراستها ودراسة العوامل التي قد تؤثر فيها، مما يجعل دراستها ضرورة ملحة في الدراسة الحالية لزيادة فهمها ومعرفة ما يؤثر فيها من عوامل قد تساعد على تحسـين التحصـيل الأكاديمي للطلاب، ورغم ذلك فإن الدراسـات التي تناولت جودة الحياة الأكاديمية والعوامل المؤثرة فيه مازالت قليلة وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث وهو ما أكد عليه (Rezaee et al., 2019, p.571)، (Pedro et al., 2020, p.50).

وقد توصـلت نتائج الدراسـات التي تناولت كلا المتغيرين إلى وجود علاقة دالة إحصـائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـيل الدراسـي، وهو ما أكدته دراسـات (Arslan & Akkas, 2014)، (Pedro et al., 2016)، (Rezaee et al., 2019)، (Toraman et al., 2020).

ويعد الطموح الأكاديمي من العوامل المهمة التي تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـيل الدراسـي؛ حيث يشير (Caprara et al., 2008, p.526) إلى أن مستوى الطموح له أهمية كبيرة في حياة الطالب بصفة عامة، وفي حياته الأكاديمية بصفة خاصة؛ حيث يستطيع التقدم والإنجاز إذا كانت لديه تطلعات إيجابية للمسـتقبل، وأصـبحت لديه أهداف يسـعى لتحقيقها؛ فالطالب ذو مستوى الطموح المرتفع يسعى دائمًا إلى النجاح والتفوق كما يتميز بأن تطلعاته في تزايد مستمر.

ويرى (Goswami & Singh, 2020, p.53) أن المتعلم الطَموح أكاديميًا يحدد أهدافه التعليمية بشكل واقعي في ضوء صفاته الجسدية والذهنية ووفقًا للظروف البيئية التي يعيش فيها، كما أن الطموح الأكاديمي له تأثير مباشـر وغير مباشـر على التحصـيل الدراسـي، بالإضـافة لذلك فهو

يرتبط بعدة متغيرات مثل الذكاء، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والعلاقات الأسرية، وجودة حياته الأكاديمية.

كما أن الطموح الأكاديمي يعني تحديد المتعلم لمستوى محدد يطمح أن يصل إليه ويتوقعه لنفسه، ويتصل هذا المستوى بتحصيله الدراسي أو إنجازه العلمي أو المهني؛ أي أن الفرد يضع مستوى من الأهداف التي يتوقع تحقيقها، ويعتمد ذلك على مدى كفاءته وقدرته على ملاءمة الظروف الخاصة به والبيئة المحيطة به (فرج عبد القادر، ٢٠٠٩، ص١١٥٣).

ويرى (Ali, 2018, p.35) أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط بالعديد من السمات التي تميز مرتفعي الطموح الأكاديمي مثل السعي وراء المعرفة الجديدة، والثقة في تحقيق الأهداف، والقدرة على وضع أهداف وخطط بديلة، والإنجاز والاعتماد على الذات، ووضوح الأهداف وواقعيتها، وتحمل المسؤولية، والتخطيط للمستقبل وعدم استعجال النتائج، وحب المنافسة والكفاح من أجل تحقيق الأهداف، وكل هذه الخصائص ترتبط بإدراكهم جودة عالية لحياتهم الأكاديمية، وبالتالي تؤثر إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي.

وبالنظر إلى الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي يتضح أن الدراسات تناولت في معظمها مفهوم الطموح بشكل عام بينما دراسات قليلة قد تناولت الطموح الأكاديمي وهو ما أشارت إليه (عفاف عبد اللاه، ٢٠٢٠، ص٥٦٣) كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الطموح الأكاديمي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى.

وقد توصلت نتائج الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي من جهة وجودة الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي من جهة أخرى إلى وجود علاقات دالة إحصائيًا بين الطموح الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية وهو ما أكدته دراسات (مريم حسين، ٢٠١٧)، (Pandey & Tripathi, 2018)، (عفاف عبد اللاه، ٢٠٢٠)، وكذلك بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهو ما أكدته دراسات (Cunningham et al., 2009)، (Leung et al., 2010)، (جويدة بلحمد، ٢٠١٥)، (Ali, 2018)، (Goswami & Singh, 2020).

ويعد الميل الأكاديمي من العوامل المهمة التي تؤثر على جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي؛ حيث يشير (Lee & Durksen, 2018, p.122) إلى أنه يبدو بديهيًا أن متغير الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي يعد متغيرًا حاكمًا لصدق البنية لمتغير الميل الأكاديمي؛ بمعنى أن الأشخاص الذين لديهم ميلًا كبيرًا نحو تخصص أو مجال أكاديمي معين، يُتوقع أن يكون

أداؤهم الأكاديمي أفضل مما لو كانوا أقل ميلًا نحو تخصصهم الأكاديمي، ورغم ذلك فإن البحوث التي أجريت في هذا الإطار قليلة وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث التي تتناول العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ومدى تنبؤ الميل الأكاديمي للأفراد نحو تخصصهم بالتحصيل الدراسي لديهم.

كما يوضح (Köller et al., 2001, p.448) أن الميل الأكاديمي يعد أحد المحددات الدافعية motivational determinants للتحصيل الدراسي؛ حيث يتضح تأثير الميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي للطلاب وعلى العملية التعليمية والسياق الأكاديمي بشكل عام، كما أن له تأثيرًا إيجابيًا على شعور المتعلم بالرضا عن حياته الأكاديمية وهو من أهم مؤشرات إدراك المتعلم لجودة حياته الأكاديمية.

وقد توصلت نتائج الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرين، كما أن الميل الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل الدراسي، وهو ما أكدته دراسات (Sciefele, 1998)، (Köller et al., 2001)، (Jansen et al., 2016).

ورغم عدم وجود دراسة عربية أو أجنبية – في حدود اطلاع الباحثين – تناولت العلاقة بين متغيري الميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية، فإن هناك من المؤشرات التي تدعم وجود هذه العلاقة؛ فقد أشار (Luo et al., 2019, p.2-3) إلى أن الميل الأكاديمي يسهم في زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم واندماجه مع زملائه ومع الأنشطة الدراسية التي يتم ممارستها، مما يزيد من بهجة التعلم لديه وتكيفه مع الدراسة.

ويرى (Harackiewicz, 2010, p.43) أن الميل الأكاديمي مؤثر بدرجة كبيرة في الأداء الأكاديمي للطلاب، وبالإضافة لذلك فإن أحد أهم أهداف التعليم الجامعي هو مساعدة الطلاب على اكتشاف ميولهم الأكاديمية الحقيقية؛ وذلك لأن هذه الميول تساعد الطلاب بدرجة كبيرة على التوافق adjustment والشعور بالسعادة، كما أن دور الميل الأكاديمي ليس فقط في الأداء الأكاديمي وإنما له دور مركزي في شعور المتعلمين بالاستمتاع بالتعلم؛ حيث إن ممارسة الأنشطة والمهام التي تتوافق مع ميول الفرد تجعله أكثر رضا عن حياته.

كما يشير (Krapp, 2002, p.384)، (Jansen et al., 2016, p.117) إلى أن الميل الأكاديمي له تأثير موجب على التعلم بشكل عام؛ وذلك يرجع إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بميل أكاديمي أكبر تزداد احتمالية اندماجهم في عملية التعلم باستراتيجيات تعلم فعالة، وارتفاع مستوى

تنظيم الذات لديهم، ويبذلون مزيدًا من الجهد في التعلم، ويحققون مستويات مرتفعة في تحصيلهم الدراسي.

ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى الميل الأكاديمي لدى المتعلم يعني زيادة شغفه واستمتاعه بالتعلم وثقته في مستقبله في تخصصه الأكاديمي، وهذه العوامل لها تأثير إيجابي في إدراك المتعلم لجودة حياته الأكاديمية والتي تتعلق في الأساس بشعور المتعلم بالرضا بالنسبة لحياته في الجامعة، كما أن ميل الطالب نحو تخصصه ودراسته الأكاديمية يمكن أن يسهم بدرجة ما في تعويض بعض القصور أو انخفاض مستوى جودة الحياة الأكاديمية المدرَكة لدى المتعلم، وهنا تتضح العلاقة الموجبة بين الميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية.

وبالنسبة للعلاقة بين النوع وجودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ فقد توصلت دراسة (كاظم العادلي، ٢٠٠٦)، (هشام إبراهيم، ٢٠٠٨)، (حسن عابدين، فتحي الشرقاوي، ٢٠١٦) إلى وجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور، بينما توصلت دراسة (محمد عبد الله، سيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦)، (Ilias et al., 2008)، (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥)، (مريم حسين، ٢٠١٧)، (أحمد عبد الملك، ٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الفروق في جودة الحياة الأكاديمية لدى الذكور والإناث من طلاب كلية التربية.

وفيما يخص العلاقة بين التخصص وجودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ فقد توصلت دراسة (عادل عبد المعطي، ٢٠٠٥)، (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما كانت الفروق لصالح طلاب التخصصات الأدبية في دراسة (شاهر سليمان، ٢٠١٠)، وفي المقابل توصلت دراسة (محمد عبد الله، سيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦)، (حسن عابدين، فتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، (مريم حسين، ٢٠١٧)، (فيصل العصيمي، هشام مخيمر، ٢٠١٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الفروق في جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب التخصصات العلمية والأدبية من طلاب كلية التربية.

مما سبق يمكن الإشارة إلى:

١- أهمية دراســـة مفهوم جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة كأحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، وذلك لتأثيره الإيجابي على صحة الطلاب النفسية وبالتالي على تحصيلهم الدراسي وتحسين العملية التعليمية بشكل عام.

٢- قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم جودة الحياة الأكاديمية المدركة والمتغيرات المؤثرة فيه، وتوصـية الدراسـات لإجراء المزيد من البحوث في هذا الإطار (Rezaee et al., 2019, p.571)، (Pedro et al., 2020, p.50).

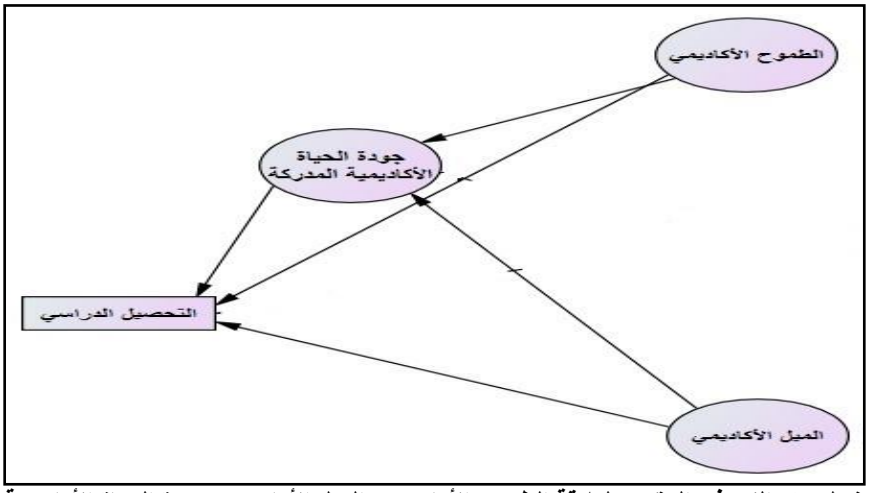
٣- تركيز معظم الدراســات على مفهوم الطموح بشـكل عام وقلة الدراســات التي تناولت مفهوم الطموح الأكاديمي، وتوصـــية الدراســـات لإجراء مزيد من البحوث التي تتناول الطموح الأكاديمي وعلاقته بالمتغيرات الأخرى (عفاف عبد اللاه، ٢٠٢٠، ص٥٦٣).

٤- قلة الدراســـات التي تناولت الميل الأكاديمي في علاقته بكل من جودة الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتوصية الدراسات لإجراء المزيد من البحوث في هذا الإطار (Lee & Durksen, 2018, p.122).

٥- لا توجد دراسة عربية أو أجنبية – في حدود اطلاع الباحثين – تناولت العلاقات السببية بين كل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـــيل الدراسي من خلال نموذج بنائي.

٦- تضـــارب نتائج الدراســـات التي تناولت علاقة كل من النوع والتخصـــص بجودة الحياة الأكاديمية.

وعليه تهدف الدراســـة الحالية إلى اختبار النموذج البنائي للعلاقات الســـببية بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي كمتغيرات مســـتقلة، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وســـيط، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع لدى طلاب كلية التربية، ويمكن توضيح النموذج المقترح في الشكل رقم (١):



شكل (١) النموذج المقترح لعلاقة الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي بجودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما مدى مطابقة النموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية؟

٢- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟

٣- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر (من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة) دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية؟

٤- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية؟

٥- هل يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى وصف وفهم وتفسير العلاقات بين متغيرات البحث، من خلال كشف العلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية، والتعرف على أفضل

نموذج يمكن استخراجه من هذه المتغيرات، واختبار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للعلاقات بين هذه المتغيرات، بالإضافة لذلك يهدف البحث إلى كشف تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الراهن في تدعيم الأدبيات النفسية التي تتناول الموضوعات المتصلة بأحد فروع علم النفس وهو علم النفس الإيجابي وذلك من خلال دراسة متغير جودة الحياة الأكاديمية المدركة كأحد المتغيرات الحديثة نسبيًا، بالإضافة إلى تدعيم التصورات النظرية لمتغيري الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي في تأثيرهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي مما يقدم تصورًا أكثر تكاملًا لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية والمتغيرات المرتبطة به.

كما تتضح الأهمية التطبيقية للبحث في التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، وقد يكون لنتائج هذا البحث دور في مساعدة الباحثين على تصميم برامج إرشادية للطلاب خاصة بزيادة معرفتهم بموضوعات الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية وأثرها في صحة الطلاب النفسية وأدائهم الأكاديمي، كما يضيف البحث الحالي مقاييس وأدوات تتناسب مع البيئة المصرية فيما يخص جودة الحياة الأكاديمية المدركة والميل الأكاديمي، مما يساعد على إجراء المزيد من البحوث في هذا الإطار، بالإضافة إلى ذلك يفيد البحث الحالي في توجية المؤسسات التعليمية إلى زيادة التركيز على وسائل تحسين جودة الحياة الأكاديمية للطلاب بالاهتمام بعناصر العملية التعليمية المادية والنفسية والتربوية.

مصطلحات البحث:

١- جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

يعرفها (Pedro, et al., 2018, p.882) بأنها مدى شعور الطالب بالرضا تجاه حياته الجامعية، وتتضمن بعدين هما:

أ- جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا cognitive: وتشير إلى معتقدات الطلاب وتوقعاتهم عن الجوانب الأكاديمية المختلفة للحياة داخل الجامعة.

ب- جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا emotional: وتشير إلى الخبرات الوجدانية الموجبة والسالبة التي يمر بها الطلاب أثناء دراستهم الجامعية.

وتُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في كل من البعدين في مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة المستخدم في البحث الحالي.

٢- التحصيل الدراسي:

يشير إلى ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين، ويتمثل في مجموع الدرجات التي تعبر عن تقييم أداءات الطالب فيما يتصل بمخرجات التعلم، والناتجة عن خبرات التعلم التي يندمج فيها.

ويُقاس من خلال المجموع التراكمي الذي حصل عليه المفحوصون في السنوات الدراسية الثلاثة (من الفرقة الأولى حتى الثالثة) باعتبارهم في بداية الدراسة بالفرقة الرابعة وقت تطبيق البحث الحالي.

٣- الطموح الأكاديمي:

تعرفه (هبة سامي، ٢٠١٨، ص١١٦، ١٧٠) بأنه المستوى الذي يتطلع المتعلم للوصول إليه ساعيًا نحو التفوق والتميز، ومستبشرًا لنفسه بواقع أفضل، ويتضمن الأبعاد التالية:

أ- المثابرة: وتشير إلى الصبر والإصرار على الوصول إلى الهدف المنشود، والمحاولة الجادة للتغلب على المعوقات والصعوبات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، مع السعي الجاد إلى حل المشكلات فور ظهورها.

ب- النظرة الإيجابية للمستقبل: وتشير إلى التفاؤل والاستبشار بواقع أفضل في ظل اجتهاد الفرد لتحقيق أهدافه، وعدم الاكتراث بالمعوقات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، وعدم الإيمان بالحظ كعامل مؤثر في تحديد مجريات الأمور.

ج- موضوعية تحديد الأهداف: وتشير إلى تحديد الفرد لأهداف واقعية تتناسب مع إمكاناته وقدراته الحالية والمتوقعة، ووضع خطة واضحة لتحقيق تلك الأهداف، ووضع أهداف بديلة في حال الإخفاق في الوصول للهدف الرئيس.

د- الثقة بالنفس وروح المغامرة: وتشير إلى وعي الفرد بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، والوقوف على نقاط القوة بالشخصية، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية بروح يملؤها التحدي والمغامرة.

هـ- الرغبة في التغيير للأفضـــل: وتشـــير إلى حب النجاح، والســـعي نحو التفوق والتميز، والتطلع إلى معرفة الجديد، وتطلع الفرد إلى الوصول لمستوى أفضل في كافة جوانب حياته، وتحسين مستواه الحالي للوصول لمكانة أعلى.

وتُقاس من خلال الدرجة التي يحصـــل عليها المفحوص في كل بعد من الأبعاد الخمســـة بمقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

٤- الميل الأكاديمي:

يعرفه (Lee & Durksen, 2018, p.120) بأنه التوجهات الشـخصـية لدى المتعلم تجاه الأنشطة التي تهدف إلى نمو معرفته ومهاراته الأكاديمية، ويتضمن أربعة أبعاد هي:

أ- الشـــغف للتعلم pasion for learning: ويشـــير إلى حب الطالب ورغبته في التعلم، واستمتاعه بأداء الأنشطة والمهام الدراسية.

ب- الثقة في المستقبل confidence in the future: وتشير إلى إدراك الطالب لامتلاكه القدرة على تحقيق أهدافه في المستقبل، وتفاؤله بمستقبله الأكاديمي.

ج- الطموح المهني career aspiration: ويشـــير إلى وعي الطـالـب بـالفرص المهنيـة المتاحة أمامه والمرتبطه بتخصصه الأكاديمي، وتطلعه إلى الحصول عليها.

د- التعبير عن الذات self-expression: ويشـــير إلى ميل الطـالـب إلى تبـادل الآراء والأفكار مع زملائه حول ما يتعلمونه من معلومات ومهارات في دراستهم الجامعية.

ويُقاس من خلال الدرجة التي يحصـــل عليها المفحوص في كل بعد من الأبعاد الأربعة في مقياس الميل الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء الإطار النظري والدراسـات السـابقة ذات الصـلة بمتغيرات البحث، وينقســم هذا الجزء إلى خمســة محاور هي (أولًا: جودة الحياة الأكاديمية المدركة، ثانيًا: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـيل الدراسـي، ثالثًا: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـيل الدراسـي والطموح الأكاديمي، رابعًا: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـــيل الدراســـي والميل الأكاديمي، خامسًا: تأثير النوع والتخصص في جودة الحياة الأكاديمية المدركة)، وذلك على النحو التالي:

أولًا: جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

تعد جودة الحياة الأكاديمية أحد أفرع جودة الحياة، وقد تعددت رؤى الباحثين لمفهوم جودة الحياة؛ فيرى (حسام الدين عزب، ٢٠٠٤، ص٥٧٧) أن جودة الحياة مفهوم يتضمن تصورات الفرد عن قدراته وتقديره لذاته، وكفاءته كمعلم، والجانب التعليمي وهو المرتبط بالرضا عن التخصص وما يفضي إليه من مهنة، والجانب المستقبلي وهو المرتبط بالتوقعات المستقبلية التي يرجوها الفرد، والجانب العقائدي وهو ما يرتبط بالنواحي الروحانية والممارسات الدينية، والجانب الصحي وهو ما يرتبط بالحالة الصحية العامة للفرد، وهذه الجوانب تتضمن تقييمًا ذاتيًا له صلة بالفرد وتقييمًا موضوعيًا له مؤشرات ومظاهر بحياة الفرد.

ويشير (Longest, 2008, p.3) إلى أن جودة الحياة تعبر عن قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية مثل الحاجات البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والاستقرار الأسري، والرضا عن العمل، والاستقرار الاقتصادي، والقدرة على مقاومة الضغوط.

ويرى (محمود منسي، علي كاظم، ٢٠٠٦، ص٦٤) أن الشعور بجودة الحياة يعد أمرًا نسبيًا لارتباطه بعوامل ذاتية بالشخص نفسه وشعوره بمدى الرضا والحالة الاجتماعية والسعادة التي يتمتع بها، بالإضافة إلى عوامل موضوعية يمكن قياسها مثل الإمكانات المادية والحالة الصحية ومستوى التعليم.

ويرى (عصام عبد العزيز، ٢٠٠٨، ص٩٦) أن جودة الحياة مفهوم يعبر عن التكامل في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا عن الحياة.

ويعرف (Theisen, 2016, p.9) جودة الحياة بأنها مكون أو مفهوم متعدد الأبعاد يتضمن الشعور والإحساس بالهناء، والشعور بالرضا، والخبرة الكلية لسلسلة المشاعر الإيجابية التي ترتبط بخبرات الفرد في حياته.

وتسهم جودة الحياة الأكاديمية بشكل واضح في تحقيق جودة الحياة بصفة عامة للفرد؛ فهي تعتبر مكونًا أساسيًا في سعي الطالب نحو تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف (عفاف عبد اللاه، ٢٠٢٠، ص٥٧٨).

ويشير (علي الزهراني، ٢٠٢٠، ص٣) إلى أهمية البيئة الجامعية في تحديد جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وتحسينها لديهم من خلال ما تتيحه لهم من تحديات مفيدة من خلال المناهج

والفعاليات التي توفر لهم المرح والاستمتاع بأوقات الفراغ، وإتاحة الفرصة لتحقيق إنجازات إيجابية كإشباع الرغبات في حب الاستطلاع والاستقلالية والإحساس بقيمة الذات.

ويوضح (Glasser, 1998, p.14) أنه في حالة عدم استطاعة المؤسسات التعليمية رفع مستوى الجودة لدى الأفراد الذين تقدم لهم الخدمات، فإنها ستفشل في التواصل معهم، كما يؤكد على ضرورة تحقيق الجودة الأكاديمية التي تمثل أحد مكونات الجودة الشاملة؛ حيث إنها تفيد في علاج حالات عدم توافق الطلاب مع المجتمع الأكاديمي، وتحسين مستوى جودة الحياة لدى كل من الطلاب والمعلمين.

وقد تعددت تعريفات الباحثين لمفهوم جودة الحياة الأكاديمية؛ فيعرفها (Sirgy et al., 2007, p.346) بأنها الشعور العام بالرضا الذي يَخبُره الطالب بالنسبة لحياته في الجامعة.

ويشير (Ahangar, 2010, p.954) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية هي توظيف الطالب الجيد لقدراته الذهنية والإبداعية ومهاراته الوجدانية من أجل تحقيق أهدافه من التعلم، كما أن تحقيق أعلى درجة من جودة الحياة للطلاب يعد من أهم أهداف التعليم الجامعي.

ويعرفها (Billington & Krägeloh, 2014, p.45) بأنها تصور الفرد عن قدراته ومدى تقديره لذاته وكفاءته في أداء ما يكلف به من واجبات ومهام ووظائف، وحبه لأداء هذه المهام والواجبات ورضاه عنها، ومدى تمتعه بالصحة النفسية والتوافق النفسي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والحصول على مساندة المجتمع المحيط به.

وتشير (لفا العتيبي، ٢٠١٤، ص٢٤٣) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، ويشمل أكبر قدر من جوانب الحياة المادية والمعنوية، وهناك عوامل عديدة تحدد مقومات جودة الحياة بشكل عام مثل الصحة الجسمية، والصحة العقلية، والصحة النفسية، والقدرة على التفكير واتخاذ القرارات، والرضا عن الحياة، وتحقيق الحاجات والطموحات، والتفاؤل بالمستقبل، والمعتقدات والقيم الثقافية، والتي عليها يحدد المتعلم مدى شعوره بالسعادة وإدارة الوقت بالشكل المناسب والاستفادة منه.

ويوضح (Alghamdi & McGregor, 2021, p.129) أن جودة الحياة الأكاديمية تعد عاملًا مهمًا يساعد الطلاب على التكيف والحفاظ على مستوى المشاركة في البيئة التعليمية، كما تؤثر على جهودهم ومثابرتهم من أجل تلبية المتطلبات الأكاديمية بشكل مُرضي.

ويرى (حسن عابدين، فتحي الشرقاوي، ٢٠١٦، ص١٥٥) أن تمتع الطلاب بدرجة عالية من جودة الحياة الأكاديمية مهم للغاية حتى يتوافقوا مع ما يدور حولهم سواء على المستوى الذاتي أو

الموضـــوعي، وذلك في ظل التحديات التي تواجه الطلاب في مجال التعلم والتعليم والناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية.

وقد تعددت البحوث في تناولها أبعاد جودة الحياة الأكاديمية؛ فقد حدد (Gentry & Owen, 2004) خمســـة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية هي **الجاذبية Appeal**؛ وهي تجمع بين الميل والاستمتاع، وتشير إلى بيئة تعليمية ممتعة وآمنة ومُرضية تشجع على الابتسامات وتجعل الطلاب يندمجون بشكل إيجابي وتعكس تفضيلاتهم للموضوعات والأنشطة، **والتحدي Challenge**؛ وينطوي على الصرامة والعمق والتعقيد ويتضمن تفاعل المحتوى والعملية والمنتج والجمهور، ويعتمد التحدي الأمثل على الأفراد وإشراكهم في التعلم الفعال، **والاختيار Choice**؛ ويتضمن تمكين الطلاب من توجيه واتخاذ قرارات مهمة بشأن تعلمهم؛ حيث تمثل إتاحة خيارات في التعليم للطلاب أداة دافعة تشجعهم على التعلم، **والمغزى Meaningfullness**؛ ويتحقق عندما يكون المحتوى وأساليب التعلم ذات صلة بحياة الطلاب وتستحق الاهتمام بها، **وفاعلية الذات الأكاديمية –Aacademic self efficacy**؛ وتعكس ثقة الطلاب المدرَكة في أداء سلوكيات التعلم المهمة في الفصل الدراسي.

وحدد (حســـام الدين علي، ٢٠١٣) أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية هي: فاعلية الذات الأكاديمية، والمســـاندة الأكاديمية، والتقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية، والرضـــا الأكاديمي، فيما تناولت (لفا العتيبي، ٢٠١٤) جودة الحياة الأكاديمية من خلال أربعة أبعاد هي: **المعرفة** وتركز على إلمام الطالب بالخبرات والمهارات التي يكتســـبها خلال عملية التعلم، **والبراعة** وتركز على تفاعل القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية لتطوير معارف الطالب الأكاديمية، **والشخصية** وتعني بنية سـمات الطالب وأنماط سـلوكه، **والحكمة** وتعني جميع التدابير التي يقوم بها الطالب لرفع جودة حياته الأكاديمية.

واقترح (Pedro, et al., 2018, p.882) بنية ثنائية الأبعاد لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على اعتبار أنها تعبر عن مدى شعور الطالب بالرضا تجاه حياته الجامعية، وتتضمن بعدين هما: **جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا؛** وتشـــير إلى معتقدات الطلاب وتوقعاتهم عن الجوانب الأكاديمية المختلفة للحياة داخل الجامعة، **وجودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا؛** وتشـــير إلى الخبرات الوجدانية الموجبة والسـالبة التي يمر بها الطلاب أثناء دراسـتهم الجامعية، **ويتبنى الباحثان الحاليان هذا النموذج الثنائي** لجودة الحياة الأكاديمية المدركة ببعديه (جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا)، ويقاس من خلال مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي:

تتعدد التعريفات الخاصة بمفهوم التحصيل الدراسي؛ فيعرفه (Trow, 2004, p.435) بأنه مستوى الكفاية adequacy الذي يظهره الطالب في نهاية تدريس المقرر وذلك فيما يتعلق بمدى اتقانه لأهداف هذا المقرر.

ويعرفه (Kanadli, 2016, p.2058) بأنه المستوى الذي يصل إليه الطالب بناءً على خبراته في تعلم مجال ما.

ويشير (صلاح الدين علام، ٢٠١٨، ص١٢٢) إلى أن التحصيل الدراسي يقيس كمَّ المفاهيم العلمية لدى المتعلمين، وهو من أهم المؤشرات التي تعتمد عليها النظم التربوية لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، ويعبر مفهوم التحصيل الدراسي عن درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراسته؛ فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية.

ويرى (Toraman et al., 2020, p.87) أن التحصيل الدراسي يعني تحقيق المتعلمين للأهداف والمكاسب والمؤهلات المنصوص عليها في بداية البرنامج التعليمي.

ويعرفه الباحثان الحاليان بأنه ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليمية لموضوع معين، ويتمثل في مجموع الدرجات التي تعبر عن تقييم أداءات الطالب فيما يتصل بمخرجات التعلم، والناتجة عن خبرات التعلم التي يندمج فيها.

وفيما يخص العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي، تعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة من العوامل المهمة التي تؤثر في التحصيل الدراسي؛ حيث إن ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية المدرَكة لدى الطلاب يزيد لديهم شعورهم بالارتباط والانتماء للجامعة وإدراكها على أنها مكان جذاب ومريح بالنسبة لهم مما يعزز دافعيتهم للتعلم ويحسن من أدائهم الأكاديمي (Pedro et al., 2016, p.295).

كما أن جودة الحياة الأكاديمية تعد من العوامل المهمة التي تساعد الطلاب على التكيف والحفاظ على مستوى الاندماج والمشاركة في البيئة التعليمية، كما تؤثر على جهودهم من أجل تلبية المتطلبات الأكاديمية بشكل مُرضي (Alghamdi & McGregor, 2021, p.129).

وتوجد دراسات قليلة تناولت العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي؛ فقد هدفت دراسة (Arslan & Akkas, 2014) إلى تقييم الرضا عن جودة الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى (١٢٦٠) من طلاب الجامعة في تركيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الرضا عن الحالة الاجتماعية والشعور بالهوية لهما تأثيرهما الإيجابي على جودة الحياة الجامعية

للطلاب، كما أن هناك تأثير موجب دال إحصـائيًا لجودة الحياة الجامعية على التحصـيل الدراسـي للطلاب.

وسـعت دراسـة (Pedro et al., 2016) إلى بحث أثر جودة الحياة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلاب لدى (٧٢٦) من طلاب الجامعة بالبرتغال، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لجودة الحياة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسـة (Rezaee et al., 2019) إلى فحص دور جودة الحياة الأكاديمية في دافعية التعلم والوعي الأكاديمي والتحصـيل الدراسـي لدى (٢٠٤) من طلاب الجامعة في إيران، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصـائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من دافعية التعلم والوعي الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وبحثت دراسـة (Toraman, 2020) العلاقات بين كل من المرونة المعرفية وجودة الحياة الأكاديمية المدركة ومداخل التعلم والتحصـيل الدراسـي لدى (١٥٧٣) من طلاب جامعة أنقرة بتركيا، وكان من بين نتائج الدراسـة وجود علاقة موجبة دالة إحصـائيًا بين جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق قلة الدراسات التي تناولت علاقة جودة الحياة الأكاديمية المدركة بالتحصيل الدراسـي، كما أن تلك الدراسـات القليلة التي تناولتهما قد أوضـحت وجود علاقة موجبة بين كلا المتغيرين.

ثالثاً: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي والطموح الأكاديمي:

يشـير (Jayaratne, 2010, p.1) إلى أن الطموح يعبر عن مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز، وعن رغبته في التغيير للأفضل، ويظهر هذا الطموح من خلال سلوك الفرد وممارساته التي يؤديها بوعي كامل للوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه.

ويعد مستوى الطموح إحدى سمات الشخصية الإنسانية، ويتمتع الأفراد بدرجات متفاوتة من مسـتوى الطموح والتي تعبر عن تطلعهم لتحقيق أهدافهم سـواء القريبة أو البعيدة (جويدة بلحمد، ٢٠١٥، ص٢٩).

ويرى (عبد الله العنزي، ٢٠١٦، ص١٠٥) أن مسـتوى الطموح يعبر عما يطمح الفرد إلى تحقيقه أو بلوغه، ويتمثل في تحقيق الفرد جوانب حياتية مختلفة، ويتم من خلاله مواجهة الإحباط بالتفاؤل.

كما أن الطموح – كسمة شخصية – يدفع الفرد لصياغة أهدافه في الحياة وبذل الجهد من أجل تحقيق هذه الأهداف في ضوء إمكاناته وقدراته المتاحة، بالإضافة لذلك فإن هذا الطموح يجعل الفرد ينظر إلى حياته بشكل أكثر إيجابية ويدركها بأنها أكثر جودة (Pandey & Tripathi, 2018, p.53).

وترى (آمال باظة، ٢٠١٢، ص١٠٠) أن الطموح هو الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في الجوانب التعليمية، أو المهنية أو الأسرية أو الاقتصادية ويحاول تحقيقها، ويتأثر بعوامل خاصة بالفرد وأخرى خاصة بالقوى البيئية المحيطة به، وكلما تناسب مستوى الطموح مع إمكاناته وقدراته الحالية والمتوقعة أدى ذلك إلى تمتعه بسواء الشخصية، وفي المقابل إذا كان الفرق شاسعًا بين إمكانات الفرد وقدراته ومستوى طموحه أدى ذلك إلى اضطراب سويته وفشله في تحقيق ذاته.

ويشير (Veiga et al., 2014, p.351) إلى أن الطموح الأكاديمي ينطوي على رغبات الطالب الأكاديمية التي تتمثل في عدد السنوات التي ينوي قضاءها في الدراسة، والمستوى الأكاديمي الذي يرغب في الوصول إليه.

ويشير (Gil-Hernández & Gracia, 2018, p.579) إلى أن الطموح الأكاديمي يتضمن أحلام المتعلمين ودوافعهم ومعتقداتهم المثالية التي يمكن أن تؤثر على مستقبلهم الأكاديمي وقدرتهم على التكيف مع سوق العمل فيما بعد.

ويعبر الطموح الأكاديمي عن رغبة المتعلم في الإنجاز وتحسين مستوى تعلمه، ورغبته في تحديد أهدافه المستقبلية والعمل في الوقت الحاضر على تحقيق هذه الأهداف مستقبلًا (Ali, 2018, p.34).

وقد يظل الطموح الأكاديمي كامنًا لدى الطالب في حالة عدم توافر الظروف التي تساعد على إظهاره؛ فقد يصعب على الطلاب إدراك طموحاتهم الأكاديمية عند فشل المعلمين في توفير بيئة تعلم ملائمة لمساعدة الطلاب على التحكم في تعلمهم (Henry et al., 2014, p.59).

ويرى (Goswami & Singh, 2020, p.53) أن المتعلم الطَموح أكاديميًا يحدد أهدافه التعليمية بشكل واقعي في ضوء صفاته الجسدية والذهنية ووفقًا للظروف البيئية التي يعيش فيها، كما أن الطموح الأكاديمي له تأثير مباشر وغير مباشر على التحصيل الدراسي، بالإضافة لذلك فهو يرتبط بعدة متغيرات مثل الذكاء، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والعلاقات الأسرية، وجودة حياته الأكاديمية.

وتشير (هبة سامي، ٢٠١٨، ص١١٦، ١٧٠) إلى أن الطموح الأكاديمي هو المستوى الذي يتطلع المتعلم للوصول إليه ساعيًا نحو التفوق والتميز، ومستبشرًا لنفسه بواقع أفضل، ويتضمن خمسة أبعاد هي: **المثابرة**؛ وتشير إلى الصبر والإصرار على الوصول إلى الهدف المنشود، والمحاولة الجادة للتغلب على المعوقات والصعوبات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، مع السعي الجاد إلى حل المشكلات فور ظهورها، **والنظرة الإيجابية للمستقبل**؛ وتشير إلى التفاؤل والاستبشار بواقع أفضل في ظل اجتهاد الفرد لتحقيق أهدافه، وعدم الاكتراث بالمعوقات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، وعدم الإيمان بالحظ كعامل مؤثر في تحديد مجريات الأمور، **وموضوعية تحديد الأهداف**؛ وتشير إلى تحديد الفرد لأهداف واقعية تتناسب مع إمكاناته وقدراته الحالية والمتوقعة، ووضع خطة واضحة لتحقيق تلك الأهداف، ووضع أهداف بديلة في حال الإخفاق في الوصول للهدف الرئيس، **والثقة بالنفس وروح المغامرة**؛ وتشير إلى وعي الفرد بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، والوقوف على نقاط القوة بالشخصية، والاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية بروح يملؤها التحدي والمغامرة، **والرغبة في التغيير للأفضل**؛ وتشير إلى حب النجاح، والسعي نحو التفوق والتميز، والتطلع إلى معرفة الجديد، وتطلع الفرد إلى الوصول لمستوى أفضل في كافة جوانب حياته، وتحسين مستواه الحالي للوصول لمكانة أعلى.

ويتبنى الباحثان الحاليان هذا النموذج خماسي الأبعاد للطموح الأكاديمي، ويقاس من خلال مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

وفيما يخص العلاقة بين الطموح الأكاديمي وكل من جودة الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، يرى (Caprara et al., 2008, p.526) أن الطالب يستطيع التقدم والإنجاز إذا كانت لديه تطلعات إيجابية للمستقبل، وأصبح لديه أهداف يسعى لتحقيقها؛ فالطالب ذو مستوى الطموح المرتفع يسعى دائمًا إلى النجاح والتفوق، كما أنه مستمر في تطلعاته.

كما يشير (فرج عبد القادر، ٢٠٠٩، ص١١٥٣) إلى أن المتعلم ذا مستوى الطموح المرتفع يحدد لنفسه مستوى محدد يطمح أن يصل إليه ويتوقعه لنفسه، ويتصل هذا المستوى بتحصيله الدراسي أو إنجازه العلمي أو المهني؛ أي أن الفرد يضع مستوى من الأهداف التي يتوقع تحقيقها، ويعتمد ذلك على مدى كفاءته وقدرته على ملاءمة الظروف الخاصة به والبيئة المحيطة به.

ويرى (Ali, 2018, p.35) أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط بالعديد من السمات التي تميز مرتفعي الطموح الأكاديمي مثل السعي وراء المعرفة الجديدة، والثقة في تحقيق الأهداف، والقدرة على وضع أهداف وخطط بديلة، والإنجاز والاعتماد على الذات، ووضوح الأهداف وواقعيتها، وتحمل

المسـؤولية، والتخطيط للمسـتقبل وعدم اسـتعجال النتائج، وحب المنافسـة والكفاح من أجل تحقيق الأهداف، وكل هذه الخصـائص ترتبط بإدراكهم جودة عالية لحياتهم الأكاديمية، وبالتالي تؤثر إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي.

وبالنسـبة للدراسـات التي تناولت العلاقة بين الطموح الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصـيل الدراسـي؛ فقد هدفت دراسـة (Cunningham et al., 2009) إلى بحث أثر التوقعات المسـتقبلية الأكاديمية للطلاب [الطموح الأكاديمي] في أدائهم الأكاديمي لدى (١٢٩) من طلاب الجامعة بأمريكا، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود تأثير موجب دال إحصـائيًا للتوقعات المستقبلية الأكاديمية للطلاب على أدائهم الأكاديمي.

وكان من بين أهداف دراسة (Leung et al., 2010) الكشف عن تأثير الطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى (٢٠٣) طالبًا في هونج كونج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

وبحثت دراسـة (جويدة بلحمد، ٢٠١٥) العلاقة بين الطموح الأكاديمي والتحصـيل الدراسـي لدى (٢٠٢) طالبًا طُبق عليهم مقياس مستوى الطموح، وتم الاعتماد على المعدلات السنوية للطلاب لقياس التحصـيل الدراسـي لهم، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصـائيًا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

وسعت دراسة (مريم حسين، ٢٠١٧) إلى بحث علاقة مستوى الطموح بجودة الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الجلفة بالجزائر، وتوصـلت نتائج الدراسـة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصـائيًا بين مستوى الطموح وجودة الحياة الجامعية.

وهدفت دراسة (Ali, 2018) إلى بحث علاقة الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وما إذا كان الطموح الأكاديمي يتنبأ بالتحصـيل الدراسـي لدى (٤٥٠) طالبًا طُبق عليهم مقياس الطموح الأكاديمي، وتم الاعتماد على درجات الطلاب في الفصل الدراسي السابق لقياس التحصيل الدراسي لهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى أن الطموح الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل الدراسي.

وهدفت دراسـة (عفاف عبد اللاه، ٢٠٢٠) إلى بحث القدرة التنبؤية لفاعلية الذات الإبداعية والطموح الأكاديمي بجودة الحياة الأكاديمية لدى (٨٧٤) من طلاب جامعة نجران بالسعودية، وطبقت عليهم أدوات الدراسـة (مقياس فاعلية الذات الإبداعية، ومقياس الطموح الأكاديمي، ومقياس جودة

الحياة الأكاديمية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الطموح الأكاديمي وفاعلية الذات الإبداعية وجودة الحياة الأكاديمية، كما توصلت إلى أن الطموح الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بجودة الحياة الأكاديمية.

ويتضح مما سبق تواتر نتائج الدراسات ذات الصلة وتأكيدها على وجود علاقة بين الطموح الأكاديمي وكل من جودة الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وتنبؤ الطموح الأكاديمي بكلا المتغيرين، مما يدعم تصميم النموذج البنائي المقترح بوجود الطموح الأكاديمي كمتغير مستقل في تأثيره على جودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي كمتغير تابع.

رابعاً: جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي والميل الأكاديمي:

يعد الميل متغيرًا دافعيًا motivational؛ حيث يشير إلى اندماج الفرد مع شيء مفضل بالنسبة له قد يكون موضوعًا أو نشاطًا أو فكرة، ويظهر هذا الميل كحالة نفسية أو استعداد أو نزوع دائم نسبيًا تجاه أشياء بعينها (Hidi & Renninger, 2006, p.112).

كما يشير الميل إلى استعداد دينامي من جانب الفرد للاستغراق في نشاط معين يؤثر على سلوكه؛ حيث يجعله يبذل مجهودًا في سلوك يشعره بالراحة، كما أنه نزوع قد يكون عفويًا أو واعيًا، يتجه به الفرد للقيام بفعل من الأفعال، ويعد الميل محركًا للسلوك ومزاولة النشاط، كما يشير إلى حاجة أو رغبة لتركيز الانتباه على شيء ما ذي أهمية بالنسبة للفرد قد يكون نشاطًا أو هدفًا أو مجالًا للبحث والتعلم (VandenBos, 2017, p.551).

ويختلف الميل عن الاتجاه attitude في أن الاتجاه له ثلاثة جوانب إما أن يكون موجبًا أو سالبًا أو محايدًا، أما الميل فليس له إلا جانب واحد هو الجانب الإيجابي؛ فالفرد لا يميل إلى ما يرفضه، ويعتمد نمو الميل على التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، وفي هذا الإطار ينقسم الميل إلى ميل موقفي situational وميل شخصي individual؛ حيث يشير الميل الموقفي إلى حالة مؤقتة من الانتباه المركز للفرد ورد الفعل الوجداني له نتيجة المثيرات البيئية الحالية current environmental stimuli، بينما يشير الميل الشخصي إلى تفضيل دائم لمحتوى أو لموضوع معين لدى الفرد، ويؤثر كلا النوعين بشكل إيجابي على الانتباه والأداء المعرفي ووجدان الفرد، ويبدو أن تأثير الميل الشخصي على الفرد يدوم أكثر من تأثير الميل الموقفي، كما أن الميل الموقفي يمكن أن يتطور لدى الفرد ليصبح ميلًا شخصيًا (Krapp, 2005, p.382).

ويرى (Mazer, 2012, p.104) أن الميل يتضمن بعدين رئيسين هما الميل الانفعالي emotional، والميل المعرفي cognitive؛ حيث يشير الميل الانفعالي إلى الاستجابة الوجدانية للطلاب المتحمسين enthused والمندمجين engaged مع تخصص أكاديمي ما وخبرات الدراسة في هذا التخصص، ويؤثر الميل الانفعالي في اندماج الطلاب وتأثرهم وجدانيًا أثناء أوقات المحاضرات، بينما يشير الميل المعرفي إلى الاستجابة المعرفية للطلاب المهتمين بتخصص أكاديمي ما نظرًا لقدرتهم على فهم وتذكر المعلومات الواردة في هذا التخصص، ويؤثر الميل المعرفي في انتباه الطلاب وتركيزهم أثناء المحاضرات وبالتالي على تحصيلهم الدراسي.

ويشير (Krapp, 1999, p.24) إلى أن الميل ينشأ من تفاعل الفرد مع بيئته، ويمثل علاقة محددة بين الفرد وبعض الموضوعات أو الجوانب في حياته، ويتميز الميل بمكوناته المعرفية والانفعالية المتفاعلة معًا، وعلى الرغم من أن مكونات الميل تعتمد في الأساس على الخبرات الانفعالية الموجبة وترتبط بها، فإن مفهوم الميل ليس مرادفًا لمفهوم الاستمتاع enjoyment لكنه قد يعد مؤشرًا له، كما يتضمن الميل فكرة الاهتمام الشخصي للفرد واستعداده للاندماج بشكل نشط في المهام التي يميل إليها.

وتتضح أهمية الميل الأكاديمي المعرفي والانفعالي في سلوكيات الطلاب داخل المحاضرات سواء السلوكيات الصامتة silent in-class مثل إنصاتهم وانتباههم أثناء المحاضرات، وسلوكياتهم الشفهية oral in-class مثل مشاركتهم أفكارهم وآراءهم أثناء المحاضرات، وكذلك من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية داخل الفصل الدراسي وخارجه، بالإضافة لذلك ينمي الميل الأكاديمي نزعة الطلاب tendency للتفكير فيما يدرسونه من معلومات ومهارات في تخصصهم الأكاديمي (Mazer, 2013, p.256).

ويشير (Lee & Durksen, 2018, p.120) إلى أن الميل الأكاديمي يمثل التوجهات الشخصية لدى المتعلم تجاه الأنشطة التي تهدف إلى نمو معرفته ومهاراته الأكاديمية، ويتضمن أربعة أبعاد هي: **الشغف للتعلم**؛ ويشير إلى حب الطالب ورغبته في التعلم، واستمتاعه بأداء الأنشطة والمهام الدراسية، **والثقة في المستقبل**؛ وتشير إلى إدراك الطالب لامتلاكه القدرة على تحقيق أهدافه في المستقبل، وتفاؤله بمستقبله الأكاديمي، **والطموح المهني**؛ ويشير إلى وعي الطالب بالفرص المهنية المتاحة أمامه والمرتبطه بتخصصه الأكاديمي، وتطلعه إلى الحصول عليها، **والتعبير عن الذات**؛ ويشير إلى ميل الطالب إلى تبادل الآراء والأفكار مع زملائه حول ما يتعلمونه من معلومات ومهارات في دراستهم الجامعية.

ويتبنى الباحثان الحاليان هذا النموذج رباعي الأبعاد للميل الأكاديمي، ويقاس من خلال مقياس الميل الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

وفيما يخص العلاقة بين الميل الأكاديمي وكل من جودة الحياة الأكاديمية والتحصيل الدراسي، يرى (Hidi & Renninger, 2006, p.111) أن الميل الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تؤثر في جوانب مختلفة من تعلم الطلاب مثل أدائهم الأكاديمي، ومدى انتباههم بشكل مستمر، واندماجهم الأكاديمي، ودافعيتهم للتعلم والتي تشكل مظاهر جودة الحياة الأكاديمية.

كما يشير (Lee & Durksen, 2018, p.122) إلى أن الأشخاص الذين لديهم ميل كبير نحو تخصص أو مجال أكاديمي معين، يُتوقع أن يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل مما لو كانوا أقل ميلًا نحو تخصصهم الأكاديمي.

كما يتضح تأثير الميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي للطلاب وعلى العملية التعليمية والسياق الأكاديمي بشكل عام؛ حيث يؤثر إيجابيًا على شعور المتعلم بالرضا عن حياته الأكاديمية وهو من أهم مؤشرات إدراك المتعلم لجودة حياته الأكاديمية (Köller et al., 2001, p.448).

ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة ذات الصلة، لم يجدا دراسة عربية أو أجنبية – في حدود علمهما – تناولت العلاقة بين متغيري الميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية، ورغم ذلك فإن هناك من المؤشرات التي تدعم وجود هذه العلاقة؛ فقد أشار (Luo et al., 2019, p.2-3) إلى أن الميل الأكاديمي له دور واضح في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم واندماجهم مع زملائهم ومع الأنشطة الدراسية التي يتم ممارستها، مما يزيد من بهجة التعلم لديهم وتكيفهم مع البيئة الدراسية.

كما أن الميل الأكاديمي له تأثير موجب على التعلم؛ وذلك يرجع إلى أن الطلاب ذوي الميل الأكاديمي الأعلى تزداد احتمالية اندماجهم في عملية التعلم بما يوظفونه من استراتيجيات تعلم فعالة، ويتميزون بمستوى مرتفع من تنظيم الذات لديهم، ويبذلون مزيدًا من الجهد في التعلم، ويحققون مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي (Krapp, 2002, p.384)، (Jansen et al., 2016, p.117).

وتوجد دراسات قليلة تناولت العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي؛ فقد هدفت دراسة (Köller et al., 2001) إلى بحث العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى (٦٠٢) طالبًا في المدارس بألمانيا، وطبق عليهم مقياس الميل الأكاديمي وتم الاعتماد على المجموع

التراكمي للطلاب للتعبير عن تحصيلهم الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

وكان من بين أهداف دراسة (Müller & Louw, 2004) بحث العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى (١٢٣) طالبًا بالجامعة في جنوب أفريقيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى أن الميل الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل الدراسي.

وسعت دراسة (Jansen et al., 2016) إلى كشف العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى (٢٠٩٤) طالبًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما توصلت إلى أن الميل الأكاديمي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود دراسات تناولت علاقة الميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة لكن توجد بعض المؤشرات التي تؤيد وجود هذه العلاقة، كما أن الدراسات التي تناولت علاقة الميل الأكاديمي بالتحصيل الدراسي أوضحت وجود علاقة بينها، وأن الميل الأكاديمي يتنبأ بالتحصيل الدراسي.

خامساً: تأثير النوع والتخصص في جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

هناك عدة دراسات تناولت تأثير النوع في جودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ فقد هدفت دراسة (كاظم العادلي، ٢٠٠٦) إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لدى (١٩٨) من طلاب كلية التربية بعمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين الجنسين لصالح الذكور.

وسعت دراسة (محمد عبد الله وسيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦) إلى معرفة دور متغير النوع في جودة الحياة الجامعية لدى (١٦٣) من طلاب جامعة السلطان قابوس بعمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع على جودة الحياة الجامعية.

وكان من بين أهداف دراسة (Ilias et al., 2008) الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستوى الرضا عن جودة الخدمة في الجامعة لدى (٢٠٠) من طلاب الجامعة في ماليزيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن جودة الخدمة في الجامعة.

وبحثت دراسة (هشام إبراهيم، ٢٠٠٨) أثر النوع في جودة الحياة الأكاديمية لدى (٣٧٣) من طلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥) إلى بحث الفروق في جودة الحياة الجامعية وفقًا لمتغير النوع لدى (٢٢٨) من طلاب جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جودة الحياة الجامعية.

وهدفت دراسة (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦) إلى معرفة الاختلاف في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف النوع لدى (٤٦٧) من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية لصالح الذكور.

وبحثت دراسة (مريم حسين، ٢٠١٧) الفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع لدى عينة من طلاب جامعة زيان عاشور الجلفة بالجزائر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في جودة الحياة الأكاديمية.

وسعت دراسة (أحمد عبد الملك، ٢٠١٩) إلى التعرف على الفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع لدى (٣٢٤) من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت تأثير التخصص في جودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ فقد هدفت دراسة (عادل عبد المعطي، ٢٠٠٥) إلى معرفة الفروق في الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية باختلاف التخصص والمستوى الدراسي لدى (٢٨٦) من طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية لصالح التخصصات العلمية والمستويات الدراسية العليا.

وهدفت دراسة (محمد عبد الله وسيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦) إلى معرفة دور متغير التخصص في جودة الحياة الجامعية لدى (١٦٣) من طلاب جامعة السلطان قابوس بعمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتخصص على جودة الحياة الجامعية.

وسعت دراسة (شاهر سليمان، ٢٠١٠) إلى معرفة الفروق في جودة الحياة الأكاديمية تبعًا للتخصص لدى (٦٤٩) من طلاب جامعة تبوك بالسعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق

دالة إحصائيًا في جودة الحياة الأكاديمية بين التخصصات العلمي والأدبية لصالح طلاب التخصص الأدبي.

وبحثت دراسة (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥) الفروق في جودة الحياة الجامعية وفقًا لمتغير التخصص لدى (٢٢٨) من طلاب جامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الجامعية لصالح طلاب التخصص العلمي.

وهدفت دراسة (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦) إلى معرفة الاختلاف في جودة الحياة الأكاديمية باختلاف التخصص لدى (٤٦٧) من طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية.

وبحثت دراسة (مريم حسين، ٢٠١٧) الفروق في جودة الحياة الأكاديمية وفقًا لمتغير التخصص لدى عينة من طلاب جامعة زيان عاشور الجلفة بالجزائر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية.

وسعت دراسة (فيصل العصيمي وهشام مخيمر، ٢٠١٩) إلى التعرف على الفروق في جودة الحياة الأكاديمية في ضوء متغير التخصص لدى (٣٠٠) من طلاب جامعة أم القرى بالسعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في جودة الحياة الأكاديمية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تأثير كل من النوع والتخصص على جودة الحياة الأكاديمي يتضح تضارب نتائج تلك الدراسات، مما يستدعي ضرورة التحقق من وجود تأثير لكل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق ومن خلال استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة يتضح وجود علاقة بين كل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة، وكذلك وجود علاقة قوية بين جودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي، كما أن جودة الحياة الأكاديمية المدركة يمكن أن تؤدي دورًا وسيطًا بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي كمتغيرات مستقلة، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع إلى جانب التأثير المباشر للمتغيرات المستقلة على المتغير

التابع، ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات ذات الصلة تتضح قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث، كما أنه لا توجد دراسة تناولت العلاقات السببية بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية في نموذج بنائي، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي، بالإضافة إلى ذلك يتضح تعارض نتائج الدراسات فيما يخص تأثير كل من النوع والتخصص على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، لذا يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى عينة الدراسة.

فروض البحث:

١- توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

٣- يوجد تأثير مباشر وغير مباشر (من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة) دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية.

٥- لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج البحث:

يعتمد البحث الراهن على المنهج الوصفي، وهو منهج البحث الذي يتناسب مع طبيعة مشكلة البحث الحالي.

ثانياً: العينة:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: اختار الباحثان هذه العينة من الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس، في العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وبلغ عددهم (١٢٥) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمري قدره (٢١,٤٣) سنة، وانحراف معياري قدره (١,٠٧)،

وكان الهدف من هذه العينة التحقق من الخصـــائص الســـيكومترية لأدوات البحث، والجدول التالي يوضح خصائص هذه العينة:

جدول (١) خصائص عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

الفرقة	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الرابعة	علم النفس	٨	٣٥	٤٣
الرابعة	اللغة العربية	١٠	١٦	٢٦
الرابعة	الرياضيات	١٨	٢٦	٤٤
الرابعة	البيولوجي	٥	٧	١٢
المجموع		٤١	٨٤	١٢٥

ب- عينة البحث الأســاســية: اختار الباحثان عينة البحث الأســاســية من الطلاب المقيدين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شـــمس، في العام الدراســـي ٢٠٢٠-٢٠٢١، وبلغ عددهم (٣٩١) طالبًا وطالبة، بمتوسط عمري قدره (٢١,٥٧) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٨٨)، وكان الهدف من هذه العينة اختبار فروض البحث، والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث الأساسية:

جدول (٢) خصائص العينة الأساسية

الفرقة	التخصص	الذكور	الإناث	المجموع
الرابعة	علم النفس	١٦	١٠٩	١٢٥
الرابعة	اللغة العربية	١٢	٩٢	١٠٤
الرابعة	الرياضيات	٩٧	٣٨	١٣٥
الرابعة	البيولوجي	٩	١٨	٢٧
المجموع		١٣٤	٢٥٧	٣٩١

ثالثًا: أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على عدة أدوات يمكن تناولها كما يلي:

١- مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة (إعداد Pedro, et al., 2018 وتعريب وتقنين الباحثين):

أعد هذا المقياس (Pedro, et al., 2018)، ويتكون المقياس من (٣٩) مفردة تقيس بعدين هما جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا بواقع (٢١ مفردة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا بواقع (١٨ مفردة)، وقام الباحثان الحاليان بترجمة المقياس ليناســـب البيئة العربية، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماســي التدريج يتضــمن مســتويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصـــل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (موافق بشــدة)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشدة)، مع عكس التصـحيح بالنسـبة للمفردات السـالبة، وتتراوح الدرجة على البعد الأول بين (٢١ –

١٠٥)، وتتراوح الدرجة على البعد الثاني بين (١٨ – ٩٠)، وتتراوح درجة المقياس ككل بين (٣٩ – ١٩٥)، وكلما زادت درجة المفحوص في المقياس دل ذلك على ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية المدركة لديه.

وتم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية[٤]، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥ %)، وقد اتفقوا على تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات؛ على سبيل المثال وليس الحصر تم تعديل (أنا راضٍ عما دفعته لأتمتع بحياتي في الجامعة) إلى (أنا راضٍ عما أنفقته نظير التحاقي بالجامعة) وأيضًا تم تعديل (أرى أن حرم جامعتي جميل) إلى (أنا راضٍ عن موقع ومباني جامعتي) وأيضًا تم تعديل (لدي وقت كاف خارج جامعتي) إلى (لدي وقت كاف بعيدًا عن المتطلبات الأكاديمية لجامعتي).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام (Pedro, et al., 2018) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (٧١٩) طالبًا وطالبة بالجامعات البرتغالية، وذلك بإجراء تحليل عاملي استكشافي وآخر توكيدي للمقياس وتوصل إلى وجود بعدين له، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (AGFI=0.912، RMSEA=0.065، CFI=0.941)، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وبعديه، بالإضافة لذلك قام معدو المقياس بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمته (٠,٩١٧) لبعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا، (٠,٨٢٤) لبعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا، (٠,٩٣٤) للمقياس ككل، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

وقام الباحثان الحاليان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- الصدق:

الصدق العاملي:

تمهيدًا لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، قام الباحثان الحاليان أولًا بتطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١٢٥)، ثم استخدمت معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted؛ وذلك

[٤] يتقدم الباحثان بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد، وجميعهم من قسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس وهم: د/ محمد هبة، أ.د/ محمد إسماعيل، د/ زينب شعبان، د/ مجدي شعبان، د/ ياسمين عبد الغني، د/ آمال فتحي، د/ محمد عبد العظيم، د/ صابر فاروق.

لحذف المفردات ضـــعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات ســـالبة الارتباط بها، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

جدول (٣) ارتباط المفردات بدرجة بعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا (معمل الثبات: ٠,٩١٤)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
١	٠,٦٩٨	٠,٩٠٦
٢	٠,٦٢٦	٠,٩٠٨
٣	٠,٦٠٨	٠,٩٠٨
٤	٠,٥٨٨	٠,٩٠٩
٥	٠,٣٧٩	٠,٩١٤
٦	٠,٣٧٨	٠,٩١٤
٧	٠,٣٨١	٠,٩١٤
٨	٠,٤٨٦	٠,٩١١
٩	٠,٧٤٣	٠,٩٠٥
١٠	٠,٤٥٧	٠,٩١٢
١١	٠,٦٥١	٠,٩٠٧
١٢	٠,٧٠٩	٠,٩٠٦
١٣	٠,٧١٧	٠,٩٠٦
١٤	٠,٦٤٠	٠,٩٠٨
١٥	٠,٦٢٦	٠,٩٠٨
١٦	٠,٥٣٩	٠,٩١٠
١٧	٠,٥٨٥	٠,٩٠٩
١٨	٠,٦١٥	٠,٩٠٨
١٩	٠,٥٩٦	٠,٩٠٩
٢٠	٠,٤٩٣	٠,٩١١
٢١	٠,٣٨٠	٠,٩١٤

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا ٠,٩١٤، وهي قيمة جيدة لمعامل الثبات، ويتضـــح من نتائج الجدول (٣) أن كل المفردات ترتبط بشـــكل موجب بدرجة البعد، ولا توجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

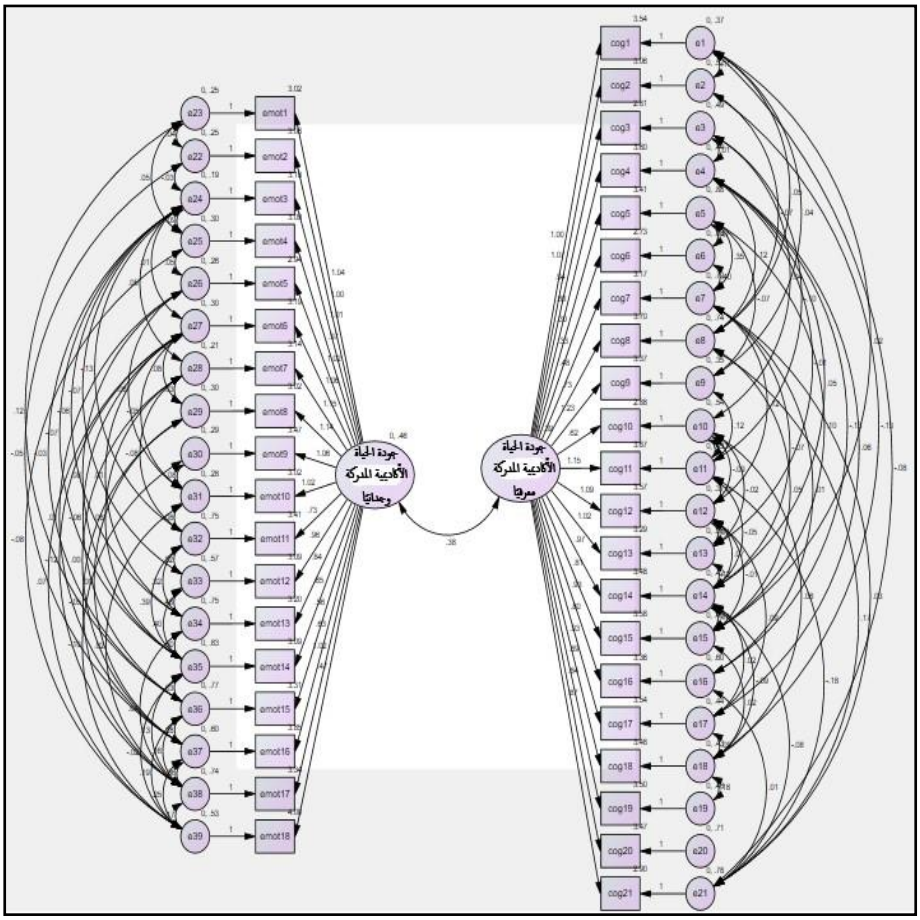
جدول (٤) ارتباط المفردات بدرجة بعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا (معمل الثبات: ٠,٩٤٤)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
٢٢	٠,٨٠٧	٠,٩٣٩
٢٣	٠,٧٣٢	٠,٩٤٠
٢٤	٠,٧٢٢	٠,٩٤٠

جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا (معمل الثبات: ٠,٩٤٤)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
٢٥	٠,٦٨٢	٠,٩٤١
٢٦	٠,٧٣٧	٠,٩٤٠
٢٧	٠,٧٣٠	٠,٩٤٠
٢٨	٠,٧٥٩	٠,٩٣٩
٢٩	٠,٧٥٢	٠,٩٣٩
٣٠	٠,٧٠٧	٠,٩٤٠
٣١	٠,٦٨٢	٠,٩٤١
٣٢	٠,٥٩٥	٠,٩٤٣
٣٣	٠,٧٦٨	٠,٩٣٩
٣٤	٠,٦٨١	٠,٩٤١
٣٥	٠,٥٨٧	٠,٩٤٣
٣٦	٠,٤٨٧	٠,٩٤٤
٣٧	٠,٥٩٤	٠,٩٤٢
٣٨	٠,٧٠٤	٠,٩٤١
٣٩	٠,٤٩٣	٠,٩٤٤

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا ٠,٩٤٤، وهي قيمة جيدة لمعامل الثبات، ويتضـــح من نتائج الجدول (٤) أن كل المفردات ترتبط بشـــكل موجب بدرجة البعد، ولا توجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

قام الباحثان الحاليان بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos 26 للتحقق من صـــدق البنية للمقياس، وتم افتراض وجود عاملين كامنين مرتبطين ببعضـــهما البعض، وتتشـــبع على كل منهما مفردات كل بعد من بعدي المقياس، ويوضـــح الشـــكل (٢) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة

ويوضـــح جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشـــبع كل مفردة على عاملي جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عاملي جودة الحياة الأكاديمية المدركة

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا	١- بشـــكل عام، أنا راض عن حياتي الأكاديمية والاجتماعية في الجامعة.	٠,٧١٦	١			
	٢- تتوافق جامعتي مع توقعاتي.	٠,٦٧٩	١,٠٦٨	٠,١٢٦	٨,٤٦٤	٠,٠١
	٣- أشعر بصحة جسدية في جامعتي.	٠,٦٤٢	٠,٩٣٦	٠,١٣٥	٦,٩١٣	٠,٠١
	٤- جامعتي مكان آمن بالنسبة لي.	٠,٥٩٩	٠,٧٩٧	٠,١٢٤	٦,٤٣٩	٠,٠١

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
	٥- أعتقد أن نفقاتي المعيشية بجامعتي مقبولة.	٠,١٩٣	٠,٢٩٦	٠,١٤٢	٢,٠٨١	٠,٠٥
	٦- الرسوم الدراسية بجامعتي في متناول الطلاب.	٠,٢١٥	٠,٣٣٠	٠,١٤٢	٢,٣٢٣	٠,٠٥
	٧- أنا راضٍ عما أنفقته نظير التحاقي بالجامعة.	٠,٣١٩	٠,٤٧٩	٠,١٤٠	٣,٤٣٠	٠,٠١
	٨- أتعايش جيدًا مع العديد من الأشخاص في جامعتي.	٠,٤٦٧	٠,٧٢٦	٠,١٣٩	٥,٢٢٧	٠,٠١
	٩- لدي شعور قوي بالانتماء لجامعتي.	٠,٧٨٩	١,٢٢٥	٠,١٣٥	٩,٠٦٣	٠,٠١
	١٠- لدي وقت كاف بعيدًا عن المتطلبات الأكاديمية لجامعتي.	٠,٤٦٥	٠,٦١٩	٠,١٢٥	٤,٩٦٨	٠,٠١
	١١- أنا فخور بكوني طالبًا في جامعتي.	٠,٧٢٧	١,١٤٦	٠,١٤٧	٧,٨١٦	٠,٠١
	١٢- أنا راضٍ عن ذاتي في جامعتي.	٠,٧٤٧	١,٠٩٤	٠,١٣٦	٨,٠٤١	٠,٠١
	١٣- أشعر بأهميتي داخل الجامعة.	٠,٧٢٩	١,٠٢٠	٠,١٣٠	٧,٨٦٠	٠,٠١
	١٤- أنا راضٍ عن شخصيتي داخل الوسط الأكاديمي بالجامعة.	٠,٦٨٣	٠,٩٦٩	٠,١٣٢	٧,٣١٤	٠,٠١
	١٥- أستكمل بناء شخصيتي من خلال حياتي الأكاديمية في الجامعة.	٠,٦٢٥	٠,٨١٤	٠,١١٨	٦,٩٠١	٠,٠١
	١٦- أستطيع إيجاد قدوتي داخل الجامعة.	٠,٥٩٩	٠,٩٢٨	٠,١٤٤	٦,٤٦٠	٠,٠١
	١٧- أتعلم أشياء جديدة بالجامعة في مجال اهتماماتي.	٠,٦٠١	٠,٨٠٠	٠,١٢٣	٦,٤٨٠	٠,٠١
	١٨- تتيح لي حياتي بالجامعة الحصول على معارف أكاديمية عميقة.	٠,٦٦٤	٠,٩٢٩	٠,١٣٠	٧,١٥٤	٠,٠١
	١٩- تساعدني حياتي الجامعية على بناء معرفة مهنية جيدة.	٠,٦٣٤	٠,٨٨٧	٠,١٢٩	٦,٨٥٠	٠,٠١
	٢٠- أنا راضٍ عن موقع ومباني جامعتي.	٠,٥٣١	٠,٨٤٥	٠,١٤٧	٥,٧٤٣	٠,٠١
	٢١- يمكنني المشاركة في أنشطة طلابية متعددة داخل الجامعة.	٠,٤٢٥	٠,٦٦٥	٠,١٥٤	٤,٣٢٥	٠,٠١
جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا	٢٢- في جامعتي أشعر بالحماس.	٠,٨٠٦	١			
	٢٣- في جامعتي أشعر بالاهتمام.	٠,٨١٨	١,٠٣٨	٠,٠٨٩	١١,٦٩٢	٠,٠١
	٢٤- في جامعتي أشعر بالإصرار.	٠,٨٤٦	١,٠٠٦	٠,٠٩٥	١٠,٥٣٣	٠,٠١
	٢٥- في جامعتي أشعر بالإثارة.	٠,٧٧٠	٠,٩٧٠	٠,٠٩٩	٩,٨٣١	٠,٠١
	٢٦- في جامعتي أشعر بالإلهام.	٠,٨٠٣	١,٠١٦	٠,٠٩٨	١٠,٣٩٣	٠,٠١
	٢٧- في جامعتي أشعر بالانتباه.	٠,٧٩٩	١,٠٦٣	٠,١٠٣	١٠,٢٨٢	٠,٠١
	٢٨- في جامعتي أشعر بالقوة.	٠,٨٦٣	١,١٤٧	٠,٠٩٩	١١,٥٣٠	٠,٠١
	٢٩- في جامعتي أشعر بالنشاط.	٠,٨١٦	١,١٣٩	٠,١٠٧	١٠,٦٢٧	٠,٠١
	٣٠- في جامعتي أشعر بالفخر.	٠,٧٩٨	١,٠٥٥	٠,١٠٢	١٠,٣٢١	٠,٠١
	٣١- في جامعتي أشعر بالرعاية.	٠,٧٩٧	١,٠٢٢	٠,١٠٠	١٠,٢٢٦	٠,٠١
	٣٢- في جامعتي أشعر بالخوف.	٠,٤٩٦	٠,٧٢٦	٠,١٢٧	٥,٦٩٦	٠,٠١

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
	٣٣- في جامعتي أشعر بالضيق.	٠,٦٥٦	٠,٩٥٩	٠,١٢٠	٧,٩٦١	٠,٠١
	٣٤- في جامعتي أشعر بالحزن.	٠,٥٥٠	٠,٨٣٩	٠,١٣٠	٦,٤٤٠	٠,٠١
	٣٥- في جامعتي أشعر بالتوتر.	٠,٤٣٨	٠,٦٥١	٠,١٣١	٤,٩٨٢	٠,٠١
	٣٦- في جامعتي أشعر بالخجل.	٠,٣٩٩	٠,٥٦١	٠,١٢٤	٤,٥١٠	٠,٠١
	٣٧- في جامعتي أشعر بالذنب.	٠,٤٨٢	٠,٦٢٥	٠,١١٨	٥,٢٩٢	٠,٠١
	٣٨- في جامعتي أشعر بالغضب.	٠,٦٢٧	١,٠١٨	٠,١٣٦	٧,٥٠٧	٠,٠١
	٣٩- في جامعتي أشعر بالعدوانية.	٠,٤٠١	٠,٤٦٦	٠,١٠٣	٤,٥٣٥	٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع مفردات العاملين دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ٠,٠٥ وذات تشبعات مرتفعة.

ويوضح جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

جدول (٦) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية جودة الحياة الأكاديمية المدركة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ Chi-square (CMIN)	٩١٢,٩٧٣	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	٠,٠١	
درجات الحرية DF	٦٠٤	
نسبة كا٢ CMIN/DF	١,٥١٢	صِغَر القيمة عن ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٦٤	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٠٧	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٨٦	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩١١	اقتراب القيمة من ١

بالرغم من اعتماد الدراسات على مربع كاي كأحد مؤشرات مطابقة النموذج المفترض للبيانات فإنه ينطوي على بعض أوجه القصور ولذلك ينصح باستعماله مع مؤشرات أخرى لحسن المطابقة؛ حيث يؤخذ عليه قيامه على افتراض وجود مطابقة تامة بين بيانات النموذج المفترض وبيانات العينة، وهو وضع مثالي يستحيل تحققه في الواقع؛ بينما توجد مؤشرات أخرى أكثر واقعية تقوم على افتراض مطابقة تقريبية، أو تقوم على مقارنة مطابقة النموذج المفترض بنماذج أخرى كالنموذج المستقل independent model أو النموذج المشبع saturated model، لذلك تستخدم الدراسات الحديثة مؤشر نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية ويدل ذلك المؤشر على مطابقة جيدة للنموذج المفترض إذا كانت قيمته أقل من ٥ (Schumacker & Lomax, 2010, p.86).

يتضح من نتائج الجدول (٦) وجود مطابقة جيدة لبنية جودة الحياة الأكاديمية المدركة مع بيانات عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ٩١٢,٩٧٣ وهي دالة إحصائيًا عند درجات حرية ٦٠٤، ورغم الدلالة الإحصائية لقيمة χ^2 فإن النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ١,٥١٢ وهي

أقل من ٥، ومؤشـــرات جودة المطـابقـة (RMSEA=0.064، CFI=0.907، NFI=0.886، IFI=0.911) وهي في المدى المثالي، وبالتالي فإن بنية جودة الحياة الأكاديمية المدركة تشتمل على بعدين هما جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من صـــدق البنية العاملية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة، قام الباحثان الحاليان بتقدير الاتســـاق الداخلي لمفردات عاملي المقياس (جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول (٧) الاتساق الداخلي لعاملي مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة

رقم المفردة	جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا	رقم المفردة	جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا
١	٠,٧٣٦ **	٢٢	٠,٨٣١ **
٢	٠,٦٧٦ **	٢٣	٠,٧٦٤ **
٣	٠,٦٥٦ **	٢٤	٠,٧٥٤ **
٤	٠,٦٣٤ **	٢٥	٠,٧١٩ **
٥	٠,٣٤٤ **	٢٦	٠,٧٦٩ **
٦	٠,٣٦١ **	٢٧	٠,٧٦٤ **
٧	٠,٤٤٥ **	٢٨	٠,٧٩١ **
٨	٠,٥٤٩ **	٢٩	٠,٧٨٦ **
٩	٠,٧٧٩ **	٣٠	٠,٧٤٤ **
١٠	٠,٥١٣ **	٣١	٠,٧٢٠ **
١١	٠,٦٩٨ **	٣٢	٠,٦٤٨ **
١٢	٠,٧٤٧ **	٣٣	٠,٨٠١ **
١٣	٠,٧٥٣ **	٣٤	٠,٧٢٦ **
١٤	٠,٦٨٤ **	٣٥	٠,٦٤١ **
١٥	٠,٦٦٨ **	٣٦	٠,٥٤٧ **
١٦	٠,٥٩٧ **	٣٧	٠,٦٤١ **
١٧	٠,٦٣١ **	٣٨	٠,٧٥٠ **
١٨	٠,٦٦١ **	٣٩	٠,٥٤٢ **
١٩	٠,٦٤٣ **		
٢٠	٠,٥٥٦ **		
٢١	٠,٤٥٠ **		

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عاملي المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عاملي المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٨) معاملات ارتباط عاملي المقياس بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة

العامل	معامل الارتباط
جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا	٠,٩٤٣**
جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا	٠,٩٤٦**

** دال عند ٠,٠١

ويتضـــح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين عاملي المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ج- الثبات:

قام الباحثان الحاليان بتقدير ثبات عاملي المقياس والمقياس ككل باســـتخدام ألفا كرونباك وماكدونالد أوميجا، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (٩) ثبات عاملي مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباك	معامل ماكدونالد أوميجا
جودة الحياة الأكاديمية المدركة معرفيًا	٠,٩١٤	٠,٩١٥
جودة الحياة الأكاديمية المدركة وجدانيًا	٠,٩٤٤	٠,٩٤١
المقياس ككل	٠,٩٥٨	٠,٩٥٨

ويتضـــح من خلال جدول (٩) أن معاملات الثبات في كلا العاملين والمقياس ككل مرتفعة سواء بطريقة ألفا كرونباك أو ماكدونالد أوميجا؛ وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

والخلاصـــة أن مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة ذو بنية ثنائية الأبعاد، كما أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٢- مقياس الميل الأكاديمي (إعداد Lee & Durksen, 2018 وتعريب وتقنين الباحثين):

أعد هذا المقياس (Lee & Durksen, 2018)، ويتكون المقياس من (١٥) مفردة تقيس أربعة أبعاد بواقع ٥ مفردات للبعد الأول (الشـــغف للتعلم)، ٤ مفردات للبعد الثاني (الثقة في المســـتقبل)، ٣ مفردات للبعد الثالث (الطموح المهني)، ٣ مفردات للبعد الرابع (التعبير عن الذات)، وقام الباحثان الحاليان بترجمة المقياس ليناســـب البيئة العربية، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس ليكرت خماســـي التدريج يتضـــمن مســـتويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصـــل المفحوص على الدرجة (٥) في حالة اختيار البديل (موافق بشـــدة)، والدرجة (٤) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (محايد)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق بشـدة)، مع عكس التصـحيح

بالنسبة للمفردات السالبة، وتتراوح الدرجة على البعد الأول بين (٥ – ٢٥)، وتتراوح الدرجة على البعد الثاني بين (٤ – ٢٠)، وتتراوح الدرجة على البعد الثالث بين (٣ – ١٥)، وتتراوح الدرجة على البعد الرابع بين (٣ – ١٥)، وتتراوح الدرجة على المقياس ككل بين (١٥ – ٧٥).

وتم عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية[٥]، وذلك للحكم على صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٧,٥ %)، وقد اتفقوا على تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات؛ على سبيل المثال وليس الحصر تم تعديل (محاضراتي تفتقد للكثير لإعدادي مهنيًا) إلى (تفتقد المحاضرات الجامعية جوانب مهمة لإعدادي لمسار حياتي المهني) وأيضًا تم تعديل (أعبر عن آرائي فيما أتعلمه) إلى (أحب التعبير عن آرائي حول الأشياء التي أتعلمها في المحاضرات).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قام (Lee & Durksen, 2018) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة تكونت من (٣٢٥) طالبًا وطالبة بالجامعة في استراليا من خلال إجراء تحليل عاملي استكشافي وآخر توكيدي للمقياس، وتوصلا إلى وجود أربعة أبعاد له، وكانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض مع العينة كلها جيدة (NFI=0.95، RMSEA=0.06، CFI=0.94)، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وأبعاده، بالإضافة لذلك قام معدا المقياس بحساب معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيمته (٠,٧٥) لبعد الشغف للتعلم، (٠,٧٤) لبعد الثقة في المستقبل، (٠,٦٨) لبعد الطموح المهني، (٠,٦٩) لبعد التعبير عن الذات، مما يدل على تمتع المقياس بالصدق والثبات.

وقام الباحثان الحاليان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- الصدق:

الصدق العاملي:

تمهيدًا لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية للمقياس، قام الباحثان الحاليان أولًا بتطبيق المقياس على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (ن=١٢٥)، ثم استخدمت معادلة ألفا كرونباك مع حذف المفردة Alpha if item deleted؛ وذلك

[٥] يتقدم الباحثان بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد، وجميعهم من قسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس وهم: د/ محمد هيبة، أ.د/ محمد إسماعيل، د/ زينب شعبان، د/ مجدي شعبان، د/ ياسمين عبد الغني، د/ آمال فتحي، د/ محمد عبد العظيم، د/ صابر فاروق.

لحذف المفردات ضـــعيفة الارتباط بدرجة البعد الذي تنتمي إليه أو المفردات ســـالبة الارتباط بها، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباك للمفردات:

جدول (١٠) ارتباط المفردات بدرجة بعد الشغف للتعلم، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الشغف للتعلم (معامل الثبات: ٠,٨٨٤)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
١	٠,٦٦٩	٠,٨٧٢
٢	٠,٨٣١	٠,٨٣١
٣	٠,٧٦٤	٠,٨٤٩
٤	٠,٨٤٢	٠,٨٢٩
٥	٠,٨٤١	٠,٨٣٠

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الشـــغف للتعلم ٠,٨٨٤، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضـح من نتائج الجدول (١٠) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بالدرجة الكلية للبعد، ولا توجد أي مفردة ســالبة أو ضــعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (١١) ارتباط المفردات بدرجة بعد الثقة في المستقبل، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الثقة في المستقبل (معامل الثبات: ٠,٧٨٩)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
٦	٠,٥٣٦	٠,٧٨٢
٧	٠,٧٣٦	٠,٦٨٦
٨	٠,٦١١	٠,٧٣١
٩	٠,٥٦٠	٠,٧٥٦

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الثقة في المســـتقبل ٠,٧٨٩، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضــح من نتائج الجدول (١١) أن كل المفردات ترتبط بشــكل موجب بالدرجة الكلية للبعد، ولا توجد أي مفردة ســـالبة أو ضـــعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (١٢) ارتباط المفردات بدرجة بعد الطموح المهني، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

الطموح المهني (معامل الثبات: ٠,٨٢٦)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
١٠	٠,٧٢٦	٠,٧١٧
١١	٠,٦٩٦	٠,٧٤٧
١٢	٠,٦٢٩	٠,٨١٥

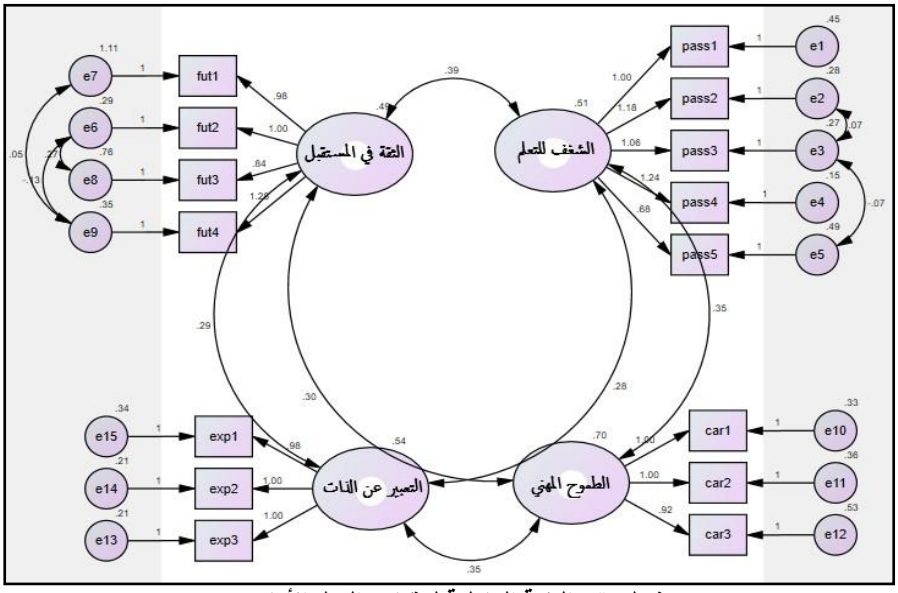
وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد الطموح المهني ٠,٨٢٦، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (١٢) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بالدرجة الكلية للبعد، ولا توجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

جدول (١٣) ارتباط المفردات بدرجة بعد التعبير عن الذات، ومعامل الثبات عند حذف المفردة

التعبير عن الذات (معمل الثبات: ٠,٨٦٠)		
المفردة	الارتباط الكلي المصحح للمفردة	معامل ألفا كرونباك عند حذف المفردة
١٣	٠,٦٨٩	٠,٨٥٠
١٤	٠,٧٦٩	٠,٧٧٤
١٥	٠,٧٥٢	٠,٧٨٩

وقد بلغت قيمة معامل ثبات بعد التعبير عن الذات ٠,٨٦٠، وهي قيمة مرتفعة لمعامل الثبات، ويتضح من نتائج الجدول (١٣) أن كل المفردات ترتبط بشكل موجب بالدرجة الكلية للبعد، ولا توجد أي مفردة سالبة أو ضعيفة الارتباط بالدرجة، كما أنه لا توجد مفردة إذا تم حذفها يزيد معامل ثبات البعد.

قام الباحثان الحاليان بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos 26 للتحقق من صدق البنية للمقياس، وتم افتراض وجود أربعة عوامل كامنة مرتبطة ببعضها البعض، وتتشبع على كل منها مفردات كل بعد من أبعاد المقياس، ويوضح الشكل (٣) البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٣) البنية العاملية لمقياس الميل الأكاديمي

ويوضح جدول (١٤) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عوامل الميل الأكاديمي:

جدول (١٥) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية لتشبع كل مفردة على عوامل الميل الأكاديمي

العامل	رقم المفردة ومحتواها	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
		المعياري	غير المعياري			
الشغف للتعلم	١- لدي حماس للذهاب للمحاضرات من أجل التعلم.	٠,٧٣١	١			
	٢- دراستي الجامعية ترضيني أكثر من أي شيء آخر.	٠,٨٤٧	١,١٧٨	٠,١٢٦	٩,٣٢٣	٠,٠١
	٣- أستمتع بالتعلم من خلال المهام الدراسية.	٠,٨٢٥	١,٠٥٧	٠,١١٧	٩,٠٣٥	٠,٠١
	٤- دراستي الجامعية من الأشياء المفضلة لدي.	٠,٩١٦	١,٢٣٨	٠,١٢٣	١٠,٠٩٩	٠,٠١
	٥- تعلم أشياء جديدة في المحاضرات هو أفضل خبرة بالنسبة لي.	٠,٥٧٦	٠,٦٨٤	٠,١١٠	٦,٢٤٠	٠,٠١
الثقة في المستقبل	٦- تفتقد المحاضرات الجامعية جوانب مهمة لإعدادي لمسار حياتي المهني.	٠,٥٤٧	٠,٩٨٢	٠,١٨٨	٥,٢٢١	٠,٠١
	٧- أتعلم في الجامعة أشياء مفيدة لمستقبلي المهني.	٠,٧٩٢	١			
	٨- أكتسب الثقة في مستقبلي بفضل دراستي الجامعية.	٠,٥٦٠	٠,٨٤٠	٠,١٠٩	٧,٦٨٩	٠,٠١
	٩- تعد الجامعة مضيعة للوقت بالنسبة لي.	٠,٨٣٧	١,٢٧٩	٠,١٧٨	٧,١٩٧	٠,٠١
الطموح المهني	١٠- تخصصي سيفتح الباب أمامي للعديد من الفرص.	٠,٨٢٤	١			
	١١- أرى فرص عمل رائعة في المستقبل.	٠,٨١١	٠,٩٩٧	٠,١١١	٨,٩٦٠	٠,٠١
	١٢- يتوافق تخصصي الأكاديمي مع مساري المهني المفضل.	٠,٧٢٦	٠,٩١٦	٠,١١٣	٨,١١٦	٠,٠١
التعبير عن الذات	١٣- أحب التعبير عن آرائي حول الأشياء التي أتعلمها في المحاضرات.	٠,٧٧٥	٠,٩٨٢	٠,١٠٣	٩,٥١٥	٠,٠١
	١٤- أتبادل أفكاري مع زملائي حول الأشياء التي أتعلمها في المحاضرات.	٠,٨٤٧	٠,٩٩٥	٠,٠٩٥	١٠,٤٣٩	٠,٠١
	١٥- أحب الحديث عما أتعلمه في المحاضرات مع الآخرين.	٠,٨٥٠	١			

ويتضح من جدول (١٤) أن جميع مفردات العوامل الأربعة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وذات تشبعات مرتفعة.

ويوضح جدول (١٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الميل الأكاديمي:

جدول (١٥) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح لبنية الميل الأكاديمي

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ Chi-square (CMIN)	١٨٠,١٥١	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	٠,٠١	
درجات الحرية DF	٧٩	

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
نسبة كا٢ CMIN/DF	٢,٢٨٠	صغر القيمة عن ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٨٢	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩١٠	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٥٤	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩١٢	اقتراب القيمة من ١

يتضـــح من نتائج الجدول (١٥) وجود مطابقة جيدة لبنية الميل الأكاديمي مع بيانات عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ١٨٠,١٥١ وهي دالة إحصائيًا عند درجات حرية ٧٩، ورغم دلالتها الإحصـائية فقد بلغت النسـبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ٢,٢٨٠ وهي أقل من ٥، ومؤشـرات جودة المطابقة (RMSEA=0.082، CFI=0.910، NFI=0.854، IFI=0.912) وهي في المدى المثالي، وبالتالي فإن بنية الميل الأكاديمي تشـتمل على أربعة أبعاد هي الشـغف للتعلم، والثقة في المستقبل، والطموح المهني، والتعبير عن الذات.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من صـــدق البنية العاملية لمقياس الميل الأكاديمي، قام الباحثان الحاليان بتقدير الاتســاق الداخلي لمفردات عوامل المقياس (الشـغف للتعلم، والثقة في المسـتقبل، والطموح المهني، والتعبير عن الذات)، وذلك بحســاب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول (١٦) الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الميل الأكاديمي

رقم المفردة	الشغف للتعلم	رقم المفردة	الثقة في المستقبل	رقم المفردة	الطموح المهني	رقم المفردة	التعبير عن الذات
١	٠,٧٩٦ **	٦	٠,٧٣٤ **	١٠	٠,٨٦٤ **	١٣	٠,٨٦٣ **
٢	٠,٩٠٢ **	٧	٠,٨٧٧ **	١١	٠,٨٥٨ **	١٤	٠,٨٨٣ **
٣	٠,٨٥٣ **	٨	٠,٦٧١ **	١٢	٠,٨٢٥ **	١٥	٠,٨٧٦ **
٤	٠,٩٠٧ **	٩	٠,٧٤٤ **				
٥	٠,٦٦١ **						

** دالة عند ٠,٠١

ويتضـح من جدول (١٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصـائيًا عند مسـتوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عوامل المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (١٧) معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الميل الأكاديمي

العامل	معامل الارتباط
الشغف للتعلم	٠,٨٨١**
الثقة في المستقبل	٠,٧٧٩**

العامل	معامل الارتباط
الطموح المهني	**٠,٧٣١
التعبير عن الذات	**٠,٧٤٨

** دال عند ٠,٠١

ويتضـــح من جدول (١٧) أن معاملات الارتباط بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ج- الثبات:

قام الباحثان الحاليان بتقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باســـتخدام ألفا كرونباك وماكدونالد أوميجا، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (١٨) ثبات عوامل مقياس الميل الأكاديمي والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباك	معامل ماكدونالد أوميجا
الشغف للتعلم	٠,٨٨٤	٠,٨٩٥
الثقة في المستقبل	٠,٧٨٩	٠,٧٨١
الطموح المهني	٠,٨٢٦	٠,٨٢٨
التعبير عن الذات	٠,٨٦٠	٠,٨٦١
المقياس ككل	٠,٩١٠	٠,٩٠٨

ويتضـــح من خلال جدول (١٨) أن معاملات الثبات في العوامل الأربعة والمقياس ككل مرتفعة سواء بطريقة ألفا كرونباك أو ماكدونالد أوميجا؛ وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

والخلاصـــة أن مقياس الميل الأكاديمي ذو بنية رباعية الأبعاد، كما أنه يتمتع بخصـــائص سيكومترية جيدة، ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٣- مقياس الطموح الأكاديمي (إعداد هبة سامي، ٢٠١٨):

يهدف المقياس إلى تقييم مســـتوى الطموح الأكاديمي من خلال خمســـة أبعاد هي: المثابرة، والنظرة الإيجابية للمســـتقبل، وموضـــوعية تحديد الأهداف، والثقة بالنفس وروح المغامرة، والرغبة في التغيير للأفضـــــل، ويتكون المقياس من (٣٣) مفردة بواقع (١٢) مفردة للعامل الأول، (٨) مفردات للعامل الثاني، (٥) مفردات للعامل الثالث، (٥) مفردات للعامل الرابع، (٣) مفردات للعامل الخامس،، وتتم الإجابة عليها من خلال مقياس ليكرت ثلاثي التدريج يتضمن مستويات الموافقة أو عدم الموافقة على مفردات المقياس؛ بحيث يحصـــل المفحوص على الدرجة (٣) في حالة اختيار البديل (موافق)، والدرجة (٢) في حالة اختيار البديل (أحيانًا)، والدرجة (١) في حالة اختيار البديل (غير موافق)، مع عكس التصـــحيح بالنســـبة للمفردات الســـالبة، وتتراوح الدرجة على عوامل المقياس بين (١٢ – ٣٦) للعامل الأول، وبين (٨ – ٢٤) للعامل الثاني، وبين (٥ – ١٥) للعامل الثالث، وبين (٥ – ١٥) للعامل الرابع، وبين (٣ – ٩) للعامل الخامس، وبين (٣٣ – ٩٩) للمقياس ككل.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

قامت (هبة سامي، ٢٠١٨) بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات؛ فقد اعتمدت في حساب الصدق على آراء المحكمين، والصدق العاملي الاستكشافي الذي أسفر عن وجود خمسة عوامل تفسر معًا ٣٩,٢٤١٪ من التباين الكلي، كما اعتمدت الباحثة على الصدق التمييزي للمقياس والذي كشف عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين ذوي الدرجات المرتفعة وذوي الدرجات المنخفضة في المقياس وذلك في كل من العوامل الخمسة، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك وبلغت قيم الثبات (٠,٧٧ لعامل المثابرة، ٠,٨٥ لعامل النظرة الإيجابية للمستقبل، ٠,٤٧ لعامل موضوعية تحديد الأهداف، ٠,٦٦ لعامل الثقة بالنفس وروح المغامرة، ٠,٥٢ لعامل الرغبة في التغيير للأفضل، ٠,٨٩ للمقياس ككل)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبلغت قيم الثبات (٠,٨٣ لعامل المثابرة، ٠,٨٦ لعامل النظرة الإيجابية للمستقبل، ٠,٥٧ لعامل موضوعية تحديد الأهداف، ٠,٧١ لعامل الثقة بالنفس وروح المغامرة، ٠,٦٣ لعامل الرغبة في التغيير للأفضل، ٠,٩٢ للمقياس ككل) وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات المقياس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ويصلح للاستخدام في الدراسة الحالية.

وقام الباحثان الحاليان بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي:

قام الباحثان الحاليان بتقدير الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الطموح الأكاديمي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول (١٩) الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الطموح الأكاديمي

رقم المفردة	المثابرة	رقم المفردة	النظرة الإيجابية للمستقبل	رقم المفردة	موضوعية تحديد الأهداف	رقم المفردة	الثقة بالنفس وروح المغامرة	رقم المفردة	الرغبة في التغيير للأفضل
١٠	**٠,٥٢٢	٢	**٠,٦٨٣	٦	**٠,٤٥٤	٤	**٠,٥٩٩	١	**٠,٦٥٢
١٣	**٠,٥٨٠	٨	**٠,٦٠٩	٧	**٠,٦٦٠	٥	**٠,٥٥١	٣	**٠,٧٩٦
١٥	**٠,٥٥٤	١٩	**٠,٧١٨	١١	**٠,٦١٤	٢٣	**٠,٥٨٥	٣٠	**٠,٣٥٣
١٦	**٠,٣٠٥	٢٠	**٠,٦١٢	١٢	**٠,٤٣٨	٢٥	**٠,٧١٦		
١٧	**٠,٦٠٧	٢٤	**٠,٣٨٢	١٤	**٠,٦٢٢	٢٧	**٠,٧٠٠		
١٨	**٠,٥٢٧	٢٨	**٠,٣١٧						
٢١	**٠,٣٩٧	٣١	**٠,٤٢٦						
٢٢	**٠,٤٣٩	٣٤	**٠,٤٥٠						
٢٦	**٠,٢٩٢								
٢٩	**٠,٥٦٣								
٣٢	**٠,٥٣٩								
٣٣	**٠,٥٥٧								

** دالة عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (١٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في كل عامل، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمفردات عوامل القائمة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٢٠) معاملات ارتباط عوامل المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الطموح الأكاديمي

العامل	معامل الارتباط
المثابرة	**٠,٨٦٢
النظرة الإيجابية للمستقبل	**٠,٧٤٩
موضوعية تحديد الأهداف	**٠,٦٧٧
الثقة بالنفس وروح المغامرة	**٠,٦٠٠
الرغبة في التغيير للأفضل	**٠,٧٤٧

** دال عند ٠,٠١

ويتضح من جدول (٢٠) أن معاملات الارتباط بين عوامل المقياس والدرجة الكلية للمقياس جيدة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ب- الثبات:

قام الباحثان الحاليان بتقدير ثبات عوامل المقياس والمقياس ككل باستخدام ألفا كرونباك وماكدونالد أوميجا، والجدول التالي يوضح تلك المعاملات:

جدول (٢١) ثبات عوامل مقياس الطموح الأكاديمي والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباك	معامل ماكدونالد أوميجا
المثابرة	٠,٧١٥	٠,٧١٩
النظرة الإيجابية للمستقبل	٠,٥٨٢	٠,٥٨٢
موضوعية تحديد الأهداف	٠,٤٣٨	٠,٤٦٩
الثقة بالنفس وروح المغامرة	٠,٥٩٧	٠,٦٠٦
الرغبة في التغيير للأفضل	٠,٤٣٦	٠,٤٤٧
المقياس ككل	٠,٧٨٧	٠,٧٩٥

ويتضح من خلال جدول (٢١) أن معاملات الثبات في العوامل الخمسة والمقياس ككل مرتفعة سواء بطريقة ألفا كرونباك أو ماكدونالد أوميجا؛ وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات.

والخلاصة أن مقياس الطموح الأكاديمي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ويصلح للاستخدام في الدراسة الحالية لقياس الطموح الأكاديمي.

رابعاً: إجراءات البحث:

١- تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية بعد التحقق من جودة خصائصها السيكومترية (مقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة، مقياس الميل الأكاديمي، مقياس الطموح الأكاديمي) على عينة البحث الأساسية.

٢- تفريغ وتصحيح استجابات الطلاب على أدوات البحث.

٣- حساب العلاقات السببية بين متغيرات البحث (الميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي كمتغيرات مستقلة، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط، والتحصيل الدراسي كمتغير تابع) في نموذج بنائي باستخدام برنامج Amos 26.

٤- استخراج أفضل نموذج من هذه المتغيرات.

٥- اختبار التأثير المباشر للميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

٦- اختبار التأثير المباشر وغير المباشر للميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال المتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة).

٧- اختبار التأثير المباشر للميل الأكاديمي والطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمي.

٨- اختبار دلالة الفروق في جودة الحياة الأكاديمية المدركة في ضوء كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما.

٩- مناقشة النتائج وتفسيرها.

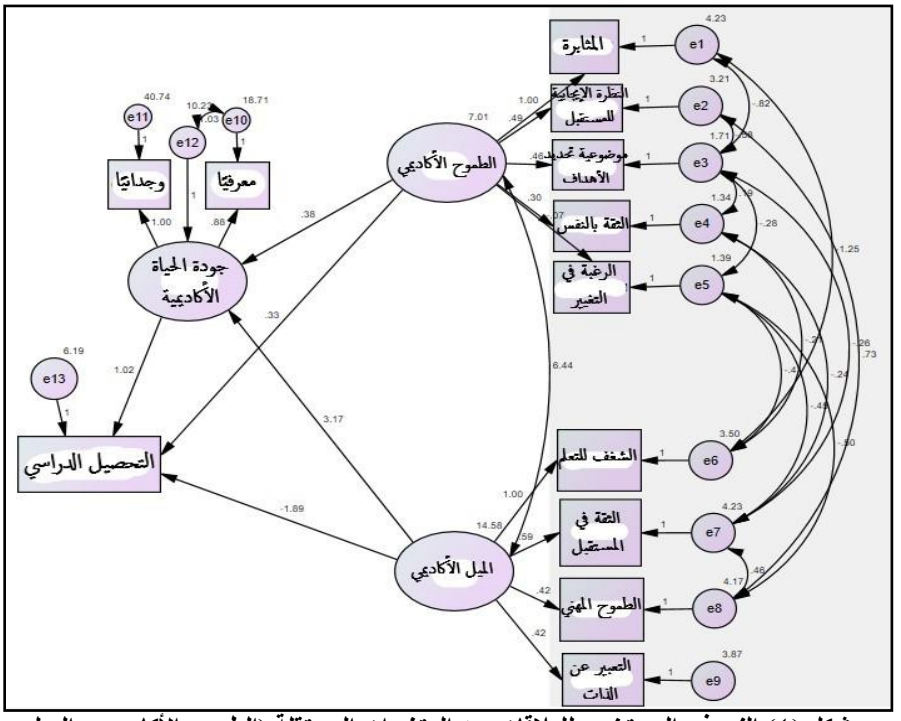
خامساً: نتائج البحث:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "توجد مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية".

لاختبار هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق أسلوب النمذجة البنائية باستخدام برنامج (Amos 26)، لنمذجة العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة (الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي)، والمتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة)، والمتغير التابع (التحصيل الدراسي).

وكان أفضل نموذج تم استخراجه للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات يمكن توضيحه في الشكل التالي:



شكل (٤) النموذج المستخرج للعلاقات بين المتغيرات المستقلة (الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي)، والمتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة)، والمتغير التابع (التحصيل الدراسي)

ويمكن توضيح نتائج هذا النموذج على النحو التالي:

جدول (٢٢) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي للعلاقات السببية بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي كمتغيرات مستقلة وجودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي كمتغير تابع

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ Chi-square (CMIN)	١٢٣,٧٢٠	أن تكون غير دالة إحصائيًا
مستوى الدلالة Sig	٠,٠١	
درجات الحرية DF	٣٥	
نسبة كا٢ CMIN/DF	٣,٥٣٥	صِغَر القيمة عن ٥
جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA	٠,٠٦٥	اقتراب القيمة من صفر
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٥١	اقتراب القيمة من ١
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٨٩١	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٧٣	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٦٣	اقتراب القيمة من ١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٧٣	اقتراب القيمة من ١

يتضـــح من نتائج الجدول جودة مطابقة النموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث، وهذا أفضل نموذج يمكن استخراجه؛ حيث كانت قيمة χ^2 = ١٢٣,٧٢٠ وهي دالة إحصائيًا، ورغم دلالتها الإحصـــائية فقد بلغت النســـبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية = ٣,٥٣٥ وهي أقل من ٥، ومؤشـرات جودة المطابقة (RMSEA=0.065، GFI=0.951، AGFI=0.891، CFI=0.973، NFI=0.963، IFI=0.973) وهي في المدى المثالي، مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج مع بيانات العينة.

ويمكن توضـــيح معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس بين المتغيرات المستقلة (الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي)، والمتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة)، والمتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى طلاب كلية التربية كما يلي:

جدول (٢٣) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي كمتغيرات مستقلة وجودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط والتحصيل الدراسي كمتغير تابع

مسار التأثير		نوع التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
من	إلى		المعياري	غير المعياري			
جودة الحياة الأكاديمية المدركة	التحصيل الدراسي	مباشر	١,٨٨٢	١,٠٢٤	٠,٣١٢	٣,٢٨٢	٠,٠١
الطموح الأكاديمي	التحصيل الدراسي	مباشر	٠,١٢٧	٠,٣٣٢	٠,١٨٩	١,٧٥٣	غير دال
		غير مباشر	٠,١٤٧	٠,٣٨٤	٠,٠٧٧	٤,٩٨٧	٠,٠١
الميل الأكاديمي	التحصيل الدراسي	مباشر	١,٠٤٥-	١,٨٩١-	١,٠٤٧	١,٨٠٥-	غير دال
		غير مباشر	١,٧٩١	٣,٢٤٠	٠,٢١٨	١٤,٨٦٢	٠,٠١
الطموح الأكاديمي	جودة الحياة الأكاديمية المدركة	مباشر	٠,٠٧٨	٠,٣٧٥	٠,٢٣٥	١,٥٩٧	غير دال
الميل الأكاديمي	جودة الحياة الأكاديمية المدركة	مباشر	٠,٩٥٢	٣,١٦٥	٠,١٧٨	١٧,٧٥٦	٠,٠١

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ".

يتضـــح من خلال نتائج الجدول (٢٣) تحقق الفرض الثاني؛ حيث وُجد تأثير موجب دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي.

ويتضـــح من ذلك أنه كلما كان إدراك الطالب إيجابيًا لجودة حياته الأكاديمية وذلك بتصـــوره الإيجابي عن قدراته ومدى تقديره لذاته وكفاءته في أداء ما يكلف به من واجبات ومهام ووظائف، وحبه لأداء هذه المهام والواجبات ورضاه عنها، ومدى تمتعه بالصحة النفسية والتوافق النفسي وإقامة علاقات إيجابية مع زملائه في الجامعة ومروره بخبرات وجدانية موجبة أثناء دراســـته بالجامعة، **فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطالب**؛ ويتضح ذلك من خلال درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مجال دراســته والذي يمثل اكتســابه للمعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث تعد جودة الحياة الأكاديمية من العوامل المهمة التي تؤثر في التحصيل الدراسي؛ حيث إن ارتفاع مستوى جودة الحياة الأكاديمية المدرَكة لدى الطلاب يزيد لديهم شـــعورهم بالارتباط والانتماء للجامعة وإدراكها على أنها مكان جذاب ومريح بالنسبة لهم مما يعزز دافعيتهم للتعلم ويحسن من أدائهم الأكاديمي (Pedro et al., 2016, p.295). كما أن تمتع الطلاب بدرجة عالية من جودة الحياة الأكاديمية مهم للغاية حتى يتوافقوا مع ما يدور حولهم سواء على المستوى الذاتي أو الموضوعي، وذلك في ظل التحديات التي تواجه الطلاب في مجال التعلم والتعليم والناتجة عن التطورات العلمية والتكنولوجية (حســـن عابدين، فتحي الشـــرقاوي، ٢٠١٦، ص١٥٥)، بالإضـــافة لذلك فإن جودة الحياة الأكاديمية تعد من العوامل المهمة التي تساعد الطلاب على التكيف والحفاظ على مستوى الاندماج والمشاركة في البيئة التعليمية، كما تؤثر على جهودهم من أجل تلبية المتطلبات الأكاديمية بشكل مُرضـي (Alghamdi & McGregor, 2021, p.129).

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Arslan & Akkas, 2014)، ودراسة (Pedro et al., 2016)، ودراسة (Rezaee et al., 2019)، ودراسة (Toraman, 2020)، من ارتباط جودة الحياة الأكاديمية إيجابيًا بالتحصـــيل الدراســـي، وكذلك تنبؤ جودة الحياة الأكاديمية المدركة بشكل دال إحصائيًا بالتحصيل الدراسي.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: "يوجد تأثير مباشـــر وغير مباشـــر (من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة) دال إحصـائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصـيل الدراسـي لدى طلاب كلية التربية".

يتضح من خلال نتائج الجدول (٢٣) تحقق الفرض الثالث جزئيًا كما يلي:

بالنسبة للتأثيرات المباشرة: لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي.

وبالنسبة للتأثيرات غير المباشرة: يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال المتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة).

ويُلاحَظ أن التأثيرات غير المباشرة لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال المتغير الوسيط (جودة الحياة الأكاديمية المدركة) دالة إحصائيًا مقارنةً بالتأثيرات المباشرة بينها، مما يوضح أن جودة الحياة الأكاديمية المدركة تؤدي دورًا مهمًا بالاشتراك مع كل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي في تأثيرهما على التحصيل الدراسي، وهو ما قد يشير إلى حسن اختيار متغير (جودة الحياة الأكاديمية المدركة) لتوسط العلاقة بين كل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى؛ أي أن كلًا من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي لا يكفيان وحدهما للتأثير الدال إحصائيًا على التحصيل الدراسي ولكن بمساعدة جودة الحياة الأكاديمية المدركة يتضح هذا التأثير.

ويتضح من ذلك أنه كلما كان الطالب متطلعًا إلى مستوى محدد للوصول إليه، ساعيًا نحو التفوق والتميز، ومستبشرًا لنفسه بواقع أفضل، ومثابرًا ولديه إصرار على الوصول إلى الهدف المنشود، ولديه قدرة على التغلب على المعوقات والصعوبات التي قد تظهر أثناء تحقيق أهدافه التي تتناسب مع إمكاناته، وساعيًا بشكل جاد لحل المشكلات فور ظهورها، وواثقًا بنفسه وواعيًا بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، ومتحملًا المسؤولية بروح يملؤها التحدي والمغامرة، وراغبًا في التغيير للأفضل، **وبالإضافة لذلك** كان يشعر بالانتماء لجامعته وبأنها مكان مريح وجذاب بالنسبة له، وأن يكون لديه تصورًا إيجابيًا عن قدراته ومدى تقديره لذاته وكفاءته في أداء ما يكلف به من واجبات ومهام ووظائف، ومحبًا لأداء هذه المهام والواجبات وراضيًا عنها، ومتمتعًا بالصحة النفسية والتوافق النفسي، ولديه علاقات إيجابية مع زملائه في الجامعة، ويمر بخبرات وجدانية موجبة أثناء دراسته بالجامعة، **فإن ذلك يؤثر إيجابيًا على تحصيله الدراسي.**

كما أنه كلما كانت ميول الطالب الأكاديمية متوافقة مع تخصصه الأكاديمي، وكان الطالب محبًا وراغبًا في التعلم، ومستمتعًا بأداء الأنشطة والمهام الدراسية، ومدركًا لامتلاكه القدرة على تحقيق أهدافه في المستقبل، ومتفائلًا بمستقبله الأكاديمي، ولديه الوعي بالفرص المهنية المتاحة أمامه والمرتبطه بتخصصه الأكاديمي، ومتطلعًا إلى الحصول عليها، ومحبًا لتبادل الآراء والأفكار مع زملائه حول ما يتعلمونه من معلومات ومهارات في تخصصهم الأكاديمي، **وبالإضافة لذلك** كان

يشـعر بالانتماء لجامعته وبأنها مكان مريح وجذاب بالنسـبة له، وأن يكون لديه تصـورًا إيجابيًا عن قدراته ومدى تقديره لذاته وكفاءته في أداء ما يكلف به من واجبات ومهام ووظائف، ومحبًا لأداء هذه المهام والواجبات وراضيًا عنها، ومتمتعًا بالصحة النفسية والتوافق النفسي، ولديه علاقات إيجابية مع زملائه في الجامعة، ويمر بخبرات وجدانية موجبة أثناء دراسته بالجامعة، **فإن ذلك يؤثر إيجابيًا على تحصيله الدراسي.**

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث يشير (Ali, 2018, p.35) إلى أن جودة الحياة الأكاديمية ترتبط بالعديد من السمات التي تميز مرتفعي الطموح الأكاديمي مثل السعي وراء المعرفة الجديدة، والثقة في تحقيق الأهداف، والقدرة على وضع أهداف وخطط بديلة، والإنجاز والاعتماد على الذات، ووضوح الأهداف وواقعيتها، وتحمل المسؤولية، والتخطيط للمستقبل وعدم استعجال النتائج، وحب المنافسة والكفاح من أجل تحقيق الأهداف، وكل هذه الخصائص ترتبط بإدراكهم جودة عالية لحياتهم الأكاديمية، وبالتالي تؤثر إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي.

كما يمكن تفسيرها في ضوء ما أشار إليه (Krapp, 2002, p.384)، (Jansen et al., 2016, p.117) من أن الميل الأكاديمي له تأثير موجب على التعلم؛ وذلك يرجع إلى أن الطلاب ذوي الميل الأكاديمي الأعلى تزداد احتمالية اندماجهم في عملية التعلم بما يوظفونه من استراتيجيات تعلم فعالة، ويتميزون بمستوى مرتفع من تنظيم الذات لديهم، ويبذلون مزيدًا من الجهد في التعلم، ويحققون مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، كما يشير (Lee & Durksen, 2018, p.122) إلى أن الأشخاص الذين لديهم ميلًا كبيرًا نحو تخصص أو مجال أكاديمي معين، يُتوقع أن يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل مما لو كانوا أقل ميلًا نحو تخصصهم الأكاديمي.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Cunningham et al., 2009)، ودراسة (Leung et al., 2010)، ودراسة (جويدة بلحمد، ٢٠١٥)، ودراسة (Ali, 2018) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وما توصلت إليه دراسة (Köller et al., 2001)، ودراسة (Müller & Louw, 2004)، ودراسة (Jansen et al., 2016) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الميل الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: "يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية".

يتضح من خلال نتائج الجدول (٢٣) تحقق الفرض الرابع جزئيًا كما يلي:

يوجد تأثير موجب دال إحصـــائيًا عند مســـتوى دلالة (٠,٠١) للميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة.

ويتضـح من ذلك أنه كلما كانت ميول الطالب الأكاديمية متوافقة مع تخصـصـه الأكاديمي، وكان الطالب محبًا وراغبًا في التعلم، ومسـتمتعًا بأداء الأنشـطة والمهام الدراسـية، ومدركًا لامتلاكه القدرة على تحقيق أهدافه في المسـتقبل، ومتفائلًا بمسـتقبله الأكاديمي، ولديه الوعي بالفرص المهنية المتاحة أمامه والمرتبطه بتخصـصـه الأكاديمي، ومتطلعًا إلى الحصـول عليها، ومحبًا لتبادل الآراء والأفكار مع زملائه حول ما يتعلمونه من معلومات ومهارات في تخصـــصـــهم الأكاديمي، **كل هذه السـمات تؤثر إيجابيًا على إدراك الطالب جودة حياته الأكاديمية**؛ أي أن يشـعر بالانتماء لجامعته وبأنها مكان مريح وجذاب بالنسـبة له، وأن يكون لديه تصـورًا إيجابيًا عن قدراته ومدى تقديره لذاته وكفاءته في أداء ما يكلف به من واجبات ومهام ووظائف، ومحبًا لأداء هذه المهام والواجبات وراضـيًا عنها، ومتمتعًا بالصحة النفسية والتوافق النفسي، ولديه علاقات إيجابية مع زملائه في الجامعة، ويمر بخبرات وجدانية موجبة أثناء دراسته بالجامعة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تشير إليه الأدبيات النفسية؛ حيث يشير (Hidi & Renninger, 2006, p.111) إلى أن الميل الأكاديمي من المتغيرات المهمة التي تؤثر في جوانب مختلفة من تعلم الطلاب مثل أدائهم الأكاديمي، ومدى انتباههم بشكل مستمر، واندماجهم الأكاديمي، ودافعيتهم للتعلم والتي تشكل مظاهر جودة الحياة الأكاديمية، كما يتضـح تأثير الميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية والسياق الأكاديمي بشكل عام؛ حيث يؤثر إيجابيًا على شعور المتعلم بالرضا عن حياته الأكاديمية وهو من أهم مؤشـرات إدراك المتعلم لجودة حياته الأكاديمية (Köller et al., 2001, p.448)، كما يشـــير (Luo et al., 2019, p.2-3) إلى أن الميل الأكاديمي له دور واضـح في زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم واندماجهم مع زملائهم ومع الأنشـطة الدراسـية التي يتم ممارستها، مما يزيد من بهجة التعلم لديهم وتكيفهم مع البيئة الدراسية.

وكما ذُكر عند عرض الدراسات السابقة ذات الصلة، لم يجد الباحثان – في حدود اطلاعهما – أية دراسـة بحثت علاقة الميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة، ورغم ذلك يتضـح اتفاق تلك النتيجة مع المؤشرات الواردة بدراسـة (Krapp, 2002)، ودراسـة (Jansen et al., 2016)، ودراســة (Luo et al., 2019)، والتي توضـــح إمكانية وجود علاقة بين الميل الأكاديمي للطلاب وجودة الحياة الأكاديمية المدركة لديهم، وربما تعد نتائج البحث الحالي نقطة انطلاق لبحوث أخرى تتوسع في دراسة علاقة كلا المتغيرين من زوايا متعددة.

وبالنســـبة لعدم دلالة التأثير المباشـــر للطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، يمكن تفسير ذلك في أن الطالب الطموح أكاديميًا يكون متطلعًا إلى مستوى محدد للوصول إليه، ساعيًا نحو التفوق والتميز، ومستبشرًا لنفسه بواقع أفضل، ومثابرًا ولديه إصرار على الوصول إلى الهدف المنشود، ومتحملًا المسؤولية بروح يملؤها التحدي والمغامرة، وراغبًا في التغيير للأفضل، **ورغم ذلك** قد يواجَه ببيئة تعليمية بالجامعة لا تشـــجع على تحقيق طموحاته من حيث الإمكانات المادية للجامعة وتجهيزاتها الدراسية وعدم إدراكه لجامعته بأنها مكان مريح وجذاب بالنسبة له، ونتيجةً لذلك قد لا يؤثر مســتوى طموحه الأكاديمي في إدراكه لجودة حياته الأكاديمية بشــكل جيد، وبالتالي ليس بالضروري أن يؤثر في مرور الطالب بخبرات وجدانية موجبة أثناء دراسته بالجامعة.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: "لا توجد فروق دالة إحصـــائيًا لتأثير كل من النوع والتخصـــص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية".

لاختبار هذا الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الثنائي للكشف عن تأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وذلك بالنسبة لمفحوصي الدراسة (٣٩١) بواقع (١٣٤ ذكور، ٢٥٧ إناث)، منهم (٢٢٩ تخصصات أدبية، ١٦٢ تخصصات علمية)، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفحوصي الدراسة في ضوء النوع والتخصص

التخصص	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أدبي	ذكور	٢٨	١٢٠,١١	٢٧,٩٩٣
	إناث	٢٠١	١٢٩,٤٩	٢٣,٦٧٦
	إجمالي	٢٢٩	١٢٨,٣٤	٢٤,٣٧٢
علمي	ذكور	١٠٦	١٢١,٢١	٢٧,٥٤٤
	إناث	٥٦	١٢٢,٠٧	٢٧,٥٦٥
	إجمالي	١٦٢	١٢١,٥١	٢٧,٤٦٩
إجمالي	ذكور	١٣٤	١٢٠,٩٨	٢٧,٥٣٦
	إناث	٢٥٧	١٢٧,٨٨	٢٤,٧١٠
	إجمالي	٣٩١	١٢٥,٥١	٢٥,٨٨٧

قبل عرض نتائج تحليل التباين الثنائي، تظهر نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين أن قيمتها = ٢,٥٢٤ وهي غير دالة إحصـــائيًا، مما يشـــير إلى عدم وجود فرق دال إحصـــائيًا في تباين كل مجموعة؛ أي أن التباين متجانس، وما يلي نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من النوع والتخصص على جودة الحياة الأكاديمية المدركة:

جدول (٢٥) نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	٥٨٧,٦٨٨	١	٥٨٧,٦٨٨	٠,٨٩٣	غير دالة
النوع	١٥٤٥,٢٦١	١	١٥٤٥,٢٦١	٢,٣٤٨	غير دالة
التخصص*النوع	١٠٦٨,١٩١	١	١٠٦٨,١٩١	١,٦٢٣	غير دالة
الخطأ	٢٥٤٧١٤,٠٦٦	٣٨٧	٦٥٨,١٧٦		
المجموع الكلي	٦٤٢٠٨٢١	٣٩١			

يتضح من نتائج جدول (٢٥) تحقق الفرض الخامس كليًا؛ حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٠,٨٩٣ وهي غير دالة إحصائيًا.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد عبد الله وسيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦)، ودراسة (Ilias et al., 2008)، ودراسة (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥)، ودراسة (مريم حسين، ٢٠١٧)، ودراسة (أحمد عبد الملك، ٢٠١٩) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما تختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (كاظم العادلي، ٢٠٠٦)، ودراسة (هشام إبراهيم، ٢٠٠٨)، ودراسة (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة الأكاديمية المدركة لصالح الذكور.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء تشابه الأساليب التربوية المتبعة في الأسرة أو الجامعة والتي لا تفرق بين الذكور والإناث في المعامل، كذلك فإن كلًا من الذكور والإناث يحصلون على نفس المعارف والمهارات ولديهم نفس الفرص في الالتحاق بالتخصصات المختلفة داخل الجامعة، ويؤدون نفس المهام التعليمية المطلوبة منهم، ويمارسون الأنشطة الطلابية المتعددة بدون تفرقة بحسب النوع، وبالتالي فهم يتحملون مسؤولية تعلمهم نظرًا للظروف الحياتية الراهنة، مما يجعلهم يتعايشون مع نظام الحياة الجامعية لا فرق فيها بين ذكر أو أنثى في إدراك جودة الحياة الأكاديمية وشعورهم بالرضا والاستمتاع بالدراسة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٣٤٨ وهي غير دالة إحصائيًا، وكذلك

عدم تأثير دال إحصائيًا لتفاعل كل من النوع والتخصص على جودة الحياة الأكاديمية المدركة؛ حيث بلغت قيمة (ف) ١,٦٢٣ وهي غير دالة إحصائيًا.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (محمد عبد الله وسيدة عبد الرحيم، ٢٠٠٦)، ودراسة (حسن عابدين وفتحي الشرقاوي، ٢٠١٦)، ودراسة (مريم حسين، ٢٠١٧)، ودراسة (فيصل العصيمي وهشام مخيمر، ٢٠١٩) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما تختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة (عادل عبد المعطي، ٢٠٠٥)، ودراسة (شاهر سليمان، ٢٠١٠)، ودراسة (إبراهيم عبد الله، ٢٠١٥) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في جودة الحياة الأكاديمية المدركة.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في أن طلاب كل من التخصصات العلمية والأدبية يلتحقون بتخصصاتهم الأكاديمية بناءً على رغباتهم وميولهم، لذا فإنهم يشعرون بالرضا عن حياتهم الأكاديمية، والاستمتاع بدراسة مقرراتهم الدراسية علمية أو أدبية، ولديهم ثقة في كفاءتهم وقدراتهم الأكاديمية في أداء المهام الأكاديمية المختلفة، وبالتالي فإن إدراك طلاب التخصصات العلمية والأدبية لجودة الحياة الأكاديمية متقارب بدرجة كبيرة ولا يتأثر بنوع التخصص علمي أم أدبي، حيث يتعرضون جميعًا لمواقف تعليمية متشابهة، ويمارسون نفس الأنشطة والمهام الأكاديمية التي يشعرون أنها تحقق طموحاتهم.

خلاصة النتائج:

توصلت نتائج البحث إلى وجود مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية، كما توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي، بينما كانت هناك تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط، بالإضافة لذلك توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) للميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائيًا للطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وأخيرًا

كشـفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصـائيًا لكل من النوع والتخصـص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية.

توصيات البحث:

- عقد ندوات وورش عمل لتوعية الطلاب بالعوامل المؤثرة في جودة الحياة الأكاديمية لديهم.
- تصميم برامج إرشادية لتنمية جودة الحياة الأكاديمية والطموح الأكاديمي لدى الطلاب.
- ضـــرورة اهتمام الجامعات بالجوانب المادية المحيطة بطالب الجامعة من قاعات مريحة للمحاضرات واستراحات وصالات رياضية وملاعب وغيرها لما لها من أثر إيجابي في جودة الحياة الأكاديمية للطالب.
- إتاحة الأنشـطة اللاصـفية وتفعيلها داخل الجامعة لتعزيز الجانب الاجتماعي لدى الطلاب، وتحسـين قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية تتسـم بالمودة والاحترام بين الطلاب بعضـهم البعض وكذلك بين الطلاب وأعضـــاء هيئة التدريس، مما يســـهم في تعزيز جودة الحياة الأكاديمية لديهم.

بحوث مقترحة:

- دراسة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والاندماج الأكاديمي.
- دراسة طولية لجودة الحياة الأكاديمية عبر سنوات الدراسة الجامعية.
- دراسة العلاقة بين الميل الأكاديمي والتكيف الأكاديمي.
- برنامج لتحسين جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة وأثره على الصحة النفسية لديهم.
- دراسة العلاقة بين الطموح الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتيًا وفعالية الذات.

قائمة المراجع:

إبراهيم عبد الله الحســـينان (٢٠١٥). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية: دراســـة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٤١، ١٨٥-٢٣٨.

أحمد عبد الملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة الســـببية بين التدفق النفســـي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بســـوهاج*، ٦٦، ٥٢٧-٦٠٤.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). *جودة الحياة النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جويدة بلحمد (٢٠١٥). *علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزى وزو*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري – تيزي وزو.

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

حسام الدين محمود عزب (٢٠٠٤). برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. *المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر: التعليم للجميع، جامعة حلوان*، ٢٨-٢٩ مارس، ٥٧٥-٦٠٥.

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

زينب محمود شقير (٢٠٠٩). *مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

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

صلاح الدين محمود علام (٢٠١٨): *الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية (ط٥)*، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

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

عبد الله العنزي (٢٠١٦). أساليب التفكير ومستوى الطموح الأكاديمي ودورهما في التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥ (٨)، ٩٦-١٣٤.

عصام فريد عبد العزيز (٢٠٠٨). مؤشرات جودة الحياة في علاقتها بمؤشرات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة سوهاج. *المؤتمر العلمي العربي الثالث للتعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جامعة سوهاج*، ٢٠-٢١ أبريل، ٩٤-١٣٨.

عفاف عبد اللاه عثمان (٢٠٢٠). فاعلية الذات الابداعية والطموح الأكاديمي متغيرات تنبؤية بجودة الحياة الاكاديمية لدى طلبة جامعة نجران. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٨*، ٥٥٥-٦١٦.

علي صالح الزهراني (٢٠٢٠). جودة الحياة الأكاديمية، دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة العلوم الإنسانية العربية، ١* (٢)، ١-٢٥.

فاطمة زكريا محمد (٢٠١٨). تطوير الجامعات المصرية لتحقيق جودة الحياة الأكاديمية على ضوء بعض المؤشرات المعاصرة، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لقطاع الدراسات العليا والبحوث بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس بعنوان "البحث العلمي من منظور استراتيجية ٢٠٣٠ – آفاق وتحديات، *إصدار خاص لمجلة البحث العلمي في التربية*، ٤٨٢-٥٢٨.

فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

فيصل بن طلال العصيمي، هشام محمد مخيمر (٢٠١٩). جودة الحياة الجامعية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب جامعة أم القرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٤*، ٢٩٩-٣٤٨.

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

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

محمد عبد الله إبراهيم، سيدة عبد الرحيم صديق (٢٠٠٦). دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. *وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر*، ٢٧٧-٢٨٨.

محمود عبد الحليم منسي، علي المهدي كاظم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. *وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر*، ٦٣-٧٨.

مريم حسين (٢٠١٧). *جودة الحياة وعلاقتها بالطموح لدى عينة من طلاب الجامعة – دراسة ميدانية في جامعة زيان عاشور الجلفة*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة.

هبة سامي محمود (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية، ٤٢* (١)، ١٠٦-٢٢٧.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٤* (٤)، ١٣٧-١٨٠.

Ahangar, R. G. (2010). A study of resilience in relation to personality, cognitive styles, and decision-making style of management students. *African journal of business management*, *4*(6), 953-961.

Alghamdi, A. K. H., & McGregor, S. L. (2021). Quality of academic life at the postgraduate stage: A Saudi female perspective. *International Journal of Doctoral Studies*, *16*, 127-147.

Ali, M. I. (2018). Study of educational aspiration and academic achievement of senior secondary school students in relation to gender and area. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, *8*(4), 34-38.

Arslan, S., & Akkas, O. A. (2014). Quality of college life (QCL) of students in Turkey: Students' life satisfaction and identification. *Social Indicators Research*, *115*(2), 869-884.

Billington, R., & Krägeloh, C. U. (2014). Quality of life and higher education. In M. Henning, C. Krägeloh, & G. Wong-Toi

(Eds.). *Student motivation and quality of life in higher education* (pp. 44-52). Routledge.

Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of educational psychology*, *100*(3), 525-534.

Cunningham, M., Corprew III, C. S., & Becker, J. E. (2009). Associations of future expectations, negative friends, and academic achievement in high-achieving African American adolescents. *Urban Education*, *44*(3), 280-296.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, *125*(2), 276-302.

El Hassan, K. (2011). Quality of college life (QCL): Validation of a measure of student well-being in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, *8*(1), 12-22.

Gentry, M. & Owen, S. (2004). Secondary student perception of classroom quality. *Journal of Secondary Gifted Education,71*(2), 21-32.

Gil-Hernández, C. J., & Gracia, P. (2018). Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain. *Demographic research*, *38*, 577-618.

Glasser, W. (1998). The quality school: Managing students without coercion (Rev. ed.). *New York: HarperPerennial*.

Goswami, N., Singh, S. (2020). Academic aspiration and achievement. *International Journal of Advanced Research in Commerce, Management & Social Science*, *3*(1), 52-56.

Harackiewicz, J. & Hulleman, C. (2010). The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest. Social and Personality Psychology Campass, 4(1), 42-52.

Henry, E. K., Nyaga, V. K., & Oundo, M. B. (2014). Effects of examination-oriented teaching on academic aspiration among secondary

school students in Imenti South District, Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research, 2*(5), 58-66.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111‑127.

Hope, N., Koestner, R., Holding, A., & Harvey, B. (2016). Keeping up with the Joneses: Friends' perfectionism and students' orientation toward extrinsic aspirations. *Journal of Personality*, *84*(6), 702-715.

Ilias, A., Hasan, H. F. A., Rahman, R. A., & Yasoa, M. R. (2008). Student satisfaction and service quality: Any differences in demographic factors. *International Business Research*, *1*(4), 131-143.

Jansen, M., Lüdtke, O., & Schroeders, U. (2016). Evidence for a positive relation between interest and achievement: Examining between-person and within-person variation in five domains. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 116–127.

Jayaratne, K. S. U. (2010). Practical application of aspiration as an outcome indicator in Extension evaluation. *Journal of Extension*, *48*(2), 1-4.

Kanadli, S. (2016). A meta-analysis on the effect of instructional designs based on the learning styles models on academic achievement, attitude, and retention. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *16*(6), 2057-2086.

Köller, O., Baumert, J., & Schnabel, K. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal for research in mathematics education*, *32*(5), 448-470.

Krapp, A. (1999). Interest, motivation, and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, *14*(1), 23-40.

Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383–409.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and instruction*, *15*(5), 381-395.

Lee, J., & Durksen, T. L. (2018). Dimensions of academic interest among undergraduate students: passion, confidence, aspiration, and self-expression. *Educational Psychology*, *38*(2), 120-138.

Leung, C. H., Chen, S. X., & Lam, B. C. (2010). Where there's a will, there's a way: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, *11*(1), 53-72.

Longest, J. (2008). *Quality of life impact on mental health needs*. New York: Institute of Education Sciences.

Luo, Z., Dang, Y. and Xu, W. (2019). Academic interest scale for adolescents: Development, validation, and measurement invariance with Chinese students. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-14.

Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, *6*(2), 99-125.

Mazer, J. P. (2013). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects. *Communication Education*, *62*(3), 253-277.

Müller, F. & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation, and Interest: Perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, *34*(2), 1-22.

Pandey, M. K., & Tripathi, P. (2018). Examine the relationship between level of aspiration, believes in just world, psychological well-being, and quality of work-life. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, *9*(1), 53-59.

Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2016). Does the quality of academic life matter for students' performance, loyalty, and university recommendation? *Applied Research in Quality of Life*, *11*(1), 293-316.

Pedro, E., Alves, H., & Leitão, J. (2018). Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty, and recommendation of HEI students? *International Journal of Educational Management, 32*(5), 881-900.

Pedro, E., Leitão, J., & Alves, H. (2020). Unveiling the relationship between quality of academic life and regional development. *European Journal of Higher Education, 10*(1), 48-71.

Rezaee, R., Pabarja, E., & Mosalanejad, L. (2019). Students' academic quality of life and learning motivation in Iran medical university-pilot from south Iran. *Pakistan Journal of Medical and Health Sciences, 13*(2), 570-576.

Schumacker, R. & Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.

Sirgy, M., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80, 343-360.

Theisen, J. (2016). *Quality of life of children with profound disabilities: The educators' perspective*. PhD Dissertation, College of Graduate and Professional Education, North Central University.

Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Kosan, A. M. A., & Orakci, S. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction, 13*(1), 85-100.

Trow (2004) Academic achievement. In S. Dandapani (Eds.), *A textbook of advanced educational psychology* (pp. 434-439). New Delhi: Atlantic Publishers.

VandenBos, G. R. (2017). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

Veiga, F. H., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. *International Perspectives of Psychology and Education*, 348-360.

The Role of Academic Aspiration, and Academic Interest in the Perceived Quality of Academic Life and Academic Achievement among Students of the Faculty of Education

Dr. Reyad Soliman Elsayed Taha
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Dr. Ahmed Abbas Menshawi Abbas
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Abstract

The aim of the current research is to study the causal relationships among academic aspiration, academic interest, perceived quality of academic life, and academic achievement, in addition to finding out whether the perceived quality of academic life differs according to the gender variable (male, female) and the variable of specialization (literary, scientific) and the interaction between them. The research sample consisted of (391) fourth year students enrolled in the academic year (2020-2021) at the Faculty of Education, Ain Shams University, and the research tools were applied to them, namely: the academic aspiration scale, the academic interest scale, and the perceived quality of academic life scale. Student scores were obtained as an indicator of academic achievement. Results of the research found a good fit for the proposed structural model with the study sample data for the relationships among academic aspiration and academic interest (as independent variables), perceived quality of academic life (as an intermediate variable), and academic achievement (as a dependent variable). Results also found that there was statistically significant direct effect for perceived quality of academic life on academic achievement, and there were no direct statistically significant effects of both academic aspiration and academic interest on academic achievement, while there were indirect effects for both variables on academic achievement through intermediate variable (perceived quality of academic life). Academic interest had statistically significant direct effects on perceived quality of academic life. Finally, the results revealed that there was no statistically significant effect of gender, specialization, and the interaction between them on the perceived quality of academic life.

Keywords: perceived quality of academic life, academic aspiration, academic interest, academic achievement.